

EDUCAÇÃO CONTEMPORANÊA

ESTUDOS MULTIDIMENSIONAIS

organizadores:

ALINE CARLA DE MEDEIROS
FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA

PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ
MARCOS VITOR COSTA



**EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
EM FOCO: ESTUDOS
MULTIDIMENSIONAIS**

Todos os elementos dispostos em tal produção são de total responsabilidade dos autores

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Comissão Editorial:

Dr Leonardo da Silva Alves

Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplício

Es Michelly Rayane Romualdo Branco

Ms Alan Douglas Santiago

Dr Magno Alexon Bezerra Seabra

Esp. Marcos Vitor Costa Castelhana

Ms Maria José Bezerra da Silva

Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves

Ms José Fabio Bezerra da Silva.

Dr Lucas Gomes de Medeiros

Dr Hamilton José Werneck Mouta.

Dra. Lauriceia Galdino dos Santos

Dr. José de Sousa Campos Júnior

Esp. Damiana dos Santos Junqueira

Dr. Iure Coutre Gurgel

Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.

Equipe da CTP

Patricio Borges Maracajá, Aline Carla de Medeiros, Flávio Franklin Ferreira De Almeida e

Marcos Vitor Costa Castelhana

(Orgs.)

**EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA EM
FOCO: ESTUDOS
MULTIDIMENSIONAIS**

1ª Edição

São Bento-PB
CTP Editora 2025

2025 Edição Brasileira by CTP by

Autores Todos os direitos reservados

Contemporânea: Agência

Educacional – CTP - Editora

CNPJ: 46.679.708/0001-11

E-mail:

contemporaneasartigos23@outlook.com

83998400598

São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhanao

Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhanao

Revisão de texto: Autores

Capa: Yanni Aragão Abreu da Silva

Produtor Editorial: José Fábio Bezerra da Silva

DOI: 10.18378/gvaa-978-65-83034-20-5

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação contemporânea em foco [livro eletrônico] : estudos multidimensionais / Organizadores Patricio Borges Maracajá... [et al.]. – São Bento, PB: CTP Editora, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-83034-20-5

1. Educação. 2. Contemporaneidade. 3. Multidimensionalidades.
I. Maracajá, Patricio Borges. II. Medeiros, Aline Carla de. III. Almeida,
Flávio Franklin Ferreira De. IV. Castelhanao, Marcos Vitor Costa.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1- HISTÓRIA LOCAL E IDENTIDADE CULTURAL EM RIO BRANCO, ACRE: UM CAMINHO PARA O ENSINO SIGNIFICATIVO.....	9
CAPÍTULO 2- METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS E DEBATES.....	17
CAPÍTULO 3- A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA.....	27
CAPÍTULO 4- O AGIR PEDAGÓGICO DE PROFESSORES, NO ENSINO PARA CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS. FORMAÇÃO PARA UM OLHAR DIFERENCIADO.....	37
CAPÍTULO 5- DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DE SANTA LUZIA: RUMO À INCLUSÃO EFICAZ.....	49
CAPÍTULO 6- O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO E DIVERSIDADE.....	59
CAPÍTULO 7- IMPACTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO PARA OS ESTUDANTES: PERSPECTIVAS POSITIVAS E DESAFIOS.....	71
CAPÍTULO 8- GESTÃO DEMOCRÁTICA E A ADEÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EFICIENTE.....	81
CAPÍTULO 9- OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UM ESTUDO SOBRE CORREÇÃO E REESCRITA EM ARTIGOS DE OPINIÃO.....	97
CAPÍTULO 10- A LUDICIDADE SEM TECNOLOGIA AINDA É POSSÍVEL NO SÉCULO XXI?.....	109

CAPÍTULO 11- O ESTUDO DO HALLOWEEN NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COMO FERRAMENTA PARA COMBATER A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA.....	119
CAPÍTULO 12- A LUDICIDADE E A TECNOLOGIA NO ENSINO DE CRIANÇAS PÓS PANDEMIA DE COVID-19.....	135
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	145

APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne um total de 12 capítulos de livro voltados as discussões temáticas e metodológicas-vivenciais na educação contemporânea, lapidando vieses teórico-práticos e esboços técnicos-científicos essenciais nas contextualizações atuais.

Tenham todos uma ótima leitura!

CAPÍTULO 1- HISTÓRIA LOCAL E IDENTIDADE CULTURAL EM RIO BRANCO, ACRE: UM CAMINHO PARA O ENSINO SIGNIFICATIVO

Juliana Rocha de Lima

Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNB no ano de 2011.

Miter Vasconcelos da Rocha

Formado em Pedagogia, Sociologia, História e Filosofia.

José Fernandes Góis

Formado em Licenciatura Plena em Letras Vernáculas UFAC no ano de 2021.

RESUMO: Este artigo investiga o papel da história local como ferramenta para fortalecer a identidade cultural e promover um ensino significativo no contexto educacional de Rio Branco, Acre. A pesquisa combina abordagens bibliográficas, documentais e de campo, analisando como a inclusão de elementos históricos locais, como o Palácio Rio Branco e o Museu dos Povos Acreanos, pode enriquecer o aprendizado dos estudantes. Fundamentada nas teorias de Maurice Halbwachs (1990), Pierre Nora (1984) e Paulo Freire (1987), a análise destaca o impacto de práticas pedagógicas dinâmicas na valorização da diversidade cultural e na eliminação de preconceitos, como a xenofobia. Os resultados mostram que essas práticas promovem o senso de pertencimento, o engajamento crítico e a preparação para desafios acadêmicos e sociais. O estudo conclui que integrar a história local ao currículo escolar não só conecta os alunos às suas raízes culturais, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Palavras-chave: História local. Identidade cultural. Ensino significativo. Educação. Rio Branco.

ABSTRACT: This article investigates the role of local history as a tool to strengthen cultural identity and promote meaningful learning in the educational context of Rio Branco, Acre. The research combines bibliographic, documentary, and field approaches, analyzing how the inclusion of local historical elements, such as the Palácio Rio Branco and the Museu dos Povos Acreanos, can enrich students' learning. Based on the theories of Maurice Halbwachs (1990), Pierre Nora (1984), and Paulo Freire (1987), the analysis highlights the impact of dynamic pedagogical practices in valuing cultural diversity and eliminating prejudices such as xenophobia. The results show that these practices promote a sense of belonging, critical engagement, and preparation for academic and social challenges. The study concludes that integrating local history into the school curriculum not only connects students to their cultural roots but also contributes to the formation of conscious and participatory citizens.

Keywords: Local history. Cultural identity. Meaningful learning. Education. Rio Branco.

INTRODUÇÃO

A história local desempenha um papel crucial na construção da identidade cultural e na formação cidadã, especialmente em contextos onde os vínculos com o passado são fundamentais para compreender o presente. Em Rio Branco, Acre, a exploração das narrativas locais permite não apenas preservar a memória histórica, mas também engajar os estudantes em um aprendizado significativo, conectando-os à realidade em que vivem. Este artigo reflete

sobre como a inserção da história local no ensino pode fortalecer a construção da identidade cultural, alinhando-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pesquisa parte da seguinte questão: de que forma o ensino da história local pode contribuir para a construção da identidade cultural dos estudantes em Rio Branco, Acre? Para responder a essa questão, propõe-se a hipótese de que a utilização da história local em sala de aula, mediada por metodologias ativas e fontes históricas locais, pode aumentar o engajamento dos estudantes, além de promover a construção de uma identidade cultural mais sólida. Nesse contexto, Paulo Freire (1987) enfatiza a importância de uma educação contextualizada e transformadora, promovendo a ligação entre saberes locais e conhecimentos universais.

O objetivo geral deste trabalho é investigar como o ensino da história local pode contribuir para a construção da identidade cultural dos estudantes em Rio Branco, Acre. Especificamente, busca-se identificar as principais características da história local que podem ser exploradas em sala de aula, propor estratégias pedagógicas baseadas em metodologias ativas e avaliar o impacto dessas práticas na compreensão e no pertencimento cultural dos estudantes.

2 O PAPEL DA HISTÓRIA LOCAL NA IDENTIDADE CULTURAL

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história local permite que os alunos compreendam a relevância de suas origens no contexto maior da história nacional. Maurice Halbwachs (1990) argumenta que “a memória coletiva é estruturada pelo grupo social ao qual o indivíduo pertence” (p. 34). Isso significa que a identidade de um indivíduo está intrinsecamente ligada à sua compreensão do passado coletivo. Para Nora (1984), os lugares de memória são “fundamentais para preservar a história” (p. 25), e no caso de Rio Branco, esses lugares incluem monumentos e espaços culturais como o Palácio Rio Branco e o Museu dos Povos Acreanos.

No contexto de Rio Branco, os conceitos de Halbwachs (1990) e Nora (1984) ganham ainda mais relevância, uma vez que a cidade abriga locais que materializam a memória coletiva e refletem a história e a cultura do Acre. O Palácio Rio Branco, por exemplo, simboliza o poder político e administrativo, enquanto o Museu dos Povos Acreanos resgata a diversidade cultural e histórica da região, incluindo a Revolução Acreana e as tradições dos

seringueiros e povos indígenas. Ao explorar esses lugares, os alunos não apenas têm acesso ao passado coletivo, mas também se conectam com suas raízes, promovendo um sentimento de pertencimento e identidade cultural.

A perspectiva transformadora de Paulo Freire (1987) complementa essa abordagem, destacando que o aprendizado deve partir da realidade do aluno. Em Rio Branco, essa realidade é profundamente marcada pela história local, que serve como ponto de partida para discussões críticas e reflexivas em sala de aula. Quando os professores utilizam a história local como ferramenta pedagógica, eles criam oportunidades para que os estudantes analisem suas próprias vivências à luz de processos históricos mais amplos, fortalecendo tanto a compreensão do passado quanto a capacidade de reflexão sobre o presente.

Essas práticas são ainda mais significativas quando se considera o potencial de eliminar preconceitos, como a xenofobia, ao aproximar os alunos de suas próprias culturas e tradições. O contato com os lugares de memória em Rio Branco permite aos estudantes reconhecer a pluralidade de identidades que compõem sua sociedade, promovendo a valorização da diversidade cultural. Assim, a formação docente fundamentada nesses referenciais teóricos torna-se essencial para transformar o ensino de história em uma experiência dinâmica e engajadora, conectando a experiência histórica local à vivência dos estudantes e ampliando suas perspectivas culturais e sociais.

Além disso, a formação docente baseada nesses referenciais promove mudanças paradigmáticas importantes. Professores deixam de ser meros transmissores de informações e passam a atuar como mediadores do conhecimento, incentivando metodologias ativas, como visitas a espaços históricos e o uso de fontes primárias. Essas práticas enriquecem o aprendizado ao promover maior engajamento e uma compreensão mais profunda da história local, integrando o passado à realidade contemporânea dos alunos.

2.2 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo combina pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com o objetivo de fornecer uma análise abrangente sobre a importância da história local no ensino e sua relação com a identidade cultural. A pesquisa bibliográfica foi realizada com base em uma seleção crítica e analítica de autores como Maurice Halbwachs (1990), Pierre Nora (1984) e Paulo Freire (1987), além de estudos recentes sobre história local e ensino de

história. Esses textos foram analisados de forma reflexiva, estabelecendo conexões entre os referenciais teóricos e a realidade educacional de Rio Branco, Acre.

No âmbito documental, foram examinadas fontes históricas disponíveis no Museu dos Povos Acreanos e no Palácio Rio Branco, incluindo registros relacionados ao ciclo da borracha e à Revolução Acreana. Esses documentos serviram como base para compreender elementos históricos relevantes que podem ser explorados no contexto educacional. A análise documental também incluiu documentos oficiais da escola pesquisada, como o Projeto Político-Pedagógico, para avaliar como a história local está inserida no currículo escolar.

A pesquisa de campo foi conduzida em uma turma da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Rio Branco, em parceria com o professor regente, Eumar Conde, e a equipe pedagógica. A atividade central foi uma visita ao Museu dos Povos Acreanos, onde os estudantes puderam explorar exposições sobre a Revolução Acreana, a cultura indígena e o ciclo da borracha. Durante a visita, os alunos tiveram a oportunidade de interagir com objetos históricos, como ferramentas de extração de látex e artefatos indígenas, promovendo uma conexão tangível com o passado. Essa experiência despertou curiosidade e interesse nos estudantes, que relataram surpresa ao descobrir a relevância histórica de sua região para o contexto nacional.

Os resultados da atividade foram avaliados por meio de observações participantes, registros fotográficos e questionários aplicados aos alunos e à equipe pedagógica. Os questionários revelaram que 85% dos estudantes ampliaram significativamente seu conhecimento sobre a história local, enquanto 78% passaram a valorizar mais sua identidade cultural. A equipe pedagógica destacou que a atividade promoveu reflexões críticas entre os alunos, incentivando maior participação nas aulas de história e maior engajamento com os temas abordados.

Após a visita, foi realizado um debate em sala de aula com o tema "A Relevância da História Local na Formação da Cidadania". O debate foi estruturado em três etapas. Na introdução, o professor apresentou um resumo da visita ao museu, destacando os eventos históricos observados. Em seguida, os alunos foram divididos em grupos para discutir questões como a influência da Revolução Acreana na identidade local, o papel da cultura indígena na história regional e a contribuição da história local para a cidadania crítica. Na plenária, os grupos compartilharam suas conclusões, fomentando um debate coletivo mediado pelo professor.

Os depoimentos dos alunos durante o debate foram reveladores. Uma estudante comentou: “Entender a luta pela anexação do Acre ao Brasil me fez perceber a força e a resistência do nosso povo”, enquanto outro afirmou: “Aprender sobre nossa história nos ajuda a valorizar quem somos e a pensar em como mudar o futuro.” Esses momentos evidenciaram o impacto positivo das atividades na formação de uma consciência histórica crítica.

Essa abordagem integrada permitiu avaliar detalhadamente como a história local pode ser incorporada de maneira significativa ao ensino, destacando-se como uma ferramenta essencial para fortalecer a identidade cultural, estimular o pensamento crítico e engajar os estudantes. A metodologia aplicada demonstrou que o ensino de história, quando contextualizado na realidade local, tem o potencial de formar cidadãos mais conscientes e participativos.

2.3. O CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL DE RIO BRANCO, ACRE

Rio Branco, a capital do estado do Acre, possui um contexto histórico e cultural rico, marcado por eventos que moldaram sua identidade e que são fundamentais para o entendimento de sua realidade atual. Localizada na Amazônia Ocidental, a cidade se desenvolveu como um importante centro durante o ciclo da borracha, que impulsionou sua economia e atraiu fluxos migratórios diversos, contribuindo para a formação de sua identidade multicultural.

A Revolução Acreana (1899-1903) é um dos eventos mais emblemáticos da história da região, sendo fundamental para a anexação do território ao Brasil. Esse movimento foi protagonizado por seringueiros e líderes locais, cujas histórias podem ser exploradas em sala de aula como forma de engajar os estudantes e destacar o papel do Acre na construção da história brasileira. Segundo Duarte (2015), “a Revolução Acreana não apenas delimitou as fronteiras políticas da região, mas também consolidou o espírito de luta e resistência de seu povo” (p. 142).

Além disso, a memória da cidade está intimamente ligada a seus patrimônios históricos, como o Palácio Rio Branco, símbolo do poder político e administrativo do estado, e o Museu dos Povos Acreanos, que abriga um acervo diversificado sobre a cultura indígena, os seringais e o cotidiano dos povos da região. Esses locais representam lugares de memória que, conforme Nora (1984), “estabelecem uma conexão tangível entre o passado e o presente” (p. 25), sendo recursos valiosos para o ensino de história.

Outro aspecto relevante é a riqueza cultural de Rio Branco, evidenciada nas manifestações artísticas e tradições locais, como a produção de artesanato indígena e as festividades populares. A influência de diferentes grupos étnicos, incluindo indígenas, nordestinos e migrantes de outras regiões do Brasil, contribui para uma identidade plural, que pode ser explorada pedagogicamente para promover o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural entre os estudantes.

Ao incorporar o estudo desses elementos históricos e culturais no ensino de história, os professores podem estabelecer conexões significativas entre o conteúdo escolar e a realidade vivida pelos alunos. Isso não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também promove o senso de pertencimento e a construção de uma consciência crítica sobre o papel do Acre na história nacional. Como destaca Freire (1987), “a educação deve partir do contexto de vida do educando, valorizando sua cultura e experiências como ponto de partida para o conhecimento” (p. 53).

Portanto, a inclusão da história local no currículo escolar, aliada a práticas pedagógicas dinâmicas e contextualizadas, desempenha um papel crucial na formação dos estudantes acreanos. Ela não apenas os prepara para desafios como concursos públicos, onde o conhecimento sobre o estado é frequentemente exigido, mas também os conecta intrinsecamente às suas raízes culturais, promovendo uma formação cidadã plena e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da história local no currículo escolar de Rio Branco, Acre, demonstra ser uma ferramenta essencial para fortalecer a identidade cultural e promover o engajamento dos estudantes. Por meio da valorização de lugares de memória, como o Palácio Rio Branco e o Museu dos Povos Acreanos, e a utilização de práticas pedagógicas dinâmicas, os alunos passam a compreender melhor suas raízes históricas, integrando-as ao contexto nacional e global.

Os resultados observados durante este estudo evidenciam que práticas pedagógicas contextualizadas contribuem para uma formação cidadã mais ampla. Ao aproximar os estudantes de sua cultura e história, essas práticas favorecem o senso de pertencimento e o respeito à diversidade cultural, além de reduzir preconceitos, como a xenofobia. Isso reforça a necessidade de superar métodos tradicionais de ensino e adotar abordagens que dialoguem com a realidade dos alunos, conforme proposto por Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Paulo. **A Revolução Acreana e sua Relevância Histórica**. Rio de Janeiro: Editora História Viva, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: A problemática dos lugares. Revista Projeto História, n. 10, São Paulo: PUC-SP, 1984.

BNCC - **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 jan. 2025.

MUSEU DOS POVOS ACREANOS. **Acervo e História Local do Acre**. Rio Branco: Fundação Elias Mansour, 2022.

PALÁCIO RIO BRANCO. **História e Memória do Acre**. Rio Branco: Secretaria de Cultura do Estado do Acre, 2021.

CAPÍTULO 2- METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS E DEBATES

Juliana Rocha de Lima

Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNB no ano de 2011.

Miter Vasconcelos da Rocha

Formado em Pedagogia, Sociologia, História e Filosofia.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar os efeitos da implementação de metodologias ativas, com ênfase em projetos e debates, no ensino de História para alunos da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio da Escola Estadual Francisco Freire de Carvalho. A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se principalmente nos trabalhos de Ausubel (2003), que discute a aprendizagem significativa, e nos pensamentos de Dewey e Freire (1959; 1996), que ressaltam o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas. A pesquisa de campo envolveu observações de aulas, entrevistas com professores e a aplicação de questionários aos alunos, evidenciando que tais metodologias contribuem para um aumento expressivo no engajamento dos estudantes e para a promoção de uma aprendizagem mais profunda. Embora tenha sido observada uma resistência inicial por parte dos alunos da 1ª série, essa resistência diminuiu à medida que eles se adaptaram às novas abordagens. Além disso, o estudo reforça a importância da formação contínua dos professores, apoiada por Moran (2018), e da flexibilização curricular para que essas metodologias sejam efetivamente integradas ao processo de ensino-aprendizagem. O artigo conclui recomendando a adoção contínua das metodologias ativas e sugere novas pesquisas para avaliar seu impacto a longo prazo no desempenho acadêmico e no desenvolvimento das competências dos alunos.

Palavras-chave: Metodologias ativas, ensino de História, projetos, debates, Ensino Médio.

ABSTRACT: This article aims to analyze the effects of implementing active methodologies, with an emphasis on projects and debates, in History teaching for 1st and 2nd-year high school students at Francisco Freire de Carvalho State School. The theoretical foundation of the research is primarily based on the works of Ausubel (2003), who discusses meaningful learning, and on the thoughts of Dewey and Freire (1959; 1996), which highlight the development of critical and collaborative skills. The field research involved classroom observations, interviews with teachers, and the application of questionnaires to students, demonstrating that such methodologies significantly contribute to increased student engagement and the promotion of deeper learning. Although initial resistance was observed among 1st-year students, this resistance decreased as they adapted to the new approaches. Furthermore, the study reinforces the importance of continuous teacher training, supported by Moran (2018), and curriculum flexibility to ensure these methodologies are effectively integrated into the teaching-learning process. The article concludes by recommending the continuous adoption of active methodologies and suggests further research to assess their long-term impact on students' academic performance and skill development.

Keywords: Active methodologies, History teaching, projects, debates, High School.

INTRODUÇÃO

O ensino de História ao longo dos séculos foi amplamente marcado por uma abordagem tradicional, baseada em práticas expositivas e na transmissão de informações de forma linear, onde o professor assume o papel de protagonista e o aluno, uma postura passiva.

No entanto, o avanço das tecnologias educacionais e a evolução das teorias pedagógicas trouxeram novas demandas para a prática docente. Em um cenário onde o desenvolvimento crítico e reflexivo é cada vez mais exigido dos estudantes, é fundamental repensar as metodologias utilizadas para ensinar História, a fim de torná-las mais eficazes e conectadas à realidade dos alunos (BITTENCOURT, 2009, p. 32).

Neste contexto, as metodologias ativas têm ganhado espaço no ensino de História, promovendo maior participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Tais metodologias, como a realização de projetos e debates, deslocam o foco da transmissão de conteúdo para a construção colaborativa do conhecimento, promovendo a reflexão crítica e o engajamento ativo dos alunos. De acordo com Moran (2018, p. 15), "o uso de metodologias ativas favorece a autonomia dos estudantes e os encoraja a serem protagonistas de seu próprio aprendizado", o que é essencial para o desenvolvimento de uma educação mais contextualizada e significativa. Além disso, segundo Ausubel (2003, p. 75), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conteúdo é relacionado aos conhecimentos prévios dos alunos, sendo os projetos e debates excelentes formas de promover essas conexões.

Este estudo propõe investigar os efeitos da implementação de metodologias ativas, especificamente projetos e debates, no ensino de História para o Ensino Médio. O problema de pesquisa que norteia este trabalho é: em que medida a utilização de metodologias ativas, como projetos e debates, impacta o engajamento e a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos históricos? A pesquisa busca verificar se essas abordagens resultam em maior envolvimento dos alunos com o conteúdo e no desenvolvimento de habilidades críticas em comparação com o ensino tradicional.

A hipótese central deste estudo é que a implementação de projetos e debates no ensino de História contribui para o aumento do engajamento dos alunos e para uma compreensão mais crítica dos temas históricos. Espera-se que essas metodologias possibilitem a construção de uma visão mais ampla e contextualizada da história, conectando os conteúdos aos interesses e à realidade dos estudantes. Além disso, acredita-se que o uso dessas práticas favoreça o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a argumentação e a análise crítica.

O objetivo geral deste trabalho é avaliar a eficácia das metodologias ativas, com foco em projetos e debates, no ensino de História. Os objetivos específicos são: (1) analisar o impacto dessas metodologias no engajamento dos alunos; (2) investigar como essas práticas

afetam a compreensão dos conteúdos históricos; e (3) verificar se há desenvolvimento de habilidades críticas e de argumentação entre os estudantes.

A relevância deste estudo reside na necessidade de renovação das práticas de ensino em História, a fim de torná-las mais inclusivas e centradas no estudante. A pesquisa busca contribuir para a discussão acadêmica sobre o uso de metodologias ativas e fornecer subsídios para educadores que desejam transformar suas práticas pedagógicas. A introdução de metodologias que favorecem o protagonismo dos alunos pode resultar em uma educação mais significativa e alinhada às necessidades contemporâneas, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A metodologia adotada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica envolveu a análise de obras e artigos acadêmicos sobre metodologias ativas, ensino de História e práticas pedagógicas inovadoras. A pesquisa de campo consistiu na observação de aulas na escola pública Francisco Freire de Carvalho, bem como na aplicação de questionários a professores e alunos, a fim de coletar dados sobre a implementação de projetos e debates em sala de aula.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma revisão teórica sobre metodologias ativas no ensino, com foco nas práticas de projetos e debates. O segundo capítulo aborda o ensino de História no Ensino Médio, discutindo os desafios e as oportunidades de inovação nesse campo. No terceiro capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa de campo, com uma análise dos dados coletados. O quarto e último capítulo discute as conclusões da pesquisa e as possíveis implicações para o ensino de História, além de sugerir caminhos para futuras pesquisas.

REVISÃO TEÓRICA SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Nos últimos anos, o conceito de metodologias ativas tem ganhado relevância na educação, principalmente como uma resposta à necessidade de transformar o papel passivo do aluno em um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Freire (1996, p. 25), o aprendizado significativo "só ocorre quando o educando participa ativamente da construção do conhecimento". Nesse sentido, as metodologias ativas, como projetos e debates, surgem como ferramentas essenciais para envolver o aluno de forma mais efetiva, proporcionando-lhe uma aprendizagem crítica e reflexiva.

O uso de projetos no ensino de História é uma prática que permite ao aluno explorar os conteúdos de maneira mais autônoma e contextualizada.

Hernández (1998, p. 47) enfatiza que:

Os projetos são uma estratégia metodológica que coloca o aluno no centro do processo de ensino, incentivando a pesquisa, a reflexão e a construção de novos saberes a partir de problemas reais ou situações desafiadoras.

Este tipo de abordagem rompe com a linearidade do ensino tradicional, oferecendo ao aluno a oportunidade de relacionar o conteúdo histórico com sua realidade contemporânea.

Além dos projetos, o debate é uma outra ferramenta poderosa nas metodologias ativas. Ele proporciona um espaço onde o aluno pode expressar suas ideias, refletir criticamente e argumentar sobre diferentes pontos de vista. Dewey (1959, p. 88) destaca:

O debate não é apenas uma ferramenta para expor argumentos, mas um processo educativo que permite ao aluno examinar diferentes perspectivas, desenvolver habilidades de raciocínio crítico e aplicar o conhecimento histórico em situações práticas.

Em um ambiente de debate, o estudante é desafiado a articular seus pensamentos de forma clara e lógica, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Essas metodologias ativas promovem o que David Ausubel (2023) define como aprendizagem significativa. Segundo Ausubel (2003, p. 75), "a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conteúdo é relacionado de maneira substantiva e não-arbitrária aos conhecimentos prévios do aprendiz". Nesse sentido, projetos e debates são formas eficazes de promover a aprendizagem significativa no ensino de História, permitindo que o aluno conecte os novos conteúdos ao seu conhecimento prévio e vivências pessoais, promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro.

No entanto, a aplicação dessas metodologias exige uma mudança significativa de postura por parte do professor. Ele deve deixar de ser o transmissor de conhecimentos prontos e assumir o papel de mediador no processo de construção do saber. Freire (1996, p. 67) reforça essa ideia ao afirmar que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Assim, o papel do educador nas metodologias ativas é criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a autonomia do estudante, estimulando sua curiosidade, reflexão crítica e capacidade de resolver problemas.

A adoção de projetos e debates no ensino de História contribui para o desenvolvimento de habilidades como a análise crítica, a argumentação e a capacidade de trabalho em equipe, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e ativos. Hernández (1998, p. 53) salienta que “o uso de projetos não só facilita o aprendizado de conteúdo, mas também promove o desenvolvimento de habilidades interpessoais e o pensamento crítico, elementos fundamentais para a vida em sociedade”.

O debate, por sua vez, ao permitir que o aluno exponha e defenda suas ideias, favorece a construção de um pensamento mais articulado e consciente das diversas perspectivas que compõem os acontecimentos históricos.

No entanto, apesar dos benefícios evidentes, a implementação dessas metodologias no ensino de História ainda enfrenta desafios. Entre eles, destaca-se a resistência de alguns professores e instituições de ensino, acostumados com o modelo tradicional expositivo, e a falta de formação adequada para o uso de metodologias ativas. Moran (2018, p. 27) observa que:

Para que as metodologias ativas se tornem efetivas, é necessário um investimento contínuo na formação dos professores, tanto no que diz respeito à sua compreensão teórica quanto na aplicação prática em sala de aula.

Portanto, é imprescindível que as políticas educacionais incentivem e forneçam suporte para a capacitação docente e a introdução dessas práticas.

Como resultado, conclui-se que as metodologias ativas, como os projetos e debates, oferecem uma alternativa eficaz ao ensino tradicional de História. Elas promovem um aprendizado mais significativo, baseado na interação do aluno com o conteúdo, o que contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. Contudo, a efetividade dessas metodologias depende de uma mudança cultural e estrutural no ambiente educacional, que deve valorizar e incentivar o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES DE INOVAÇÃO

O ensino de História no Ensino Médio enfrenta desafios complexos, que vão desde a abordagem curricular tradicional até as dinâmicas de ensino-aprendizagem em sala de aula. Historicamente, a disciplina de História foi ensinada de maneira linear e cronológica, com

foco na memorização de datas, fatos e personagens importantes, muitas vezes desconectados da realidade vivida pelos estudantes. Esse modelo de ensino, centrado no professor e na transmissão expositiva de informações, limita a participação ativa dos alunos, gerando um distanciamento entre eles e o conteúdo estudado. Freire (1996, p. 42) critica essa abordagem, afirmando que:

O conhecimento não pode ser visto como algo transferível de um sujeito para outro, mas deve ser produzido coletivamente e em diálogo. A educação que apenas deposita informações no aluno transforma o processo de aprendizagem em uma experiência alienante e descontextualizada.

Um dos principais desafios enfrentados pelos professores de História no Ensino Médio é a falta de engajamento dos alunos com o conteúdo. Em muitos casos, os estudantes percebem a disciplina como algo distante de suas realidades, reduzindo sua relevância no contexto escolar. Segundo Bittencourt (2009, p. 55), "o ensino de História tem sido tratado como um simples exercício de memorização, afastando-se de sua função crítica e formadora de consciência histórica". Essa descontextualização do conteúdo histórico impede que os estudantes façam conexões entre o passado e o presente, diminuindo seu interesse pela disciplina.

A necessidade de reformulação das práticas pedagógicas para enfrentar esses desafios é evidente. Com o avanço das tecnologias digitais e o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas, surgem oportunidades de inovação no ensino de História. As metodologias ativas, como projetos e debates, oferecem uma alternativa às aulas tradicionais, proporcionando um ensino mais dinâmico e centrado no estudante. Moran (2018, p. 20) observa que:

As tecnologias e as metodologias ativas podem transformar a experiência de aprendizagem, conectando os alunos a contextos mais amplos e permitindo uma maior participação ativa no processo de construção do conhecimento, rompendo com o isolamento tradicional da sala de aula.

Os projetos de ensino, por exemplo, permitem que os alunos trabalhem de forma colaborativa para investigar problemas históricos, promovendo uma compreensão mais profunda dos temas abordados. Hernández (1998, p. 57) ressalta que "os projetos proporcionam uma aprendizagem ativa, onde o estudante se apropria do processo de pesquisa, reflexão e criação, conectando o conteúdo histórico a sua realidade". Essa abordagem permite

que o aluno seja protagonista de seu aprendizado, criando uma experiência mais significativa e contextualizada.

Outra oportunidade de inovação no ensino de História é o uso de debates. O debate, como metodologia ativa, oferece uma plataforma para os alunos explorarem diferentes perspectivas históricas, desenvolvendo sua capacidade de argumentação e raciocínio crítico. Dewey (1959, p. 103) afirma que:

O debate não é apenas uma atividade acadêmica, mas um processo que ensina os alunos a lidar com a diversidade de opiniões e a desenvolver habilidades de comunicação e análise. Ele encoraja a reflexão crítica e o questionamento das narrativas dominantes.

Ao discutir temas controversos ou complexos da história, os alunos são encorajados a questionar as narrativas tradicionais e a refletir sobre os impactos históricos em suas próprias vidas e sociedades.

Apesar dessas oportunidades de inovação, a transição para metodologias ativas no ensino de História também enfrenta barreiras. Entre os principais obstáculos está a formação inadequada de professores para o uso dessas metodologias. Muitos educadores ainda se baseiam em práticas tradicionais e carecem de treinamento adequado para implementar abordagens mais participativas e tecnológicas em suas aulas. Como observa Moran (2018, p. 25):

O sucesso das metodologias ativas depende não apenas da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também da formação continuada dos professores, que precisam ser capazes de mediar o processo de aprendizagem de forma colaborativa e interativa, abandonando o papel centralizador que lhes foi atribuído no ensino tradicional.

Outro desafio é a resistência das instituições de ensino em adotar práticas inovadoras. A estrutura curricular rígida, muitas vezes voltada para o cumprimento de programas estabelecidos por sistemas educacionais centralizados, pode limitar a flexibilidade necessária para a implementação de projetos e debates. Freire (1996, p. 78) ressalta que:

“A transformação da educação requer mudanças estruturais profundas, que vão além das práticas de ensino, envolvendo uma revisão dos próprios objetivos e valores que orientam o sistema educacional. Sem essa mudança estrutural, qualquer tentativa de inovação corre o risco de ser superficial.”

Portanto, o ensino de História no Ensino Médio, embora ainda enfrente muitos desafios, apresenta grandes oportunidades para inovação por meio de metodologias ativas como projetos e debates. Essas abordagens oferecem uma maneira de engajar os alunos de forma mais profunda e significativa, promovendo o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e colaborativas. No entanto, a implementação eficaz dessas metodologias requer investimentos na formação de professores e a flexibilização dos currículos, além de um esforço contínuo para integrar a história com as realidades vividas pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de metodologias ativas, como projetos e debates, no ensino de História no Ensino Médio revelou-se uma estratégia eficaz para aumentar o engajamento e promover o desenvolvimento de competências críticas e colaborativas entre os alunos. A pesquisa realizada na Escola Estadual Francisco Freire de Carvalho demonstrou que, embora os alunos da 1ª série apresentem resistência inicial, as práticas se tornaram progressivamente mais eficazes, com uma adaptação mais rápida por parte dos alunos da 2ª série.

As conclusões apontam a necessidade de investir na formação continuada dos professores para que eles possam mediar de maneira eficaz essas práticas e adaptar o planejamento pedagógico às metodologias ativas. Além disso, o estudo destaca a importância de flexibilizar os currículos, permitindo uma abordagem mais investigativa e menos conteudista, que conecte o aprendizado às realidades vividas pelos alunos. Fica clara a relevância de novas pesquisas, especialmente focadas no impacto a longo prazo dessas metodologias e na adaptação delas a diferentes contextos educacionais, especialmente em ambientes de menor acesso a tecnologias.

Por fim, reforça-se a ideia de que as metodologias ativas podem ser um caminho promissor para a transformação do ensino de História, promovendo uma educação mais inclusiva, reflexiva e centrada no aluno.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensinar História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

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

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos: Novos Desafios e como Chegar Lá**. Campinas: Papirus, 2018.

CAPÍTULO 3- A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA

Elione da Silva

Mestrando(a) em Ciências da educação, Email: elionelilijc@gmail.com Elione da Silva, Profissional da Educação com formação em Pedagogia e especialização em pedagogia Antropológica e do trabalho, Psicopedagogia Clínica e institucional e em Neuro pedagogia. A formação interdisciplinar reflete a abordagem integral à educação, considerando os aspectos sociais, culturais e neurológicos do processo de aprendizagem.

RESUMO: O autismo é um distúrbio psiquiátrico que acomete muitas crianças no mundo. A escola é o ambiente que recebe crianças autistas e tem a importante função de inclusão social, possuindo o professor como principal veículo para tal. Desta forma, o objetivo geral deste trabalho é apresentar, com base em uma revisão de literatura, qual o papel do professor em seu trabalho pela inclusão do aluno autista. Este estudo é classificado como uma revisão de literatura de cunho qualitativo e exploratório, empregando material de dissertações, teses, artigos e livros para composição. Foram selecionadas as palavras-chave “autismo”, “professor” e “inclusão” para busca nas bases de dados PubMed, LILACS, Scielo, Science Direct e Portal de Periódicos da CAPES. Foram incluídos nesta pesquisa, estudos publicados a partir do ano 2000, nos idiomas inglês, português e espanhol e que contemplassem a temática do autismo no ambiente escolar. Palavras-chave: Educação Especial. Aluno Autista. Desenvolvimento e aprendizagem. Papel do professor.

Palavras-chave: Educação Especial. Aluno Autista. Desenvolvimento e aprendizagem. Papel do professor.

INTRODUÇÃO

Desde 2012, sob a Lei Federal 12.764, o autismo foi considerado uma deficiência no Brasil, ou seja, uma condição permanente. Segundo BRITO e VASCONCELOS (2016) o Transtorno do Especto Autista (TEA) é um síndrome do neurodesenvolvimento que afeta principalmente a capacidade de interação social e a comunicação, a depender do grau de cada indivíduo.

Um ponto muito importante a ser pontuado é a heterogeneidade dentro do espectro, uma pessoa pode possuir grandes dificuldades nas áreas da comunicação, linguagem, alteração no comportamento, enquanto outras pessoas podem apresentar sintomas leves e quase nenhuma dificuldade da comunicação por exemplo. (RODRIGUES, 2020) Os conceitos de pensamento, língua, linguagem, fala e comunicação é amplamente desenvolvida em diversas disciplinas no mundo acadêmico, tornando os temas multidisciplinar e interdisciplinar. É possível discorrer com o assunto em diversas vertentes, da filosofia,

passando pela educação e suas diversas correntes de pensamento, passando pela saúde mental, a neurologia e fonoaudiologia.

Neste trabalho falaremos da relevância da comunicação no processo de educação, que além de o desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, promover a inclusão e a interação social nas pessoas com autismo, em diversos ambientes, levando a generalização que muitas das pessoas com autismo podem ter dificuldades. De acordo com Costa (2006), Vigotski já havia avaliado a inclusão de crianças com deficiência em ambiente escolar, que segundo ele, estas crianças não constituiriam um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. Afirma ainda que o impedimento poderia se dar pela falta de mediação estabelecidas, ou seja, como lidamos e negligenciamos a mediação com estas crianças.

Desse modo, o objetivo geral é identificar as principais e variadas formas de CAA (Comunicação Aumentativa e Alternativa) que podem levar as crianças com TEA se integrarem na sociedade. Portanto, discutiremos o conceito, a história e a relação no que diz respeito ao TEA e ao CAA, além de prever possíveis impactos de sua adoção mediante a inclusão de crianças com autismo na sociedade.

Sobre transtorno do espectro do autista, buscamos fornecer uma visão geral histórica da evolução dos estudos do autismo, a partir do século XX, abordando o aumento de casos de TEA associado ao aumento do número de diagnósticos precoces, além de abordar a complexidade do diagnóstico de forma integral amparada pela tríade: área de interação social, comunicação e comportamentos e interesses repetitivos.

Sobre a Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA), buscamos mostrar sua base histórica com a Tecnologia Assistiva, bem como discutir seu conceito e aplicabilidade, mostrando tal ferramenta como uma forma de minimizar os danos decorrentes de distúrbios relacionados à fala e compreensão de diversas formas, além de acompanhar sua evolução em âmbito nacional e internacional. A discussão revela os caminhos possibilitados pela interação entre o Transtorno de Espectro Autista com comunicação aumentativa alternativa. A falta de conhecimento das técnicas de tecnologia assistiva pelos envolvidos pode ser considerada uma barreira para o processo de aprendizagem da criança com TEA.

Desse modo, a falta de informação e divulgação de técnicas, além da falta de preparo na formação profissional, representam obstáculos óbvios. Nessa perspectiva, observa-se a importância da CAA no processo de inclusão de crianças com TEA. A evolução da criança estará diretamente relacionada à qualidade do tratamento que receberá. E os fundamentos disso estão diretamente relacionados à capacidade dos educadores compreenderem o TEA e

utilizarem a ferramentas adequadas à necessidade. O uso correto das ferramentas no tratamento do autismo é uma forma de dar uma perspectiva de futuro para os adultos de amanhã.

No presente trabalho, nosso objetivo é mostrar como a educação inclusiva é capaz de acolher alunos autistas e como as redes de parcerias entre escola, pais e sociedade podem ser estabelecidas, de modo a se lidar com as dificuldades que elas encontram no ambiente escolar. Desse modo, pretendemos mostrar quais atividades podem auxiliar na abordagem da questão, verificando como a teoria e a prática, juntas, podem contribuir para o aprendizado especializado inclusivo.

A metodologia utilizada é a análise da literatura acerca do tema em questão, de modo a fazer a devida conceituação sobre os aspectos gerais do autismo, questões frequentes, o contexto histórico das políticas inclusivas e o contexto escolar de inclusão. Para isso, utilizamos de artigos já publicados encontrados em bases de dados como Google Scholar e Scielo, bem como livros, revistas e periódicos.

1 O PAPEL DO DOCENTE NA INCLUSÃO ESCOLAR

1.1 O DOCENTE E A INCLUSÃO

De acordo com Orrú (2012), podemos encontrar de modo enfático, pela literatura, algumas características das crianças com TEA, no que concerne sua fala e sua linguagem, o que corrobora com as colocações a seguir:

- Ausência de fala, de modo que a criança puxa, empurra ou conduz fisicamente o parceiro de comunicação no intuito de expressar seu desejo;
- Atraso no desenvolvimento da fala, retrocesso da habilidade já adquirida e silenciamento em alguns casos;
- Expressões através do uso de uma ou duas palavras em vez da elaboração de frases;
- Ausência de espontaneidade de fala;
- Fala pouco comunicativa, com tendência ao monólogo;
- Fala nem sempre no contexto;
- Uso do pronome pessoal da terceira pessoa da fala em vez da primeira;
- Frases incorretas gramaticalmente; → Expressões bizarras, neologismos;

- Linguagem melódica e monótona; → Dificuldade em compreender frases complexas;
- Dificuldade em entender informações ou significados abstratos;
- Mímica e gestos mínimos;
- Ecolalia imediata;
- Predominância do uso de substantivos e verbos;
- Pouca mudança na expressão emocional;
- Ausência ou pouco contato visual;
- Falta de função nas formas verbais e nas palavras;
- Pouca tolerância para frustrações;
- Interesses e iniciativas limitados.

De acordo com estudos de Wallon (2007), as emoções e a linguagem são domínios funcionais no desenvolvimento infantil, que podem ser compreendidos tanto por seus atributos inatos quanto como reflexo de valores sociais. Segundo Vigotski (2011), não existem pensamentos se não houver a palavra, não há funcionalidade à linguagem se não houver a palavra e todos os seus significados.

Este trabalho pode ser um grande desafio para as pessoas com TEA, mas é aqui que a mediação construirá os caminhos alternativos para acessar aquela pessoa específica com autismo.

De acordo com REGINA e CHUN (2018), dentre os desafios encontrados pelas pessoas com TEA, a falta de comunicação é a principal barreira encontrada pelas pessoas com autismo e seus familiares. Os mesmos autores relatam ainda que a CAA é combinada por sistemas que além beneficiar indivíduos com suas demandas atendidas, eleva a promoção de desenvolvimentos e tranquilidade aos familiares (que neste sentido são usados como intérpretes). Nesta perspectiva, a CAA e seus códigos fazem uso de imagens que podem criar sistemas auxiliares para a Comunicação. Sistemas desta natureza são classificados como sem ajuda e sistemas com ajuda.

Em sistemas sem ajuda, não há nenhum instrumento ou auxílio técnico, como gestos de uso comum ou códigos gestuais não linguísticos. Em sistemas de comunicação com ajuda, existem elementos de representação, do iconográfico ao mais complexo e abstrato, como

imagens, fotografias, desenhos representativos e uso de pictogramas. O principal objetivo do CAA é a promoção da capacidade de interagir e permitir a comunicação.

Existe, hoje, uma infinidade de elementos simbólicos que auxiliam no trabalho com pessoas (crianças) com déficit comunicacional: 1- Vocabulário de imagem central: código pictográfico criado em 1985, padronizado e autoadesivo, composto por 109 palavras. 2- Símbolos de comunicação de imagem (PCS): código pictográfico criado em 1980, disponibilizado em programas de computador padronizados em selos e adesivos, consistindo em 3000 símbolos. 3- Comunicação de ideograma de pictograma: consiste em 416 elementos, pictográficos e ideográficos. 4- PICSYMS: sistema gráfico amplamente utilizado na infância e constituído de cerca de 850 símbolos. 5- Símbolos Bliss: desenvolvidos na década de 70 com sinais não gráficos baseados no significado e não na fonética.

O PCS consiste em um sistema gráfico, visual, desenvolvido por Roxana Mayer Johnson (1981), composto por 700 símbolos. Posteriormente, foi ampliado para mais de 4000 símbolos. Seu vocabulário é dividido em seis categorias, que são representadas por cores, conforme a figura abaixo: Onde:

- O amarelo representa as pessoas e os pronomes pessoais;
- O laranja representa substantivos;
- O azul representa advérbios e adjetivos;
- O rosa se refere às expressões sociais;
- O verde se refere aos verbos;
- O branco representa artigos, conjunções, preposições, alfabeto, cores, entre outros.

Para trabalhar com PCS, podemos utilizar tanto suporte físico quanto pastas, agendas, álbuns, equipamentos eletrônicos, tecnologia, softwares, entre outros. Entre as formas de comunicação utilizadas no CAA temos os gestos, a linguagem de sinais, expressões faciais, o uso de placas do alfabeto ou símbolos pictográficos, incluindo o uso de sofisticados sistemas de computador com voz sintetizada. A aplicação de tais ferramentas alternativas pode não apenas diminuir o isolamento, mas também motivar os pares de diálogo, emissor e receptor (Cortes, 2015). Desta forma, também se percebe, de acordo com Lindenmeyer, Schmidt, Matias e Bez (2016), que os recursos alternativos fornecidos de acordo com o tipo de comunicação em discussão, tornam a possibilidade palpável e a acessibilidade à diversidade de informações nos mais diversos contextos populacionais.

Assim, a expansão dessas técnicas é necessária para atingir as mais variadas camadas da população. Massaro e Deliberato (2017) destacam que, historicamente, esse tipo de comunicação alternativa começou no Canadá e nos Estados Unidos, no início dos anos setenta, a fim de permitir a expressão de crianças com danos cerebrais, dificuldades na articulação de palavras e alterações motoras. No Brasil, essas técnicas foram introduzidas no final dos anos setenta e a pesquisa começou na década de noventa na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade de São Paulo. Entendemos, por meio de um estudo de Pereira (2016), que a Comunicação Aumentativa Alternativa se utiliza de formas não faladas para complementar ou mesmo substituir a linguagem não falada das pessoas que têm problemas de fala. Portanto, o CAA atuará como uma forma alternativa de aprendizagem da fala, aumentando a comunicação, uma vez que a fala é melhor compreendida pelos ouvintes.

A inclusão é o fator de maior importância quando uma criança é matriculada em uma turma de ensino regular. Porém, o docente é o principal agente mediador no caso de os alunos apresentarem dificuldades. Além disso, o espaço precisa ser favorável, visto que as crianças irão passar a maior parte de seu tempo nesse ambiente, de modo que é necessária a colaboração de todo o ambiente e a comunidade escolar, para que um bom trabalho seja realizado. Desse modo, a escola precisa dispor dos mais variados recursos de modo a propiciar e estimular a inclusão. É papel da escola a elaboração de métodos e estratégias que auxiliem crianças autistas no desenvolvimento de habilidades, de modo que elas possam se integrar de maneira plena ao seu meio e possam interagir com outras crianças.

O processo de aprendizagem de crianças com autismo ocorre, na maioria dos casos, de maneira mais lenta e gradativa, portanto é de fundamental importância que o educador esteja qualificado de modo a conseguir atender esse aluno, por meio de técnicas de comunicação que possa atingi-lo de maneira significativa. A educação é a principal esfera a ser trabalhada em crianças autistas, de modo que toda a comunidade escolar precisa estar preparada para atender as solicitações e as necessidades das crianças, flexibilizando o diálogo, estimulando a interação entre as crianças e ampliando a qualidade do convívio dentro do ambiente escolar. Por exemplo, um aluno com disgrafia precisa de maior esforço para conseguir aprender a ler e a processar as informações de maneira eficiente, de modo que métodos adequados precisam ser utilizados para tal fim.

O transtorno precisa ser identificado de maneira mais precoce possível, sendo papel do professor identificar qualquer dificuldade apresentada pelo aluno, principalmente durante a fase de alfabetização, para que se possa compreender como a criança pode se desenvolver,

com a finalidade de propiciar um ambiente de aprendizado adequado para ela. O professor é o responsável por construir o aprendizado do aluno que apresenta dificuldades compreendendo suas particularidades, avaliando seu progresso de maneira adequada para que os avanços possam ser reconhecidos, de acordo com as individualidades de cada um. Os alunos precisam ser estimulados em todas as suas realizações dentro de seus aprendizados, de modo que táticas sejam criadas para seu avanço, tornandoos mais seguros no ambiente educacional. Seu ritmo de aprendizado deve ser respeitado, jamais sendo mencionado para a turma ou para ele que ele é lento ou “não inteligente”, trabalhando com atividades que possam desenvolver a consciência fonológica dentro de sala de aula, estimulando a autoconfiança coletiva com atividades que deixem os alunos confortáveis dentro de sala de aula com seus colegas.

Como mencionado anteriormente, a educação inclusiva conta com propostas elaboradas no Tratado da Guatemala (1991) e na Declaração de Salamanca (1994), propondo que os alunos tenham acesso ao ensino regular, mesmo que apresentem alguma deficiência sensorial, mental ou cognitiva, ou até mesmo transtornos severos de comportamento. A escola precisa estar adaptada de modo a conseguir atender os alunos que façam parte de seu ambiente. A educação inclusiva, portanto, deve ser planejada de maneira cautelosa, sendo conduzida de maneira a considerar a escola como um plural, voltada para atividades heterogêneas. Ensinar e educar uma criança que precisa de atendimento especial permite que o professor possa refletir sobre suas práticas pedagógicas e suas concepções acerca do ensino, de modo que possa contemplar todos os alunos, sem exceção, sem excluir. O contato com essas crianças pode ser assustador no primeiro contato, especialmente se o professor tiver pouca experiência docente, porém com o tempo, seu lado humano se torna cada vez mais trabalhado.

A inclusão deve ser pensada como um todo, incluindo o aluno no espaço escolar e pensando em formas eficazes de promover essa inclusão na realidade escolar, de modo que ela aconteça de fato, sendo necessário um acompanhamento constante tanto do aluno, quanto das práticas pedagógicas em relação a ele, para que ele possa se sentir incluído naquele ambiente. A educação inclusiva ainda necessita de transformações para que uma qualidade de ensino seja alcançada e a gestão escolar deve pensar de maneira constante em práticas que promovam a melhoria da formação de seus profissionais, uma estrutura escolar de qualidade e um atendimento ao público com primazia, principalmente do público que precisa ser incluído no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Comunicação Aumentativa Alternativa, dentro da sistemática da Tecnologia Assistiva, ampliando a capacidade de comunicação de quem não a possui em sua plenitude. Se torna evidente que a comunicação é um laço social, permitindo que crianças autistas construam suas próprias relações sociais através da comunicação fornecendo para eles o sentimento de pertencimento proporcionado pelo ato da comunicação. A CAA está dividida em vários recursos, cada um com suas particularidades que são direcionados à cada criança individualmente e podem ser adaptados de acordo com seu progresso mediante o uso da tecnologia. Além de disponibilizar a inclusão social da criança também possibilita a inclusão multidisciplinar relacionada à realidade educacional. Diante dos resultados alcançados, a influência da CAA no processo de inclusão social se mostra como benéfica. Há, no entanto, muito que analisar, refletir e debater em relação às várias maneiras de integrar os titulares de TEA na sociedade, especialmente com os avanços tecnológicos sendo cada vez mais difundidos entre os diferentes ramos da população.

Um trabalho em conjunto entre escola, professores, família e comunidade deve ser desenvolvido, de modo a reduzir os impactos negativos gerados pelas dificuldades de aprendizagem durante a vida escolar de crianças autistas. Existem algumas falhas no sistema de ensino, principalmente no que concerne o processo de educação inclusiva. O aluno é inserido no ambiente escolar, porém é tratado de maneira diferente das crianças consideradas normais, enquanto elas passam a não entender as dificuldades enfrentadas pelas crianças autistas. Os indivíduos autistas possuem grande potencial de crescimento e desenvolvimento, embora em seu próprio tempo, e quanto mais for desenvolvida a sua interação com os outros alunos, respeitando seu espaço e suas limitações, melhor para o convívio social da criança. Além do mais, quanto mais precoce for o diagnóstico do autismo, mais adequado será o tratamento e melhor será o desenvolvimento da criança, pois mais rápido a escola ficará ciente e poderá promover um espaço acolhedor e que supra as necessidades individuais daquela criança, dando a assistência necessária para ela.

A escola, em conjunto com a família, tem papel importante em garantir o desenvolvimento das crianças, sem subestimar suas habilidades sociais. O professor é um mediador nesse processo de adaptação e integração, observando sempre o desenvolvimento da criança autista e dando o suporte necessário para que tal aconteça, prezando por um ensino de qualidade, buscando inovar e aperfeiçoar suas práticas, de maneira constante, abundando práticas que não sejam capazes de contemplar todos os alunos, sem exceção, e permanecendo

com as que sejam benéficas. O professor deve sempre estar atualizado mediante novos desafios, buscando formar seres capazes de decifrar sua realidade, pensando no mundo de maneira complexa e ativa. É indispensável a expansão dos estudos nesta área, por meio de mais pesquisas que foquem na realidade vivida pelos professores e por alunos autistas no espaço escolar – somente desse modo a inclusão escolar poderá ocorrer com sucesso.

REFERÊNCIAS

- CORTES, C. C. (2015). Comunicação alternativa: Um outro olhar para se comunicar. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, Brasil.
- COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. Rev. psicopedag., São Paulo , v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006 . Disponível em . Acesso em 18 set. 2021.
- LINDENMEYER, S., SCHMIDT, M., MATIAS, F., & BEZ, M. R. (2016). "SE É PARA UM É PARA TODOS!" As potencialidades de um aluno evidenciadas através da comunicação alternativa com a utilização dos softwares Arasaac e Scala. Revista Vínculos, 13(2), 40-52.
- MASSARO, M., & DELIBERATO, D. (2017). Pesquisas em Comunicação Suplementar e Alternativa na Educação Infantil. Educação & Realidade, 42(4), 1479- 1501. doi: 10.1590/2175-623662640
- ORRÚ, S.E. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: WAK, 3ª ed., 2012.
- PEREIRA, J. M. M. M. (2016). A comunicação aumentativa e alternativa enquanto fator de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- RODRIGUES, M. de L. D. Mediação Psicopedagógica: Autismo – Método DiasPresotti. 1.ed. Curitiba: Appris, 2020. 155p. WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 4- O AGIR PEDAGÓGICO DE PROFESSORES, NO ENSINO PARA CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS. FORMAÇÃO PARA UM OLHAR DIFERENCIADO

Maria de Lourdes Santos Fernandes

*Doutoranda pelo Curso de Ciências da Educação da Universidade World University Ecumenical.
xbilindax@gmail.com*

RESUMO: Este artigo é resultante de estudos bibliográficos e tem como tema: O Agir Pedagógico de Professores no Ensino para Crianças Portadoras de Necessidades Especiais. A Formação para um Olhar Diferenciado. Este, possibilitará à uma análise dos pressupostos básicos para a inclusão e as condições em que acontecem a prática na atuação dos professores. Os resultados apontam que, o perfil para a ação que norteia a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais, estão nas concepções formativas, no contexto do ensino-aprendizagem. No contexto escolar, as atividades realizadas, são as de estímulo e reação, interação e integração. Conclui-se assim que os professores, quanto sua prática pedagógica, devem se preocupar com a continuidade da vida estudantil dos seus alunos com necessidades especiais inserindo-os no contexto escolar, buscando mudar a direção de sua prática para atender as dificuldades com atividades que poderiam ser melhores qualificadas, embora os recursos necessários não estejam ainda ao alcance do atendimento que se necessita. Para o que se propõe neste trabalho, irá ser apresentado os pressupostos básicos e os desafios para educação inclusiva.

Palavras-chave: Agir pedagógico, necessidades especiais, inclusão.

ABSTRACT: This article is the result of bibliographical studies and has as its theme: The Pedagogical Action of Teachers in Teaching Children with Special Needs . Training for a Differentiated Perspective. This work, will allow an analysis of the basic assumptions for inclusion and the conditions in which the practice takes place in the work of teachers. The results indicate that the profile for the action that guides the inclusion of students with special needs is in the formative concepts, in the context of teaching and learning. In the school context, the activities carried out are those of stimulus and reaction, interaction and integration. So, the teachers, regarding their pedagogical practice, must be concerned with the continuity of the student life of their students with special needs by inserting them in the school context, seeking to change the direction of their practice to meet the difficulties with activities that could be better qualified, although the necessary resources are not yet within reach of the service that is needed. For what is proposed in this work, the basic assumptions and challenges for inclusive education will be presented.

Keywords: pedagogical action, special needs, inclusion.

INTRODUÇÃO

No percurso dos profissionais em educação que trabalham com alunos especiais, constata-se uma vertente muito forte na linha tradicional do fazer pedagógico, onde a inclusão é incorporada naturalmente nas atividades desenvolvidas na escola, juntamente com os

demais alunos. Concomitantemente à esta realidade, vislumbram-se discussões em torno da educação inclusiva em suas formas de pensar e agir quanto ao aluno com necessidades especiais. Enfim, toda uma atuação com vistas à uma conquista de espaço no cotidiano escolar, enquanto o modo de ensinar e este aluno aprender.

Nesse contexto, uma das discussões em que pese o mérito para a construção do processo de afirmação de um saber ensinado e apreendido de forma diferente, frente as disciplinas propostas no currículo, está na diversidade das abordagens pedagógicas da educação inclusiva, contexto no qual as discussões levaram a situações de extrema divergência, em torno de uma proposta conciliadora que contemple as diversas áreas de atuação da educação para crianças portadoras de necessidades especiais.

Dessa maneira, a temática aqui surge como uma necessidade de entender e ampliar os saberes sobre a Educação Inclusiva, trazendo subsídios que facilitem uma reflexão sobre o agir pedagógico de professores, partindo do entendimento de que, ela deve garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, tenham acesso a um ambiente que lhe ofereça segurança e respeite suas necessidades e potencialidades.

Cortella, (2014), ao tratar da emergência de múltiplos paradigmas, aborda sobre a gravidez de um futuro, o qual se daremos a luz. Ele explica:

Independentemente da nossa consciência ou vontade, o futuro está sendo gestado e parido o tempo todo por todos nós, educadores profissionais ou não. Porém, se o quisermos de forma que seja um Futuro que proteja a Vida Coletiva e eleve e honre a nossa dedicação profissional, precisamos repensar e refazer nossas práticas, isto é, nos novos tempos, novas atitudes! (CORTELLA, (2014, p. 11).

O agir pedagógico dos profissionais em educação é essencial nesse contexto, pois envolve práticas que direcionam à promoção da inclusão com a participação de todos os estudantes. Nesse sentido, surge uma pergunta: “Que desafios enfrentam professores e alunos no ensino oferecido pela educação inclusiva”? A resposta está na compreensão de tudo que permeia o que se propõe nessa pesquisa. E, por falar em compreensão, Morin, (2000), nos apresenta de forma clara que:

(...) é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da

reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro. (MORIN, 2000, p.104).

Assim, o problema aqui tratado, justifica-se em seu tema por expressar interesses para acadêmicos e estudiosos na área da educação inclusiva, por tratar de questões que envolvem principalmente, a atuação dos profissionais da educação, tornando essa abordagem totalmente necessária. Portanto, o presente artigo tem como objetivo geral: Investigar as práticas pedagógicas no ensino da educação inclusiva e os específicos: Apresentar alguns pressupostos básicos para a educação inclusiva e identificar alguns desafios a serem considerados. Para tanto, foram pesquisados autores como: BORGES, PAINI, (2016); BRASIL, (2002); CAMARGO, (2017); CARVALHO, (2000); CORTELLA, (2014); DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, (1994); IMBERNÔN, (2010); MIRANDA, FILHO, (2012); MORIN, (2000); PIAGET, (2008); SASSAKI, (2010);SEVERINO,(2007).

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo, foi desenvolvida para compreender o agir pedagógico de professores, para com crianças com necessidades especiais. A Formação para um Olhar Diferenciado. Para o desenvolvimento deste tema, recorreu-se à pesquisa bibliográfica considerando que ela permite apoderar-se de novas informações, apontando ideias com clareza nas informações, existentes em materiais anteriormente pesquisados por outros autores.

A abordagem é qualitativa, por considerar que esta buscará compreender melhor sobre os desafios enfrentados pela educação inclusiva aprofundando conhecimentos. A este tipo de designação, Severino (2007, p. 119), explica que: (...)” cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas”. A pesquisa foi conduzida com uma amostra de sites, bibliotecas, material digital e outros meios de divulgação de informação. Os dados foram coletados por meio de uma análise e interpretação, realizadas por meio do método de apreciação dos conteúdos.

1.PRESSUPOSTOS BÁSICOS PARA A INCLUSÃO:

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (MIRANDA e FILHO 2012, p. 29 apud BRASIL, 2001, p. 25-26).

Ao recorrer em vários estudos, já bem avançado nesse campo, nota-se uma grande influência de experiências externas que se apresentam nesse cenário. Ao decorrer dos tempos, nota-se uma evolução considerável nesse sentido. Percebe-se desse modo, que desde muitos anos, vem acontecendo grandes esforços por parte dos governos, para ampliar o número de matrículas nas escolas públicas. No entanto, há entendimentos de que as mudanças que devem acontecer no atendimento à essa demanda, apresenta-se de forma ainda restrita, basicamente no discurso do mundo acadêmico e pouco significativamente na esfera da prática educacional, onde de fato o ensino acontece.

Assim, acredita-se que, precisa-se abandonar o discurso e instituir uma política pública de qualidade, melhorando a formação que as escolas seguem oferecendo aos seus docentes, afirmando assim o que propaga a constituição federal de 1988, como também a lei de diretrizes e bases nº 9.394/96, que destaca a importância e a emergência em efetivar a inclusão como sendo elemento formador de nacionalidade.

Para garantia de ingresso à uma escola de boa qualidade no Brasil, o governo e a sociedade civil tem que se empenhar ainda mais nesse sentido. Após a virada do século, observando o processo histórico que nos trouxe até aqui, não se pode pensar em exclusão de alunos que impedidos do acesso ao saber e ao saber fazer, não conseguem exercer sua cidadania de forma plena. Em (2001), foram incluídos no plano nacional de educação alguns

pressupostos: Um deles é que, cada aluno é um e é único, diferenciando-se dos demais por suas particularidades, habilidades, interesses e necessidades.

Pessoas com necessidades especiais, tem sido alvo de muitos debates e discursões quanto a sua inclusão e mesmo em meio a tudo isso, às políticas públicas inclusivas, ainda se pretende responder à sua exclusão, tão marcante em nossa sociedade. (BORGES; PAINI, 2016, p. 6).

Os princípios fundamentais da escola inclusiva segundo Declaração de Salamanca (1994):

Consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 11-12) (BRASIL, 1994).

A educação inclusiva ocorrerá de fato, quando várias condições práticas forem implementadas. A formação dos professores é a principal delas, pois quando os educadores receberem formação específica no que diz respeito a inclusão, abordagens pedagógicas diversificadas e estratégias para atender as diferentes necessidades, simultaneamente, ocorrerá a promoção da conscientização sobre a importância da inclusão e concomitantemente a valorização das diversidades. Caso contrário, só resta acreditar que o professor irá tratar todos como se tivessem as mesmas habilidades em aprender.

Sobre formação do professor, Imbernón (2010), adverte:

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara. Por outro lado, deveria envolver os professores em tarefas comunitárias para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, a qual deve manter estreitas relações. (IMBERNON, 2010 p. 44).

Nesse sentido, o currículo deve ser adaptado, com visibilidade, para atender as diferentes habilidades e interesses dos alunos com garantias de acesso ao conhecimento para todos. Enfim, é necessário um esforço conjunto com todos os segmentos escolar: Gestores, professores, famílias e sociedade como um todo. Tudo isso, com compromisso, formação

adequada e políticas efetivas para que se garanta um ambiente educacional de verdade inclusivo, com acessibilidade. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais.

Uma atitude positiva da parte dos pais, favorece a integração escolar e social. Para tanto, os pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através do abastecimento de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas, constituindo uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca. Carvalho (2000), (...) “defende a inclusão responsável, concebendo-a como uma metodologia, direito a igualdade, com equidade de oportunidades”.

Um ponto a ser considerado também quanto a responsabilidade, que cabe a sociedade e a família, diz respeito a sensibilização sobre o direito de acesso dos alunos com necessidades especiais à escola regular, pois, nesse sentido, devemos aprender e ensinar que todos são diferentes, especiais e únicos com direitos adquiridos de igualdade, pois não adianta incluir dentro da sala de aula e excluir fora dela.

Segundo Miranda e Filho (2012):

Cabe-nos entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar e, também, fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação. (MIRANDA e FILHO, 2012 p. 19).

Para Piaget, (2008, p. 154), “Educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente” Considerando que, cada um apresenta forma e tempo distintos de entendimento e que, são extremamente individuais os processos de aprendizagem, a psicologia da aprendizagem, tornam-se ferramentas indispensáveis para unir todos os aspectos que permeiam o ambiente de ensino e que facilita a interação entre aluno e o conhecimento.

Os pressupostos básicos para inclusão na educação, são fundamentais para garantia aos direitos, independentemente das diferenças individuais, para que tenham acesso ao aprendizado escolar. Nesse sentido, o reconhecimento da diversidade adquirida através da aceitação de que todos os alunos possuem características, habilidades e necessidades

diferenciadas, devem ser consideradas. O direito à educação é garantido pelas legislações nacionais e internacionais, portanto, ao estudante, deve ser concedido o acesso com qualidade e sem discriminação; quanto ao apoio mútuo, resultante de uma responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos, isso reforça o compromisso com a inclusão; entretanto, é a visibilidade no currículo, adaptando-o às necessidades dos alunos, com garantias de que todos possam participar do processo de aprendizagem, que permite a flexibilidade nas ações.

Um fator que influencia positivamente, é o ambiente. Se este promove a empatia, respeito e solidariedade, os alunos se sentirão seguros e valorizados, resultando numa participação ativa com um aprendizado de interação e colaboração. Outros pressupostos seriam a garantia de que todos os professores e profissionais da educação participem de formações continuadas sobre inclusão, métodos diversificados, que apliquem e que atendam às necessidades dos alunos. Outro importante, diz respeito a disponibilidade de recursos humanos e materiais, este último adaptável, para facilitar o aprendizado.

O que também culmina a tudo isso, é a implementação de formas de avaliar diferenciada, excluindo métodos que considerem apenas um perfil de estudante. A tudo isso, entende-se a valorização que cria uma cultura escolar inclusiva, pois promove atividades práticas que integram alunos e combatem preconceitos.

CAMARGO, (2017, p. 1), ao falar sobre inclusão, trata como sendo um paradigma que pode ser aplicada aos mais variados espaços tanto físicos como simbólicos e acrescenta: (...)” é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e de outrem”. Entende-se assim, que a inclusão como prática social, deve ser um compromisso de continuidade, necessitando a colaboração de todos os setores da sociedade. Desse modo, é que se constrói um ambiente mais justo com equidade para todos.

2.DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão se constitui numa tarefa desafiadora para a escola como um todo pois, é necessário que se priorize o conhecimento do meio em que a criança está inserida para que as

atividades propostas, se aproximem da realidade vivenciada pelo incluso e que assim, haja maior probabilidade de adaptação ao contexto educativo, proporcionando uma participação ativa no processo de aprendizagem.

Miranda e Filho (2012, p. 19, apud Boaventura, 2007): (...) “devemos buscar enxergar sinais, pistas, latências e movimentos, ou seja, o que ele denomina de “ainda-não”, a possibilidade de deslocamentos e ações, ainda não pensados ou instituídos, mas que, na ação coletiva, podem emergir e nos apontar sinais e possibilidades”. O caminho para superação aos desafios e que pode garantir o acesso a todos com uma educação de qualidade, estar primeiramente no acreditar que é realmente possível. Em seguida, se faz necessário que: Professores, colegas e até mesmo os próprios alunos, não apresente preconceitos em relação a estudantes com necessidades especiais, caso contrário, haverá dificuldades para que a inclusão plena desses alunos na escola, aconteça de fato.

Professores precisam receber a formação adequada, para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos em sala de aula, o que pode facilitar a criação de um ambiente inclusivo. As escolas devam possuir a infraestrutura necessária para atender às necessidades de todos os alunos, como rampas de acesso, banheiros adaptados e recursos educacionais especializados.

O atendimento individualizado para cada aluno, levando em consideração suas necessidades específicas, pode ser um desafio em salas de aula com muitos estudantes, porém é necessário que para isso, a escola conte com cuidadores capacitados que possam estar auxiliando no reforço para que essas aprendizagens de fato aconteçam. Embora um problema que pode inviabilizar o trabalho, que diz respeito aos recursos financeiros e materiais, podem dificultar a Implementação de práticas inclusivas na escola, como a contratação de profissionais especializados e a aquisição de materiais didáticos adaptados. Estes desafios práticos, ainda contam com as barreiras atitudinais que precisam ser superadas. A resistência de alguns membros da comunidade escolar em aceitar a diversidade e promover a inclusão, seria a principal delas.

No final, um ponto que deve ser considerado e que é de suma importância, é a garantia de que os alunos com necessidades especiais, possam ser avaliados de forma justa e recebam acompanhamento necessário para seu desenvolvimento, através de uma reflexão

ação. Embora isso possa ser um desafio, em sistemas educacionais que privilegiam a padronização.

A tudo isso, Sassaki (2010), destaca:

Uma sociedade inclusiva vai além de garantir apenas espaços adequados para todos, ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (SASSAKI, 2010, p. 172).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a pretensão não é esgotar a análise e abordagem que contém nesse estudo. Pois, as práticas desenvolvidas no ensino da educação inclusiva, se estende para além do atendimento educacional especializado, pois esclarece a urgência de ampliação e entendimento sobre processos e procedimentos aplicados à inclusão escolar. Conclui-se que o trabalho pedagógico com alunos com deficiência, demanda ações intencionais planejadas a partir da formação continuada de professores com a utilização criteriosa de métodos, técnicas e ferramentas que permitam não apenas compensar e atender necessidades, como também ir além do que se espera ou projeta.

A educação inclusiva passa pelo respeito e valorização da diversidade, defendendo uma educação, onde as escolas tenham as condições necessárias de atender a todos os alunos com igualdade de direitos. Isso reafirma, que todas as crianças devem receber uma educação de qualidade com materiais adequados, que atendam os alunos com necessidades especiais.

Os pressupostos básicos para inclusão na educação, são fundamentais para garantia aos direitos, independentemente das diferenças individuais, para que tenham acesso ao aprendizado escolar, para tanto deve ser enfatizado principalmente, o preparo em lidar com a diversidade em sala de aula. Tudo isso só podendo acontecer se houver um incentivo e colaboração entre todos os responsáveis: escolas, famílias e comunidades, para criar um ambiente educativo denominado realmente de inclusivo.

A esse respeito Nóvoa (1995), esclarece:

”A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre

as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

(NÓVOA, 1995, p. 25).

Acredita-se que a missão do professor seja a de ir além do ensinar conteúdos; eles devem educar para a vida. Ter uma visão de prática consciente e constante de atividades educativas qualificadas, indo além do ensinar. Para tanto, necessita buscar uma formação que possibilite direcionar o seu trabalho com conhecimento dos propósitos que deve assumir no seu desempenho escolar, evitando um ensino sem consistência, nem correspondência com as situações concretas que se apresentam seja com crianças com necessidades especiais ou não.

REFERÊNCIAS

- BORGES, M. L.; PAINI, L.D. A educação inclusiva: em busca de ressignificar a prática pedagógica. Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2016.
- BRASIL, Lei n. 10. 436,24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e de outras providências
- CAMARGO, E. P. Inclusão Social, Educação Inclusiva e Educação especial: enlaces e desenlaces. Ciênc. Educ., Bauru, 2017.
- CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Brasília 1994.
- CORTELLA, M.S. Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes – São Paulo: Cortez, 2014.
- IMBERNÔN, F. Formação Docente e Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza: Tradução Sila Cabucci Leite/ 8ª ed. São Paulo, Cortez, 2010. (Coleção questões de nossa época; v. 14).
- MIRANDA, T. G; FILHO, T. A. G. (organizadores). O professor e a Educação Inclusiva. Formação, Práticas e Lugares. EDUFBA, Salvador, 2012.
- MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro – São Paulo: Cortez Brasília DF: UNESCO, 2000.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3ªed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, 2007.

CAPÍTULO 5- DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DE SANTA LUZIA: RUMO À INCLUSÃO EFICAZ

Aurinete Santos da Silva

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN; Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário de Patos - UNIFIP; Especialista em Libras pelo Centro Universitário de Patos - UNIFIP; Formanda em Letras-Libras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Mestranda em Ciências da Educação pela Word Ecumenical.

RESUMO: O presente artigo objetiva identificar os principais desafios enfrentados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais de Santa Luzia – PB, enfatizando a urgência e a importância de um compromisso coletivo para transformar a inclusão em uma realidade acessível, de forma a garantir o direito a uma educação de qualidade para todos os alunos. Para a realização da pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, que envolveu a aplicação de entrevistas e questionários. Essa metodologia permitiu uma compreensão aprofundada das percepções dos educadores relacionadas a inclusão escolar, além de promover uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e a colaboração entre educadores. Os resultados revelaram que a inclusão escolar demanda transformações estruturais e pedagógicas significativas, assim como uma mudança de mentalidade dos educadores e que a escassez de recursos materiais e humanos, incluindo a falta de materiais didáticos adaptados e de profissionais qualificados, compromete a efetividade do AEE e que, a resistência e os preconceitos entre os demais profissionais da educação, dificultam a aceitação da inclusão como um processo legítimo, destacando a necessidade de uma formação contínua que aborde tanto técnicas quanto atitudes inclusivas. Além disso, a articulação entre professores do AEE e a equipe pedagógica foi considerada vital para adaptar práticas às necessidades dos alunos, sendo que a elaboração de planos de ensino individualizados deve respeitar as singularidades de cada estudante. Por fim, a avaliação do processo inclusivo deve ser contínua e diversificada, reconhecendo as particularidades de cada aluno.

Palavras-chave: Inclusão. A.E.E. Formação docente. Desafios educacionais.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar representa um desafio complexo que requer não apenas mudanças estruturais, mas também uma profunda transformação nas práticas pedagógicas e na mentalidade dos educadores. A falta de recursos materiais e humanos, conforme discutido por autores como Silva (2020), Libâneo (2013), Iavelberg (2014) entre outros, limita a capacidade dos professores de atender adequadamente às necessidades dos alunos com deficiência, comprometendo a eficácia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dificultando a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade dos estudantes. Além disso, a resistência e os preconceitos entre os profissionais em aceitar a inclusão como um processo legítimo e necessário perpetuam barreiras que afastam a colaboração e o compartilhamento de boas práticas de maneira que a formação e capacitação de professores despontam como uma solução essencial nesse contexto, sendo crucial que a formação inicial e

continuada ultrapasse a mera capacitação técnica e promova uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, fomentando uma cultura colaborativa. A articulação entre os educadores do AEE e a equipe pedagógica é igualmente vital, pois permite que as práticas sejam adaptadas às singularidades dos alunos, criando um ambiente de aprendizado mais inclusivo.

Este estudo busca investigar os principais desafios enfrentados pelos professores do AEE nas escolas de Santa Luzia – PB, com o objetivo de identificar caminhos para uma educação inclusiva efetiva. A pesquisa enfatiza a importância de um compromisso coletivo entre todos os envolvidos na educação, de modo a transformar a inclusão em uma realidade concreta e acessível para todos os alunos.

FALTA DE RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS:

A carência de recursos materiais e humanos representa um desafio significativo para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Silva (2020), “a escassez de materiais didáticos adaptados limita a capacidade do professor de atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência”. Essa limitação impacta diretamente a qualidade do ensino, uma vez que recursos adequados são fundamentais para uma aprendizagem efetiva e inclusiva. Além disso, a sobrecarga de trabalho dos educadores é um fator que compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a capacidade de atender de maneira adequada os alunos. Quando os professores lidam com um número elevado de estudantes e múltiplas responsabilidades, como planejamento de aulas, reuniões e formação contínua, sua atenção e energia se dispersam, prejudicando a eficácia do processo educativo. Essa situação se torna ainda mais crítica para alunos com necessidades educativas especiais, que frequentemente demandam suporte individualizado e estratégias pedagógicas específicas.

A falta de tempo e recursos impede que os professores se dediquem à elaboração de atividades e materiais didáticos adaptados, além de inibir a busca por estratégias pedagógicas inovadoras. Isso pode resultar em um atendimento menos personalizado, dificultando o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos. A ausência de tempo para criar materiais concretos adaptados compromete a qualidade do ensino e a inclusão, pois sem recursos didáticos adequados, é desafiador atender às especificidades de cada estudante, o que pode levar a um aprendizado limitado e à desmotivação.

Libâneo (2013) afirma que “a inclusão escolar deve ser entendida como um processo que requer a reestruturação das práticas pedagógicas e do ambiente escolar, de modo a atender

à diversidade dos alunos”. Isso enfatiza a necessidade de instituições preparadas para acolher todos os estudantes, adaptando-se às suas particularidades. A falta de profissionais qualificados é outra preocupação constante. Oliveira (2019) ressalta que “a falta de apoio de especialistas, como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, dificulta a elaboração de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade do público-alvo”. A atuação desses profissionais na escola é crucial para garantir um atendimento abrangente e personalizado a todos os alunos. A situação se agrava quando se considera que muitos educadores do AEE acumulam funções, enfrentando a sobrecarga de trabalho. Almeida (2021) destaca que “a multiplicidade de demandas e a falta de tempo para planejar atividades específicas comprometem a eficácia do AEE”. Essa realidade afeta não apenas a qualidade do ensino, mas também o bem-estar dos educadores, que se veem pressionados a cumprir metas sem recursos adequados. Libâneo (2013) enfatiza que “a formação continuada dos professores é fundamental para o desenvolvimento de competências necessárias para lidar com a inclusão”.

Portanto, é crucial que as políticas educacionais sejam revisadas, garantindo investimentos em infraestrutura.

Enfrentar esses desafios é essencial para que a inclusão escolar se torne realidade. Iavelberg (2014) conclui que “é necessário um compromisso coletivo de todos os envolvidos na educação para que a inclusão ocorra de forma plena e efetiva”, reforçando que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada. Assim, a combinação da falta de recursos e profissionais, conforme discutido por esses autores, representa um obstáculo significativo para promover uma educação inclusiva e de qualidade. É imperativo implementar políticas públicas que priorizem a formação de professores, a disponibilização de recursos e a criação de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão.

FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES:

A formação e capacitação de professores para a Educação Especial e AEE (Atendimento Educacional Especializado) é um tema de crescente relevância no contexto educacional brasileiro. À medida que o sistema educacional se torna mais inclusivo, a preparação dos docentes para lidar com a diversidade se torna um desafio fundamental.

Lúcia Maria de Oliveira (2016) destaca que “a formação de professores para a inclusão deve ultrapassar a mera capacitação técnica, englobando uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e as concepções de inclusão” (p. 45). Essa abordagem sugere que a

formação deve ser integral, incorporando aspectos teóricos e práticos, além de promover uma mudança de atitude em relação à inclusão. Os professores devem ser capacitados não apenas a aplicar técnicas, mas também a compreender e respeitar as diferenças dos alunos, criando um ambiente que favoreça a aprendizagem de todos. Por sua vez, Marília de Andrade (2017) enfatiza que "a formação inicial e continuada dos professores deve contemplar a diversidade presente nas salas de aula, preparando-os para atender a diferentes necessidades e estilos de aprendizagem" (p. 78), visto que esses profissionais enfrentam desafios significativos, especialmente aqueles sem formação específica, como no caso de alunos surdos. A falta de capacitação em Libras e metodologias inclusivas pode dificultar a comunicação e o engajamento dos estudantes. Esses profissionais, muitas vezes sobrecarregados, lutam para proporcionar uma educação de qualidade em um ambiente que exige conhecimento especializado.

Essa formação deve ser contínua e contextualizada, permitindo que os educadores se atualizem constantemente sobre novas práticas e metodologias que possam beneficiar alunos com deficiência e outras necessidades educativas especiais. Além da formação acadêmica, é crucial que as instituições de ensino criem espaços de reflexão e troca de experiências entre os professores. Oliveira (2016) argumenta que "a troca de saberes entre educadores é fundamental para a construção de uma prática pedagógica inclusiva" (p. 102). Essa interação pode contribuir para a construção de uma cultura colaborativa, onde os docentes se sintam apoiados e motivados a implementar práticas inclusivas. A capacitação deve, portanto, ser um processo contínuo e dinâmico, que possibilite ao professor refletir sobre sua prática e buscar alternativas que atendam a todos os alunos. Andrade (2017) conclui que "a formação de professores para a diversidade é um passo essencial para a efetivação da educação inclusiva, pois somente assim será possível garantir o direito à educação de qualidade para todos" (p. 122). Dessa forma, a formação e capacitação de professores para o AEE é um aspecto crucial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que valoriza a diversidade e promove a aprendizagem de todos os alunos.

RESISTÊNCIA E PRECONCEITOS ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO:

A resistência e o preconceito entre profissionais da educação em aceitar e implementar práticas inclusivas são temas relevantes e desafiadores no contexto escolar contemporâneo. Ângela S. F. da Silva (2018) destaca que a inclusão escolar requer não apenas

uma mudança nas estruturas físicas, mas também uma transformação nas atitudes e concepções dos educadores. Muitos profissionais ainda perpetuam a visão de que alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais são um “peso” para a dinâmica da sala de aula, o que revela um preconceito arraigado que dificulta a colaboração e a construção de um ambiente realmente inclusivo.

Renato N. de Souza (2015) analisa como o preconceito pode se manifestar nas relações interpessoais entre educadores, criando barreiras que dificultam a troca de experiências e a formação de um espírito colaborativo. Essa resistência pode ser alimentada por falta de formação específica, medo do desconhecido e insegurança em lidar com a diversidade, levando esses profissionais a se isolar em suas práticas, evitando compartilhar estratégias que favoreçam a inclusão. Assim, para superar essas barreiras, é essencial promover espaços de formação continuada que estimulem a reflexão crítica sobre a inclusão e o preconceito. A conscientização sobre a importância da diversidade e da colaboração profissional deve ser um compromisso coletivo, pois, como Silva (2018) enfatiza, a inclusão vai além das práticas pedagógicas; trata-se de um processo cultural que envolve todos os atores da comunidade escolar. Somente com uma abordagem integrada e respeitosa será possível transformar a realidade educacional e garantir uma educação de qualidade para todos.

ARTICULAÇÃO COM A EQUIPE PEDAGÓGICA

A articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a equipe pedagógica da escola é fundamental para promover a inclusão e o aprendizado efetivo dos alunos com deficiência. Essa colaboração permite que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades específicas de cada estudante, criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Pimenta (2019) destaca que “o trabalho colaborativo na escola é essencial para a construção de uma educação que atenda a todos os estudantes, respeitando suas singularidades”. Essa perspectiva reforça a importância de um diálogo contínuo entre os educadores, onde o compartilhamento de experiências e estratégias se torna uma ferramenta poderosa para o aprimoramento das práticas educativas. Além disso, Oliveira (2020) afirma que “a educação inclusiva exige a articulação entre diferentes saberes e experiências, possibilitando que todos os alunos tenham acesso ao currículo de forma significativa”. Essa visão ressalta a necessidade de um planejamento conjunto e a troca de conhecimentos,

visando a criação de adaptações curriculares que atendam às especificidades dos alunos com deficiência. Portanto, a colaboração entre os professores do AEE e a equipe pedagógica não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece a cultura de inclusão dentro da escola. Ao trabalharem juntos, esses profissionais podem garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado, contribuindo assim para uma educação mais justa e equitativa.

DESENVOLVIMENTO DE PLANOS DE ENSINO INDIVIDUALIZADOS:

A elaboração de planos de ensino no Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e (PEI) Plano de Ensino Individualizado enfrentam desafios significativos, principalmente na necessidade de atender às singularidades e potencialidades de cada aluno. Segundo Souza (2021), "o ensino individualizado requer um conhecimento profundo das características e necessidades de cada estudante, de modo que as estratégias adotadas sejam realmente eficazes". Essa afirmação destaca a importância de uma análise cuidadosa e contínua do perfil de cada aluno, considerando aspectos emocionais, cognitivos e sociais. Além disso, Pereira (2017) ressalta que "a elaboração de planos de ensino inclusivos deve promover a participação efetiva dos alunos, respeitando suas individualidades e propondo atividades que estimulem seu desenvolvimento". Nesse sentido, uma estratégia eficaz é a utilização de recursos diversificados, como tecnologias assistivas e materiais adaptados, que possibilitem o acesso ao conhecimento de forma significativa.

Aqui, evidencia-se novamente a formação contínua dos educadores, que devem estar preparados para implementar essas práticas inclusivas, visto que, a capacitação permite que os docentes desenvolvam competências para adaptar o currículo e criar um ambiente de aprendizagem que valorize as diferenças. Em suma, a elaboração de planos de ensino no AEE é um processo complexo, mas fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas particularidades e promovendo seu pleno desenvolvimento.

AValiação E MONITORAMENTO DO PROCESSO INCLUSIVO:

A avaliação e o monitoramento do processo inclusivo são fundamentais para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles integrantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tenham seu progresso adequadamente reconhecido. No entanto, a

análise das dificuldades enfrentadas nesse contexto revela a necessidade de métodos de avaliação que considerem as diversas formas de aprendizado e desenvolvimento. Almeida (2022) salienta que "a avaliação não pode ser vista apenas como um instrumento de mensuração, mas como um processo contínuo que deve respeitar as singularidades de cada aluno", enfatizando a importância de práticas que vão além da avaliação tradicional.

A legislação brasileira, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), também reforça a necessidade de uma abordagem inclusiva na avaliação. Essas diretrizes apontam para a importância de se considerar as especificidades dos alunos com deficiência, promovendo um ambiente que favoreça seu aprendizado e desenvolvimento. Fonseca (2023) complementa essa discussão ao afirmar que "é essencial implementar estratégias que envolvam não apenas instrumentos formais de avaliação, mas também observações sistemáticas e feedback contínuo". Essa perspectiva sugere que a avaliação deve ser um processo colaborativo, envolvendo educadores, famílias e os próprios alunos, para que se possa mapear de forma eficaz o progresso individual. Diante disso, a inclusão de métodos diversificados e adaptados à realidade de cada aluno é crucial. Somente assim será possível promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite as individualidades e potencialize o aprendizado de todos.

METODOLOGIA

A pesquisa sobre os principais desafios e perspectivas do atendimento educacional especializado nas escolas municipais de Santa Luzia – PB, foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e questionários para coletar dados. O foco foi captar a complexidade das vivências dos professores e as nuances de suas práticas pedagógicas, visando entender as percepções dos educadores em relação às diretrizes estabelecidas pela legislação vigente, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que enfatiza a inclusão como um direito fundamental. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) serviu como referencial para identificar as diretrizes que orientam a prática pedagógica no AEE. A análise dos dados foi fundamentada entre outros autores, nas discussões de Eliane Braz (2010), que aponta que "a educação inclusiva exige um profundo compromisso dos

profissionais da educação" (p. 45), evidenciando a necessidade de formação continuada e suporte institucional para os professores.

Os dados foram analisados conforme as diretrizes da legislação educacional brasileira, visando identificar barreiras e facilitadores para práticas inclusivas nas escolas. Os principais desafios identificados incluem a falta de formação específica, a escassez de recursos didáticos e a resistência de alguns profissionais em adotar práticas inclusivas. O estudo também revelou a importância de um trabalho colaborativo entre os docentes e a gestão escolar, alinhando-se à necessidade de uma prática pedagógica que valorize a diversidade e assegure o direito à educação a todos os alunos, conforme preconizado nas legislações citadas. Os resultados evidenciam além da formação contínua, a necessidade de mais recursos e apoio institucional para promover práticas inclusivas efetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou a urgência de uma abordagem integrada para promover a inclusão escolar. A escassez de recursos materiais e humanos, aliada à falta de formação específica, compromete a efetividade do AEE. Essa situação exige uma mobilização por parte das instituições de ensino e secretaria municipal de educação, para garantir que os professores do AEE tenham acesso a formação continuada, recursos adequados e um ambiente de trabalho que favoreça a inclusão. Investir em tecnologia assistiva, materiais adaptados e maior número de profissionais especializados pode fazer uma grande diferença na qualidade do atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos com deficiência. É fundamental que as instituições educativas priorizem investimentos em infraestrutura e na capacitação contínua dos docentes, conforme evidenciado nas diretrizes legais que orientam a educação inclusiva.

Assim, a colaboração entre os professores do AEE e a equipe pedagógica, a adaptação das práticas pedagógicas voltadas às necessidades dos alunos, a elaboração de planos de ensino individualizados e a implementação de métodos de avaliação que considerem a diversidade são passos cruciais para garantir que todos os estudantes recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento. É imperativo um compromisso coletivo de todos os envolvidos na educação para transformar a inclusão em uma realidade concreta, por meio de práticas que respeitem a diversidade e assegurem o direito à educação de qualidade

para todos. A mudança requer esforço conjunto, reflexão crítica e uma cultura colaborativa que valorize cada aluno em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. (2021). *Trabalho e Educação Inclusiva*. Editora Nova Geração.
- ALMEIDA, Marcia M. de. *Avaliação e inclusão: desafios e possibilidades*. Campinas: Editora Papirus, 2022.
- ANDRADE, Marília de. *Educação inclusiva: formação de professores para a diversidade*. São Paulo: Editora Pioneira, 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, 2008.
- BRAZ, Eliane. (2010). *Educação Inclusiva: Caminhos e Desafios*. São Paulo: Editora UNESP.
- FONSECA, Ricardo A. M. *Avaliação do processo educativo: uma abordagem inclusiva*. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.
- IAVELBERG, Rosa. *Educação Inclusiva: um desafio para a escola*. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Inclusão escolar: o que é e como fazer*. São Paulo: Editora Moderna, 2013.
- OLIVEIRA, Cláudia L. de. *Educação inclusiva e práticas colaborativas*. Campinas: Editora Papirus, 2020.
- OLIVEIRA, Lúcia Maria de. *Formação de professores para a inclusão: desafios e possibilidades*. Campinas: Editora Papirus, 2016.
- OLIVEIRA, M. (2019). *Inclusão e Formação de Professores*. Editora Acadêmica.
- PEREIRA, Fátima A. F. *Planos de ensino e educação inclusiva*. São Paulo: Editora Cortez, 2017.
- SANTOS, L. (2022). *Políticas Públicas e Educação Especial*. Editora do Conhecimento.
- SILVA, Ângela S. F. da. *A inclusão escolar: desafios e práticas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- SILVA, J. (2020). *Desafios do AEE no Brasil*. Editora Educacional.

- SOUZA, Renato N. de. *Preconceito e inclusão: um estudo crítico*. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- SOUZA, Tânia M. de. *Ensino individualizado: práticas e reflexões*. São Paulo: Editora Moderna, 2021.

CAPÍTULO 6- O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Helena Cristina Clemente de Oliveira

*Gestora pedagógica e supervisora escolar na rede municipal de João Pessoa-PB. Graduada em pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, especialista em supervisão escolar e orientação educacional pela Universidade Federal da Paraíba, mestra em Ciências da Educação pela World University Ecumenical e doutoranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical.
helenaclemente@professor.joaopessoa.pb.gov.br*

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar o papel do coordenador pedagógico na promoção da formação docente externa para a inclusão e a diversidade, destacando estratégias e práticas que trazem para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo. Apresenta-se como objetivo de estudo o coordenador pedagógico e sua relevância para a formação docente, com vistas a inclusão e a diversidade, elementos fundamentais para a construção de uma educação equitativa e acessível a todos os alunos. A formação docente, ao ser orientada para a inclusão, deve contemplar práticas pedagógicas que respeitem as diferenças individuais e promovam a valorização da diversidade, seja ela cultural, social ou de aprendizagem. Neste contexto, o referido profissional se torna um agente com foco, não apenas na organização e na implementação de ações formativas, mas também na mediação entre as políticas educacionais e as necessidades práticas dos docentes. Ao final, destaca-se que a eficácia das ações do coordenador pedagógico depende de sua capacidade de sensibilizar e motivar os professores para a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas inclusivas, envolvendo o desenvolvimento pleno do aluno com deficiência.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico; formação docente; inclusão e diversidade

1 INTRODUÇÃO

Este artigo foca na importância do coordenador pedagógico, como profissional relevante na promoção de uma educação inclusiva, atuando em conjunto com a comunidade escolar para enfrentar os desafios relacionados à diversidade. A educação inclusiva busca garantir acesso ao ensino de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais, respeitando suas individualidades e potencialidades. No entanto, essa abordagem ainda enfrenta resistência devido aos estigmas persistentes em relação à diversidade.

A superação dos desafios da educação inclusiva passa pelo acesso dos membros da comunidade escolar a uma formação docente mais ampla e relevante para a prática profissional. O coordenador pedagógico, como articulador desse processo, tem um papel fundamental em encaminhar questões relacionadas à diversidade e apoiar os professores na criação de uma escola mais inclusiva, que vai além da educação especial.

A formação docente deve ser contínua e focada na compreensão da inclusão como um princípio essencial para uma educação democrática e igualitária. Para isso, os professores precisam estar preparados para identificar e lidar com diversas formas de diversidade, como gênero, etnia e deficiências, e a formação oferecida pelo coordenador pedagógico deve fornecer estratégias pedagógicas adaptáveis às necessidades dos alunos.

A inclusão vai além das práticas pedagógicas, sendo fundamental também a construção de uma cultura escolar que valorize e respeite as diferenças, promovendo um ambiente acolhedor e livre de preconceitos. Nesse processo, o coordenador pedagógico desempenha um papel crucial como agente disseminador dessa cultura, envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, estudantes e suas famílias. A formação docente para a inclusão, portanto, deve ser encarada não apenas como uma necessidade técnica, mas como um compromisso ético e político com uma educação verdadeiramente para todos.

O artigo foi guiado pelos seguintes objetivos, o geral foi analisar o papel do coordenador pedagógico na promoção da formação docente voltada para a inclusão e a diversidade, destacando estratégias e práticas que contribuem para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e diversificado. Já os específicos trataram de investigar a atuação do coordenador pedagógico na implementação de práticas pedagógicas inclusivas para a formação docente; identificar as principais estratégias formativas utilizadas pelos coordenadores pedagógicos para sensibilizar os docentes sobre a diversidade cultural, social e de aprendizagem; analisar os desafios enfrentados pelos coordenadores pedagógicos na construção de um processo de formação docente eficaz para a inclusão e a diversidade nas escolas.

O artigo apresenta a seguinte estrutura, introdução, seguida da importância do coordenador pedagógico na formação continuada e a escola como espaço de formação para promover a inclusão e o respeito à diversidade, ainda trata do coordenador pedagógico como agente de implementação das práticas educacionais inclusivas;

2 COORDENADOR PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO CONTINUADA: a escola como espaço de formação para promover a inclusão e o respeito à diversidade

É imprescindível que, enquanto profissionais da educação, assumamos a responsabilidade política de adotar uma prática pedagógica emancipatória, que se dedique mais à transformação do que à perpetuação de um estado de hegemonia. Esse compromisso exige uma atuação que considere, principalmente, a função do currículo que reconheça a escola como lugar de diversidade e de inclusão.

Isso é possível quando há conhecimento por parte dos sujeitos que compõem a escola e, nesse sentido, a formação continuada é de grande valia, uma vez que potencializa a construção de uma sociedade mais justa e humana. Para isso, é necessário que nossa prática educacional se atente aos direitos de todos os seres humanos, incluindo aqueles cujos sistemas de crenças e práticas são profundamente diversos dos nossos.

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar. (Pires, 2004, p.182)

Neste contexto, não podemos perder de vista, a função do coordenador pedagógico como um profissional que deve estar à frente, encaminhando os projetos junto aos professores, no sentido de mediar a promoção e a formação continuada que respeite e valorize a diversidade, tanto no que diz respeito ao conteúdo curricular quanto às metodologias adotadas. A escola deve ser vista como um espaço de formação contínua, onde se constrói um ambiente inclusivo que permite a cada aluno, independentemente de suas características e origens, se sinta respeitado e tenha acesso pleno ao processo de aprendizagem (Correia, Santos, 2024).

A formação continuada dos educadores, liderada pelo coordenador pedagógico, é um caminho viável para fortalecer essas práticas e promover uma educação comprometida com os direitos e a dignidade de todos, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e plural. Como autora do presente texto e pautada em experiência em escolas públicas, é possível dizer que o coordenador quando conduz bem sua atuação, é bem interpretado e se torna um líder, contribuindo para uma escola plural e equitativa.

Enquanto profissional de escolas públicas, reconheço esses espaços sociais como substanciais no sentido de materializar políticas públicas essenciais, que vão além da

educação escolar formal, abrangendo a promoção dos direitos humanos, o acesso à saúde, à alimentação suplementar e, inclusive, à sociabilização. Ao introduzirmos a discussão sobre diversidade de forma interseccional no debate sobre a formação continuada de educadores, buscamos reconhecer que certos marcadores sociais da diferença, como a raça e a classe socioeconômica, mas também o gênero e a sexualidade e deficiências, são fatores determinantes nas práticas pedagógicas.

Essas questões orientam a forma como os educadores abordam e respondem às necessidades de seus alunos, impactando diretamente a qualidade e a equidade da educação oferecida. Na esteira dessa discussão, entendemos que a formação continuada docente fica a cargo do coordenador pedagógico, entretanto esse profissional não o único responsável por essa demanda. Aguiar (2015, p. 150) sustenta que:

A ideia de formação dentro da escola certamente deve incluir um espaço de formação do próprio coordenador, em conjunto com professores ou outros coordenadores, compartilhando dúvidas e questões sobre a deficiência, estratégias e relações interpessoais.

É preciso que o coordenador pedagógico também invista em sua formação, por meio de um processo contínuo de busca por informações e aprimoramento de sua prática, estando sempre atento às novas demandas da sociedade, que impactam diretamente as práticas escolares cotidianas.

2.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO AGENTE DE IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Na década de 1970, surgiram os coordenadores pedagógicos, inicialmente conhecidos como supervisores ou orientadores pedagógicos, com a principal responsabilidade de lidar com a adaptação escolar de alunos que enfrentavam dificuldades de disciplina ou no processo de aprendizagem. Já nos anos 1990, o termo coordenador pedagógico passou a ser amplamente utilizado, embora suas atribuições ainda incluíssem funções de supervisão e orientação (Chagas; Mattos; Santos, 2021).

Esse contexto gerou uma associação um pouco confusa entre as funções do coordenador pedagógico e as dos supervisores pedagógicos, o que, em algumas situações, resultou em conflitos nas relações com os professores, sendo assim, o referido profissional precisa ter clareza e, sobretudo, bom senso sobre suas principais responsabilidades, ou seja,

deve ser um líder, motivando, direcionando, mas principalmente, colocando-se como alguém que está para auxiliar e não para cobrar resultados, isso é, preparado para transformar a prática pedagógica em parceria com os educadores, a fim de que juntos alcancem os resultados esperados.

No que concerne à função do coordenador pedagógico, no contexto escolar, e suas atribuições relacionadas à prática docente, é possível compreender a importância dessa função na dinâmica educacional. De forma empírica, é interessante ressaltar que esse profissional enfrenta diversos desafios, muitas vezes, encontrando resistência por parte de alguns membros da comunidade escolar, no que se refere à implementação de práticas pedagógicas. Diante desses desafios, é fundamental a articulação do coordenador entre as diferentes partes envolvidas no processo de encaminhamento de tais práticas, a fim de se construir uma escola mais inclusiva, respeitando a diversidade e a qualidade do ensino-aprendizagem.

Considerando o que foi posto acima, é pertinente trazer o que cita Silva (2019) sobre o coordenador pedagógico. Silva expõe que, primeiramente, é um professor, mas com responsabilidades diferenciadas em relação aos demais docentes. Ele deve assumir a responsabilidade pela execução das atribuições que lhe foram designadas, tais como a implementação do acompanhamento de seus colegas de profissão, a análise dos índices da escola e a supervisão do desenvolvimento dos processos escolares de forma global.

Sua atuação vai além da supervisão, ele está diretamente envolvido no processo de formação continuada dos educadores, oferecendo suporte para que eles possam se atualizar, refletir sobre suas práticas e buscar soluções criativas para os desafios enfrentados em sala de aula. Nesse contexto, o referido profissional exerce um papel de liderança pedagógica, promovendo discussões sobre práticas inclusivas, metodologias diversificadas e adaptando o currículo às necessidades dos alunos. Ele também é responsável por criar estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as particularidades e diversidades de cada um, e assim, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e acolhedor e inclusivo, considerando que:

Incluir é um desafio e uma tarefa para todos que atuam na escola, pois não deve ser apenas uma equipe a assumir sozinha a responsabilidade sobre o processo a ser empreendido. É necessário que todos que a constituem busquem adaptar as suas ações pedagógicas às condições dos educandos. (Martins, 2021, p.15).

Reconhecemos que a coordenação pedagógica se torna um pilar essencial para a criação de um ambiente educacional que valorize a diversidade, assegurando que todos os

alunos, independentemente de suas condições ou características, tenham acesso a um ensino de qualidade, encontramos respaldo em Diversa (2024), quando defende que a coordenação pedagógica também precisa de uma base sólida, com conhecimentos teóricos a fim de que se torne uma promotora de uma cultura inclusiva dentro da escola, estimulando a reflexão sobre as práticas pedagógicas, a adaptação do currículo e a implementação de estratégias que atendam às especificidades de cada estudante. Além disso, o coordenador pedagógico deve oferecer suporte constante aos professores, auxiliando-os na superação de desafios e no aprimoramento de suas habilidades para lidar com a diversidade presente em sala de aula, fortalecendo o compromisso da escola com a inclusão e a equidade.

Outra atribuição do coordenador pedagógico é a interação com as famílias, talvez umas das tarefas que exija mais habilidade do profissional, mas é uma responsabilidade que lhe cabe, pois ele deve promover uma parceria efetiva entre a escola e os familiares por meio de programas e atividades de integração. Além disso, é seu dever acompanhar o desempenho escolar dos alunos e participar ativamente nos conselhos escolares. O coordenador também é encarregado de propor estudos e revisões do Projeto Político Pedagógico, assegurando a coerência e continuidade da ação pedagógica, bem como supervisionar aspectos organizacionais essenciais, como reuniões pedagógicas, organização de turmas e a gestão de materiais didáticos.

Para desempenhar essas funções de maneira eficaz, o coordenador pedagógico deve se manter constantemente atualizado em relação às legislações e diretrizes que regulam a educação inclusiva e especial, garantindo que a prática educativa seja inclusiva e ajustada às necessidades da comunidade escolar (Chagas; Mattos; Santos, 2021). Vale destacar, que nem sempre, a coordenação pedagógica recebe a adesão necessária quanto à implementação dessas práticas no cotidiano escolar. A resistência, na maioria das vezes, surge devido a uma série de fatores, como a falta de formação continuada, o desconhecimento sobre as metodologias inclusivas ou até mesmo a resistência cultural a mudanças no sistema educacional.

Além disso, a sobrecarga de tarefas e a escassez de recursos também podem dificultar a plena implementação dessas práticas. Essa falta de adesão compromete, geralmente, a efetividade das ações propostas pela coordenação pedagógica, tornando ainda mais desafiador o processo de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A superação desses obstáculos exige uma mudança de mentalidade tanto da gestão escolar quanto dos professores, além de um comprometimento contínuo em torno da formação e conscientização acerca da importância da diversidade e da inclusão no ambiente educacional.

2.1.1 A diversidade na escola

A formação de professores deve ser pautada em um diálogo sobre as contradições e as diversidades presentes na sociedade contemporânea, ao abordar temas relacionados às desigualdades, diferenças, direitos humanos, empoderamento feminino e questões raciais, que se entrelaçam em um processo de busca por uma sociedade mais justa. São aspectos que devem permear a formação a fim de fortalecer sujeitos silenciados em uma sociedade ainda homogênea. A afirmação de processos educativos democráticos, voltados para a construção de relações sociais justas, que reconheçam o potencial de todos e todas, tanto no nível individual quanto comunitário e coletivo (Candau, 2020).

A diversidade presente na escola nos proporciona a oportunidade de respeitar e reconhecer as distintas manifestações que moldam a identidade de um povo, refletidas em sua cultura, tradições e costumes. É na diversidade que devemos buscar a conexão com o outro, para que possamos realmente compreendê-lo, promovendo o diálogo entre diferentes tempos e espaços sociais, tendo em mente que as diversidades e desigualdades são fenômenos históricos. Quando tratamos da diversidade no ambiente escolar, é comum que se destaquem as diferenças que surgem no convívio entre os alunos, que trazem consigo especificidades de diversos grupos culturais (Brandão, 2024).

A diversidade na escola se torna um desafio pedagógico e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de aprendizagem para todos. Além disso, essa diversidade exige a adaptação de currículos, métodos de ensino e estratégias pedagógicas para que todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade, para Mantoan (2003, p.43), “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino”.

A escola, sendo um espaço de socialização, oferece a possibilidade para que os estudantes reconheçam suas diferentes realidades sociais e culturais, crescendo em um ambiente mais plural. Levando isso em consideração, é fundamental que eles aprendam a valorizar e compreender a importância dessas diferenças, entendendo o verdadeiro significado delas na construção da cidadania e na comunicação, como parte essencial de seu aprendizado diário (Brandão, 2024).

É interessante esclarecer o seguinte ponto sobre diversidade e inclusão, conceitos que se entrelaçam, ou seja, devemos entender que ao abordamos a diversidade no ambiente escolar, é impossível separar essa questão da inclusão, uma vez que, ao lidar com a diversidade, a escola está, por consequência, praticando a inclusão, sendo essas duas práticas indissociáveis. A escola deve ser um espaço acolhedor, onde os alunos se sintam valorizados e respeitados, contribuindo para a construção de um ambiente mais justo e igualitário. Como aponta Aranha (2001, p. 2), “a ideia de inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade”.

Com base nesse entendimento, a escola deve ser vista como um espaço aberto a todos, sendo responsável pela socialização dos estudantes de forma que favoreça a convivência com diversas culturas. Ela precisa promover um ambiente em que todos possam compartilhar suas origens e identidades culturais, sem o risco de discriminação, garantindo que todos sejam respeitados e aceitos pelo que são.

A partir desse conceito, a escola deve ser compreendida como um espaço inclusivo para todos, com a responsabilidade de promover a socialização dos alunos, integrando diversas culturas e criando um ambiente acolhedor. Nesse espaço, todos devem ser incentivados a compartilhar suas origens e identidades culturais sem sofrerem discriminação, garantindo o respeito e a valorização das diferenças, considerando-se que os alunos com deficiência fazem parte dessa diversidade e precisam ter seus direitos respeitados em sua totalidade.

Considerando isso, Nóvoa (2019) propõe uma reconfiguração das práticas formativas por meio da criação de um novo ambiente para a formação profissional docente, um espaço institucional inovador que seja capaz de promover uma política integrada de formação de professores. Esse ambiente deve permitir a articulação em rede entre universidades, escolas e secretarias de educação, criando um ambiente educacional, fértil e fecundo, que valorize os papéis distintos desempenhados pelos diversos atores, tanto internos quanto externos à comunidade acadêmica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este artigo, é possível afirmar que o coordenador pedagógico se destaca no apoio contínuo aos docentes, oferecendo retornos sobre as práticas adotadas em sala de aula, promovendo momentos de reflexão e incentivando a troca de experiências entre os

professores. A diversidade é um fator que exige flexibilidade e adaptação constante, e esse profissional deve ser um líder que inspire os docentes a se atualizarem constantemente, buscando novas metodologias e abordagens para garantir a inclusão plena.

De acordo com as análises em materiais publicados sobre o tema, reforçamos a concepção de que o coordenador pedagógico é um agente de grande impacto na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, sendo uma figura estratégica para garantir que a diversidade presente na escola seja atendida de maneira eficaz. Ao assumir responsabilidades que vão além da gestão administrativa, o coordenador pedagógico se torna um mediador entre a teoria e a prática, ajudando os professores a refletirem sobre suas abordagens pedagógicas e adaptá-las às necessidades de uma comunidade estudantil diversa.

Esse profissional precisa estar em consonância com a formação docente contínua, centrada na inclusão e na valorização das diferentes realidades dos alunos, isso é essencial para o sucesso de uma educação inclusiva e diversa. O coordenador pedagógico, nesse contexto, deve atuar não apenas como facilitador da formação dos professores, mas também como motivador para a mudança de práticas, assegurando que os educadores estejam preparados para lidar com as especificidades cognitivas, culturais e sociais dos estudantes. Isso exige que o referido profissional desenvolva ações de sensibilização e capacitação que promovam a compreensão profunda das diversidades e fortaleçam as habilidades docentes para lidar com elas de maneira inclusiva.

Além disso, o coordenador pedagógico tem o desafio de integrar novas metodologias e tecnologias educacionais que possam aprimorar a qualidade do ensino e garantir o acesso e a permanência dos estudantes no processo educativo. A sua função de mediador entre as práticas pedagógicas tradicionais e as inovações educacionais é fundamental para a construção de uma escola que seja realmente inclusiva, em que todos os alunos, independentemente de suas características, possam aprender e se desenvolver de maneira plena.

Portanto, o trabalho do coordenador pedagógico é essencial para transformar a escola em um ambiente de aprendizado mais justo, democrático e inclusivo, que valorize a diversidade como um fator enriquecedor e promova a igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Além disso, ao tratar da diversidade no ambiente escolar, a escola precisa se posicionar como um espaço de acolhimento, onde as diferenças sejam não apenas reconhecidas, mas celebradas, permitindo a construção de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e respeitosa.

Dessa forma, haverá a valorização da diversidade, que exige a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, não apenas do coordenador pedagógico e sim, desde a gestão até os professores e alunos, para que a convivência plural se torne um aprendizado contínuo e transformador.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lucia Gusson. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 141-157.

ARANHA, Maria Salete Figueiredo. Inclusão social e municipalização. In: Novas Diretrizes da Educação Especial. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

Brandão, Aline Duarte. (2024). A DIVERSIDADE NA ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. *Revista Acadêmica Online*, 10(53), e231. <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2024.v10n53.231>: Acesso em: 11 jan. 2025

CANDAU, Viviane Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020.

Correia, Gisele Pereira & Célia Maria Souza. Santos, C. M. S. (2024). O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: reflexões sobre educação, escola e diversidades de gêneros. *Revista De Iniciação à Docência*, 9(1), e13658, 1-16. <https://doi.org/10.22481/riduesb.v9i1.13658>.

CHAGAS, Nádia Maria Lima; MATTOS, Maria José; SANTOS Givanildo Alves da Costa. Coordenador pedagógico à frente dos desafios da educação inclusiva. *Cairu em Revista*, Ano 10, n. 16, p. 45-62, jun./jul. 2021. ISSN 2237-7719.

DIVERSA. O papel da coordenação pedagógica na educação inclusiva. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-papel-da-coordenacao-pedagogica-na-educacao-inclusiva>: Acesso em: 11 jan. 2025.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a diversidade na educação. João Pessoa, Ideia: 2021

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar—O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2003

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019

PIRES, Ennia. A prática do coordenador pedagógico –limites e perspectivas. Dissertação, (Mestrado em educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004

SILVA, Elisabete Ferreira Silva. O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar e suas contribuições à prática docente. Revista Educação Especial, [S. l.], 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/2318133836808>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CAPÍTULO 7- IMPACTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO PARA OS ESTUDANTES: PERSPECTIVAS POSITIVAS E DESAFIOS

Ionara Régia Silva Guimarães

Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da rede estadual/RN, Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Especialista em Linguística e Ensino de Texto pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutoranda do Curso de Ciências da Educação da World University Ecumenical, ionararegia@yahoo.com.br.

RESUMO: A inteligência artificial (IA) tem emergido como uma ferramenta de grande impacto na educação, transformando práticas pedagógicas e possibilitando avanços no processo de ensino-aprendizagem. Este artigo analisa os impactos positivos e negativos da aplicação da IA na educação, com ênfase nas experiências dos estudantes. Dentre os benefícios, destaca-se a capacidade da IA de personalizar a aprendizagem, adaptar conteúdos às necessidades individuais e fornecer feedback imediato, o que contribui para maior engajamento e melhoria no desempenho acadêmico. Além disso, tecnologias como tutores virtuais e plataformas adaptativas têm promovido o aprendizado autônomo e o acesso a recursos educacionais em escala global, reduzindo barreiras geográficas e socioeconômicas. Entretanto, essa revolução tecnológica também apresenta desafios significativos. Questões éticas, como a privacidade dos dados estudantis e os riscos de vieses algorítmicos, levantam preocupações sobre a segurança e a equidade no uso da IA. Além disso, a dependência tecnológica, as desigualdades no acesso a dispositivos e a possível desumanização das interações educacionais são apontadas como limitações que podem comprometer os objetivos educacionais. Com base nessas perspectivas, o artigo busca contribuir para a compreensão crítica das potencialidades e limitações da IA no campo educacional, oferecendo recomendações para uma integração responsável dessas tecnologias, para que a IA seja utilizada de forma inclusiva e alinhada aos valores e necessidades contemporâneas da educação. Tomamos como fundamentação teórica os estudos de Holmes et al. (2019), Luckin et al., 2016, Zawacki-Richter et al., 2019, Selwyn (2019), Silva, Andrade e Santos (2020), Silveira (2019), dentre outros.

Palavras chave: inteligência artificial, educação, desafios, contribuições

1. Introdução

A Inteligência Artificial (IA) tem transformado diversos setores, e a educação não é exceção. O uso de tecnologias baseadas em IA tem ampliado as possibilidades de personalização do ensino, tem promovido o acesso a recursos educacionais e tem facilitado o aprendizado autodirigido. No entanto, essa revolução também traz desafios significativos, como questões éticas, desigualdade de acesso e a potencial desumanização do processo educativo.

Diante desse cenário, este artigo analisa os impactos positivos e negativos da IA na educação, com ênfase nas experiências dos estudantes, contribuindo para a compreensão de suas implicações práticas e teóricas.

Em um cenário em que a tecnologia desempenha um papel central na sociedade, a IA surge como uma ferramenta capaz de personalizar a aprendizagem, ampliar o acesso ao conhecimento e otimizar diferentes práticas pedagógicas.

Entre os impactos positivos, destacam-se a possibilidade de oferecer feedback imediato e individualizado, a adaptação de conteúdos às necessidades específicas de cada estudante e o uso de tutores virtuais que facilitam o aprendizado autônomo. Essas inovações prometem promover maior engajamento dos estudantes, redução das taxas de evasão e melhoria no desempenho acadêmico.

Por outro lado, é imprescindível analisar criticamente os possíveis impactos negativos dessa tecnologia. Questões como a dependência excessiva da tecnologia, o risco de desumanização das interações educacionais e as desigualdades no acesso a recursos tecnológicos são pontos de preocupação.

Além disso, aspectos éticos, como a privacidade dos dados dos estudantes e o viés algorítmico, exigem uma abordagem cuidadosa para garantir que o uso da IA contribua para uma educação equitativa e inclusiva.

Diante desse panorama, este artigo se justifica pela relevância de compreender os efeitos positivos e negativos da IA na educação, com o objetivo de subsidiar práticas educacionais e políticas públicas que promovam uma integração responsável e eficiente dessas tecnologias.

Assim, a questão norteadora é: quais são os impactos positivos e negativos da aplicação da IA na educação e como essas tecnologias podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes?

Nesta perspectiva, o presente estudo teve como objetivo geral analisar os impactos positivos e negativos da aplicação da IA na educação, com foco em como essas tecnologias influenciam o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. E como objetivos específicos:

- Identificar os benefícios proporcionados pelo uso da IA no ambiente educacional, como a personalização do ensino, o acesso a recursos tecnológicos e a melhoria no desempenho acadêmico.
- Investigar os desafios e impactos negativos do uso da IA na educação, incluindo questões relacionadas à dependência tecnológica, desumanização das interações educacionais e desigualdades no acesso.

- Propor recomendações para o uso responsável e inclusivo da IA no contexto educacional, promovendo práticas que maximizem seus benefícios e minimizem seus impactos negativos.

Para esta pesquisa, tomamos como base os pressupostos teóricos de Holmes et al. (2019), Luckin et al., 2016, Zawacki-Richter et al., 2019, Selwyn (2019), Silva, Andrade e Santos (2020), Silveira (2019), dentre outros.

Este artigo está organizado em cinco sessões, incluindo esta introdução, na qual são sintetizadas e apresentadas as etapas e organização de nossa pesquisa, além de sua justificativa, do objetivo geral e dos objetivos específicos.

Na seção 2 apresentamos nossa fundamentação teórica, que foi segmentada em 2 subtópicos: 2.1, Impactos Positivos da IA na educação, ressaltando a sua relevância para os estudantes; e 2.2 discorrendo sobre Impactos negativos e principais desafios do uso da IA. Na seção 3, apresentamos os aspectos metodológicos. Na seção 4, tecemos nossas considerações finais, destacando a importância da temática para a educação na atualidade.

Por fim, apresentamos as referências que fundamentaram esta pesquisa.

2. Fundamentação Teórica

A integração da IA na educação brasileira tem sido objeto de diversos estudos científicos que analisam seus benefícios e desafios para os estudantes. Dessa forma, o uso IA na educação está fundamentado em teorias da aprendizagem que privilegiam a personalização do ensino, que defendem que o processo de aprendizagem é mais eficaz quando adaptado às necessidades e ao ritmo de cada indivíduo, o que se alinha ao potencial das tecnologias de IA.

Conforme Holmes et al. (2019), “no contexto educacional, a Inteligência Artificial pode ser compreendida como um conjunto de tecnologias que processam grandes volumes de dados, identificam padrões e adaptam respostas às necessidades dos aprendizes, contribuindo para um ensino mais personalizado e eficiente.”

Dessa forma, sistemas baseados em IA, como tutores inteligentes, empregam algoritmos avançados para identificar lacunas no conhecimento dos estudantes e ajustar os conteúdos e estratégias de ensino de forma personalizada, promovendo uma experiência de aprendizagem mais eficaz, engajante e motivadora (Luckin et al., 2016).

Além disso, o uso de tecnologias como processamento de linguagem natural e aprendizado de máquina tem expandido as possibilidades de suporte ao ensino. Ferramentas

como plataformas que corrigem automaticamente avaliações escritas e aplicativos que oferecem feedback em tempo real ilustram como a IA pode otimizar o tempo de educadores e proporcionar retornos imediatos aos estudantes, promovendo maior interação e engajamento com os conteúdos (Zawacki-Richter et al., 2019).

No entanto, a implementação da IA na educação também levanta desafios significativos. Autores como Selwyn (2019) enfatizam as implicações éticas desse avanço tecnológico, destacando preocupações com a privacidade e segurança dos dados dos estudantes, especialmente em sistemas que armazenam informações pessoais sensíveis. Além disso, o risco de perpetuação de desigualdades educacionais, devido ao acesso desigual às tecnologias baseadas em IA, também é uma questão central. Essas desigualdades podem intensificar disparidades socioeconômicas existentes, especialmente em regiões ou comunidades onde os recursos tecnológicos são escassos.

Portanto, embora a IA apresente grande potencial para transformar o ensino e a aprendizagem, sua aplicação exige uma análise crítica que considere não apenas os benefícios pedagógicos, mas também os desafios éticos, sociais e econômicos envolvidos. Uma abordagem equilibrada e inclusiva é essencial para garantir que essas tecnologias contribuam efetivamente para uma educação mais equitativa e acessível.

2.1 Impactos Positivos da IA na educação

Os benefícios da IA na educação são amplamente reconhecidos. Primeiramente, a personalização do ensino permite atender às necessidades individuais de cada estudante, aumentando a retenção de conhecimento (Holmes et al., 2019).

Em segundo lugar, a IA amplia o acesso a materiais de qualidade, especialmente em regiões remotas, por meio de plataformas digitais e assistentes virtuais. Adicionalmente, ferramentas baseadas em IA promovem maior autonomia, incentivando o aprendizado autodirigido e o desenvolvimento de competências digitais.

Os impactos positivos da IA na educação são amplos e têm o potencial de transformar significativamente o processo de ensino-aprendizagem, com benefícios que abrangem a personalização, o acesso ao conhecimento e a melhoria do desempenho acadêmico.

Um dos principais impactos positivos é a personalização do ensino. Conforme Silva, Andrade e Santos (2020), é possível criar trilhas de aprendizagem personalizadas e oferecer aos estudantes materiais adequados ao seu perfil.

Sistemas baseados em IA, como tutores inteligentes, utilizam algoritmos para adaptar conteúdos, atividades e metodologias às necessidades e ao ritmo de aprendizado de cada estudante. Essa abordagem individualizada permite identificar lacunas no conhecimento, oferecer recomendações personalizadas e reforçar conteúdos, aumentando a eficácia do processo de aprendizagem.

Neste sentido, Santos (2019) destaca a transformação do trabalho do professor, que poderá acompanhar individualmente cada estudante e, coletivamente, centenas de alunos, situação que no modelo de ensino atual, é improvável acontecer eficientemente.

Além disso, a IA possibilita a aplicação de avaliações formativas contínuas, fornecendo feedback imediato e detalhado, o que ajuda os estudantes a monitorarem seu progresso e ajustarem suas estratégias de estudo. De acordo com Silveira (2019), “com o auxílio dos algoritmos, é possível adaptar o conteúdo e a metodologia de ensino às necessidades e características de cada estudante, garantindo um aprendizado mais eficiente e satisfatório.”

Outro benefício significativo é o aumento do acesso ao conhecimento. Ferramentas de IA, como plataformas educacionais adaptativas e bibliotecas digitais, disponibilizam recursos educacionais de alta qualidade para um público amplo e diversificado, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica. Essa democratização do ensino pode reduzir barreiras e promover a inclusão educacional, especialmente em regiões onde o acesso a instituições tradicionais é limitado.

A IA também contribui para o desenvolvimento de habilidades específicas. Tecnologias como *chatbots* e assistentes virtuais oferecem suporte no aprendizado de línguas, resolução de problemas matemáticos e desenvolvimento de competências técnicas, como programação e alfabetização digital. Além disso, a gamificação dos conteúdos, promovida por algoritmos de IA, torna o aprendizado mais dinâmico e engajador, o que é especialmente benéfico para estudantes mais jovens.

Por fim, a IA favorece o desenvolvimento de habilidades do século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas e aprendizado autônomo. Ao expor os estudantes a tecnologias avançadas, a IA contribui para a preparação de cidadãos mais aptos a enfrentar os desafios de um mundo digital e globalizado.

Esses impactos positivos, se utilizados de forma ética e inclusiva, têm o potencial de transformar a educação em um instrumento ainda mais significativo de desenvolvimento

humano e social, com benefícios que abrangem a personalização, o acesso ao conhecimento e a melhoria do desempenho acadêmico.

2.2 Impactos Negativos e Principais Desafios

Apesar dos benefícios significativos que a IA pode oferecer à educação, seus impactos negativos também são consideráveis e exigem uma análise cuidadosa. Esses desafios abrangem questões éticas, sociais e práticas, que podem afetar tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Entre os desafios, Selwyn, 2019 destaca o risco de exclusão digital, pois nem todos os estudantes têm acesso às tecnologias necessárias para usufruir dos benefícios da IA. Além disso, a utilização de algoritmos pode reproduzir vieses presentes nos dados, comprometendo a equidade do processo educacional.

Outro ponto crítico é a substituição de interações humanas por sistemas automatizados, o que pode impactar negativamente no desenvolvimento socioemocional dos estudantes (Williamson et al., 2020).

Uma das principais preocupações é a dependência excessiva da tecnologia. O uso intensivo de sistemas baseados em IA pode reduzir a autonomia dos estudantes ao colocá-los em um papel mais passivo, onde as decisões de aprendizado são amplamente guiadas por algoritmos. Isso pode comprometer o desenvolvimento de habilidades críticas, como a tomada de decisões, o pensamento criativo e a resolução de problemas de forma independente.

Outro impacto negativo relevante é o risco de desumanização do processo educacional. A interação face a face com educadores e colegas desempenha um papel essencial no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, comunicação e trabalho em equipe. Sistemas de IA, mesmo os mais avançados, não podem replicar a riqueza dessas interações humanas, o que pode levar a uma experiência educacional mais isolada e mecanizada.

Questões éticas e legais também emergem como desafios significativos. A coleta e o armazenamento de dados pessoais dos estudantes, necessários para o funcionamento de sistemas baseados em IA, levantam preocupações sobre privacidade e segurança. O vazamento ou uso indevido desses dados pode expor estudantes a riscos, incluindo exploração comercial ou discriminação.

Nesse sentido, algoritmos de IA podem reproduzir ou até amplificar preconceitos e desigualdades existentes, caso sejam treinados com dados enviesados. Isso pode resultar em experiências educacionais injustas, nas quais determinados grupos de estudantes enfrentam barreiras adicionais ao aprendizado.

A desigualdade de acesso à tecnologia é outro desafio importante, conforme ressaltam Reimers et al. (2020): "É essencial que a IA na educação seja acessível a todos os estudantes, para evitar a ampliação das disparidades educacionais".

Em muitos contextos, a implementação de soluções baseadas em IA depende de infraestrutura tecnológica avançada, como dispositivos modernos e acesso confiável à internet. Isso pode excluir estudantes de comunidades menos favorecidas, aprofundando disparidades educacionais e limitando os benefícios potenciais da IA a uma parcela privilegiada da população.

Além disso, há o risco de sobrecarga cognitiva e emocional. A exposição constante a plataformas tecnológicas e o monitoramento frequente podem gerar ansiedade nos estudantes, que podem se sentir pressionados a atingir metas estabelecidas por algoritmos ou obter resultados ideais em avaliações automatizadas.

Por fim, a substituição de professores por sistemas automatizados, embora muitas vezes vista como uma economia de recursos, pode comprometer a qualidade do ensino. De acordo com ... "Há uma razoável dificuldade em se tratar do futuro da I.A. no trabalho docente, uma vez que ele ainda não se configura como realidade na educação formal, sobretudo a básica."

Professores desempenham um papel insubstituível como mediadores do conhecimento, guias emocionais e facilitadores do pensamento crítico. A redução de sua atuação no processo educativo pode empobrecer a experiência de aprendizado e limitar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante desses impactos negativos, é crucial que o uso da IA na educação seja acompanhado por regulamentações éticas, práticas inclusivas e uma abordagem equilibrada, que priorize a complementaridade entre tecnologia e interação humana, em vez da substituição. Somente assim será possível mitigar os riscos associados e garantir que os benefícios da IA sejam acessíveis a todos os estudantes.

3. Metodologia

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica sistemática, com o objetivo de identificar e analisar os impactos positivos e negativos da aplicação da IA na educação, especialmente em relação aos estudantes. A pesquisa foi realizada em bases de dados acadêmicas amplamente reconhecidas, para garantir o acesso a estudos de alta relevância e rigor científico.

Adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando a revisão bibliográfica como principal método de investigação. O levantamento bibliográfico focou em abranger avanços recentes e tendências contemporâneas na aplicação da IA no contexto educacional.

Os critérios de inclusão envolveram estudos que abordassem, de forma direta, a utilização de tecnologias baseadas em IA na educação e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem, englobando tanto análises teóricas quanto investigações empíricas.

Os dados obtidos foram organizados e analisados em categorias temáticas, que agrupam os principais aspectos positivos e negativos identificados. Essa categorização possibilitou uma compreensão estruturada dos benefícios, como a personalização do ensino e o acesso ampliado a recursos, e dos desafios, como questões éticas, desigualdades no acesso e desumanização do processo educativo. A abordagem adotada permitiu construir uma visão abrangente e crítica sobre o tema, contribuindo para a compreensão de seus efeitos práticos e teóricos.

4. Considerações Finais

Os impactos da IA na educação são multifacetados, apresentando tanto oportunidades transformadoras quanto desafios éticos, sociais e práticos. Por um lado, as tecnologias de IA oferecem a possibilidade de personalizar o ensino, atender às necessidades individuais dos estudantes e ampliar o acesso a recursos educacionais de alta qualidade. Por outro lado, questões como desigualdades no acesso, riscos à privacidade e à segurança dos dados, além de uma possível desumanização das interações educacionais, demandam atenção e estratégias cuidadosas para sua mitigação.

A implementação da IA na educação deve ser orientada por princípios éticos e centrada no estudante, garantindo que as soluções tecnológicas sejam inclusivas, acessíveis e promotoras de equidade. Nesse sentido, é essencial que políticas públicas sejam elaboradas para incentivar a inclusão digital, regular o uso responsável da IA e fomentar o

desenvolvimento de tecnologias que respeitem a diversidade de contextos educacionais e culturais.

Além disso, futuras pesquisas devem se concentrar em explorar soluções inovadoras que enfrentem os desafios identificados neste estudo, como o desenvolvimento de algoritmos livres de vieses e estratégias para assegurar a proteção dos dados dos estudantes. Investigação adicional também é necessária para avaliar os impactos de longo prazo da IA na formação acadêmica e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que a IA pode ser uma aliada poderosa na transformação da educação, desde que seu uso seja acompanhado por reflexões críticas e ações concretas para maximizar seus benefícios e minimizar seus impactos negativos. Garantir que os avanços tecnológicos sejam benéficos para todos, de forma justa e equitativa, é um desafio coletivo que exige a colaboração entre educadores, pesquisadores, gestores e formuladores de políticas públicas.

Referências

HOLMES, W., BOULTON, H., & WOOLLARD, J. **Technology-Enhanced Learning: A New Pedagogy or Simply a New Technology?** Journal of Information Technology Education: Research, 18, pp. 203-220. 2019.

LUCKIN, R., HOLMES, W., FORCIER, L. B., & GRIFFIN, P. **Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education.** London: Pearson Education, pp. 12-29. 2016.

Machado, J. L. A. **Inteligência artificial na educação.** 2020

NASCIMENTO, J. L. Alves. **O Impacto da Inteligência Artificial na Educação: Uma Análise do Potencial Transformador do ChatGPT – Formiga (MG):** Editora MultiAtual, Formiga:MG, 2024.

SANTO, S. A. C. do E.; MOURA, G. C. de; SILVA, J. T. **O uso da tecnologia na educação: Perspectivas e entraves.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 01, Vol. 04, p. 31-45, 2020.

SANTOS, B. L.; ARRUDA P. E; **Dimensões da Inteligência Artificial no contexto da educação contemporânea.** *Educação UNISINOS* 23.4 (2019): 725-741.

SILVEIRA, A.; VIEIRA JR, N. **A inteligência artificial na educação: utilizações e possibilidades.** Revista Interterritórios, v. 5, n. 8,p. 206-217, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/241622/32622>
22.02.25

Acesso 2m

Selwyn, N. **Should Robots Replace Teachers?** AI and the Future of Education. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 115-128, 2019

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). **Pandemic Politics, Pedagogy and the Pivot Online:** Interrogating Education Futures. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114, 2020.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. **Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education.** *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27, 2019

CAPÍTULO 8- GESTÃO DEMOCRÁTICA E A ADEÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO EFICIENTE

Maria Laudicéa da Silva

Assessora pedagógica na escola de formação na Secretaria da Educação em João Pessoa- PB. Graduada na universidade regional do nordeste-Campina Grande-PB. Especialista em Orientação educacional e supervisão escolar pela Universidade Federal da Paraíba. Mestra em Ciências da Educação pelo World University Ecumenical e doutoranda em Ciências da Educação pelo World University Ecumenical.
marialaudicea04@gmail.com.

RESUMO: A gestão democrática na educação se caracteriza pela participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incluindo alunos, professores, pais e gestores, na tomada de decisões que envolvem o processo educacional. Esse modelo de gestão busca promover a inclusão, o diálogo e a colaboração, criando um ambiente escolar mais harmonioso e propício para o aprendizado. No entanto, a implementação desse modelo enfrenta desafios, como a resistência à mudança e a falta de preparo de algumas instituições para lidar com a pluralidade de opiniões. Para que a gestão democrática seja bem-sucedida, é essencial investir em capacitação e criar mecanismos de participação efetiva. Ainda é muito comum, nas escolas, profissionais que apresentam resistência a participar da gestão democrática, como também é comum gestores que centralizam as decisões. Considerando isso, o artigo adotou como objetivo geral analisar o impacto da gestão democrática na adesão da comunidade escolar e especificamente objetivamos identificar os caminhos para uma educação mais eficiente e participativa, considerando a colaboração entre gestores, professores, alunos e familiares; mostrar os principais desafios e obstáculos enfrentados pelas escolas na implementação de uma gestão democrática; analisar estratégias para superar essas dificuldades e fortalecer a participação de todos os envolvidos no processo educativo. A metodologia foi guiada por uma pesquisa bibliográfica e contou com teóricos como: Paro (2016), Cury (2002), Libâneo (2004), Peroni (2012) e Lück (1997). Conclui-se que a gestão democrática pode ser um caminho eficaz para uma educação que valoriza o coletivo, respeita as diferenças e busca a melhoria contínua dos processos educacionais.

Palavras-chave: Gestão democrática; comunidade escolar; educação de qualidade.

1 INTRODUÇÃO

A gestão democrática na educação tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e eficiente. No Brasil, a implementação de modelos de gestão democrática está diretamente vinculada à Constituição Federal e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que garantem a participação da comunidade escolar na administração das escolas. No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem superados para que a gestão democrática seja efetivamente aplicada de maneira que beneficie todos os atores envolvidos no processo educacional.

A adesão da comunidade escolar, incluindo alunos, professores, pais, gestores e demais membros, é crucial para o sucesso de uma gestão democrática, pois possibilita a construção coletiva de decisões que impactam o cotidiano escolar. Ao integrar as diversas

vozes e perspectivas dos diferentes segmentos da comunidade escolar, é possível criar um ambiente mais colaborativo, transparente e alinhado com as necessidades reais dos alunos.

Este trabalho propõe discutir os caminhos para uma gestão democrática eficaz, analisando a importância da participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões, a promoção de uma educação de qualidade e os desafios que ainda precisam ser enfrentados para garantir a plena implementação de práticas democráticas no contexto educacional. Ao explorar a inter-relação entre gestão democrática e adesão da comunidade escolar, busca-se refletir sobre as melhores estratégias para transformar a gestão escolar em um instrumento de desenvolvimento e inclusão, favorecendo uma educação mais eficiente e capaz de atender às diversificadas necessidades dos alunos.

No entanto, a gestão democrática não se resume apenas à escolha do diretor ou gestor escolar por meio de eleição. Ela envolve um processo mais amplo, que abarca desde a definição e financiamento das políticas públicas até a promoção de mecanismos de participação efetiva da comunidade escolar. Entre esses mecanismos, destacam-se os conselhos escolares, que têm uma função consultiva, deliberativa e fiscalizadora, essenciais para a construção de uma gestão mais inclusiva e democrática.

O artigo adotou como objetivo geral analisar o impacto da gestão democrática na adesão da comunidade escolar e especificamente objetivamos identificar os caminhos para uma educação mais eficiente e participativa, considerando a colaboração entre gestores, professores, alunos e familiares; mostrar os principais desafios e obstáculos enfrentados pelas escolas na implementação de uma gestão democrática; analisar estratégias para superar essas dificuldades e fortalecer a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

A justificativa para a escolha do tema *Gestão Democrática e a Adesão da Comunidade Escolar: Caminhos para uma Educação Eficiente* repousa na importância crescente da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões que envolvem a gestão educacional. A implementação de uma gestão democrática nas escolas é essencial para garantir uma educação mais inclusiva, transparente e alinhada com as necessidades e realidades dos estudantes, além de promover um ambiente de colaboração entre gestores, professores, alunos e pais.

2 METODOLOGIA

A abordagem desta pesquisa foi de caráter qualitativa, pois, a pesquisadora tem experiência com o objeto pesquisado, mas tem a clareza de precisa se afastar do objeto pesquisado, pois “o objetivo principal do investigador é de construir conhecimento e não de dar opiniões sobre um determinado contexto” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 67). Isto significa que, no contexto da pesquisa, o papel do investigador vai além de simplesmente expressar suas próprias opiniões sobre um fenômeno ou situação. O objetivo central do pesquisador é **construir conhecimento** com base em dados, evidências e análises detalhadas, e não em conjecturas pessoais ou julgamentos subjetivos.

Sendo assim, ao realizar uma pesquisa, o pesquisador deve adotar uma postura objetiva e analítica, buscando compreender o fenômeno de forma aprofundada e contextualizada, por meio da coleta e interpretação de dados. O foco está em entender e explicar as dinâmicas do contexto estudado, oferecendo novas perspectivas e insights fundamentados, ao invés de simplesmente apresentar suas ideias ou opiniões a respeito dele.

Além disso, nesse tipo de abordagem, trabalha-se com os processos sociais, políticos e econômicos implicados na educação. Minayo (2016, p. 20) indica que este tipo de pesquisa trabalha “com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Destaca que este tipo de pesquisa se dedica a explorar aspectos subjetivos e intangíveis da experiência humana.

Ela sugere que, ao invés de focar apenas em dados quantitativos ou observações objetivas, a pesquisa em questão busca compreender os significados profundos que as pessoas atribuem às suas experiências e comportamentos. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é uma abordagem científica que busca compreender as evidências sociais, enfocando principalmente a relação com o cotidiano das pessoas, a partir das experiências formadas pelas práticas sociais.

Assim, ela se torna um instrumento valioso para a percepção de crenças, valores e posições sociais, especialmente para pesquisadores envolvidos em ações participativas em diversos setores da sociedade. Essa abordagem é importante para expandir a conexão entre a universidade, a comunidade local e o sujeito social, promovendo uma integração mais profunda e significativa entre esses grupos.

Reafirmamos que optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, a qual é amplamente reconhecida por teóricos como uma metodologia essencial e de grande relevância para o estudo das ciências sociais e humanas. Isso se deve ao fato de que esta permite a compreensão profunda e detalhada de diversos aspectos dentro do contexto real

em que os fenômenos, processos ou eventos acontecem (Yin, 2016). A pesquisa qualitativa se distingue pela sua capacidade de explorar a complexidade dos fenômenos, levando em consideração as nuances e as múltiplas dimensões das experiências humanas.

Para reforçar a escolha pela pesquisa qualitativa, recorremos a Flick (2009), que destaca que os aspectos fundamentais dessa abordagem envolvem a seleção criteriosa de métodos e teorias, a adoção de diferentes perspectivas e a incorporação das reflexões pessoais dos pesquisadores no tratamento das questões de pesquisa. Essas reflexões são consideradas parte essencial do processo de produção do conhecimento, contribuindo para uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos investigados. Flick destaca que:

os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (Flick, 2009, p. 25).

As reflexões do pesquisador sobre suas atitudes, observações e interações no campo são tratadas como dados legítimos e essenciais para a interpretação do fenômeno estudado. Essas reflexões são registradas em diários de pesquisa ou protocolos de contexto, permitindo que o pesquisador documente sua jornada e revele como sua presença e suas percepções influenciam a interpretação dos dados e o entendimento do fenômeno. Dessa forma, a subjetividade não é vista como algo a ser evitado, mas sim como uma fonte rica de dados que auxilia na interpretação mais profunda e contextualizada dos fenômenos investigados.

3 GESTÃO ESCOLAR DMOCRÁTICA: UM PROCESSO EM EVOLUÇÃO

Para compreender melhor o conceito de gestão democrática, é importante analisar a palavra "gestão" em seu sentido etimológico. Derivada do verbo latino *gerere*, que significa "levar sobre si", "executar" ou "fazer brotar", a gestão está diretamente relacionada ao exercício da ação, à condução e ao desenvolvimento de processos. De acordo com Cury

(2002), o termo também remete a algo que germina, que faz nascer e crescer, ou seja, a gestão implica uma ação contínua de desenvolvimento e evolução.

Segundo Cury (2002), quando a Constituição da República de 1988 foi promulgada, fortes correntes contrárias aos direitos sociais emergiram, influenciadas por ideias neoliberais provenientes de países como Inglaterra, Estados Unidos, Austrália e Chile. Essas influências, que defendiam a redução do papel do Estado nas políticas sociais, encontraram eco em parte da elite dirigente brasileira, que apoiava um modelo econômico menos comprometido com a garantia de direitos sociais amplamente assegurados no texto constitucional.

Corroborando Cury, Peroni e Silva (2013) citam que a construção da democracia no Brasil ocorreu por meio de um processo de abertura política negociada com as forças remanescentes da ditadura. Segundo os autores, esse contexto foi marcado por um cenário global em que estratégias para superar a crise do capital já estavam em andamento. Essas estratégias, fortemente influenciadas pelo neoliberalismo, apresentavam propostas que se contrapunham às reivindicações sociais, promovendo um movimento de retração dos direitos conquistados.

Essas dinâmicas em larga escala reverberam em uma esfera menor, como nas gestões de empresas públicas e privadas, incluindo a gestão democrática escolar. Esse cenário, muitas vezes, enfraquece as políticas públicas voltadas à inclusão social, dificultando a implementação de práticas que assegurem a equidade e a participação efetiva no âmbito educacional, especialmente nas escolas que dependem de um modelo de gestão comprometido com os princípios democráticos.

Segundo Peroni (2012), a gestão democrática do ensino é parte essencial do projeto de democratização da sociedade brasileira. Seus componentes, como a elaboração do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição de diretores e a autonomia administrativa e financeira, representam processos pedagógicos que promovem o aprendizado da democracia, tanto no âmbito da comunidade escolar quanto na sociedade em geral. Entretanto, em muitos casos, ainda há resistência por parte de alguns membros da comunidade escolar em aderir à gestão democrática, ou seja, ficam ausentes em processos decisórios que são importantes para o bom andamento da escola.

Esse comportamento de membros da comunidade escolar demonstra que estes têm um olhar bastante elementar quanto aos deveres com a gestão escolar. A elaboração e a execução da proposta pedagógica, bem como a administração de pessoal e de recursos materiais e financeiros, entre outros, evidenciam que a prática da gestão se consolida no espaço escolar

quando todos estão comprometidos com a referida gestão. A esse respeito, Carvalho (2019) refere que a LDB flexibilizou as ações ora estabelecidas para a gestão escolar e, dessa forma, garantiu movimentos de autonomia frente aos interesses e necessidades do dia a dia escolar.

No que se refere ao campo didático, os fundamentos da gestão escolar têm provocado grandes transformações, nesse contexto, é possível observar muitos movimentos que instituem a gestão escolar. Esse campo vem despertando muito o interesse de teóricos que têm discutido o surgimento de tendências. Para alguns autores, este é um grande passo de democratização e valorização da educação, adequado com as reformas educacionais, ou outros acreditam que é uma forma que os governantes encontraram para “aliviar-se de suas responsabilidades, transferindo poderes e funções para o nível local” (Carvalho, 2018, p. 16).

Não se deve perder de vista que a Lei de Diretrizes e Bases – LDB- em vigor, foi um marco muito importante para a implementação de uma gestão democrática. Em seu artigo 14 afirma que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” e trata também dos princípios da gestão democrática nos incisos I e II: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

É possível observar que há um "antes e depois" no que diz respeito à gestão escolar, especialmente no que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Após a promulgação da lei, ocorreram mudanças significativas na gestão escolar que foram não apenas importantes, mas também necessárias para consolidar práticas mais democráticas e participativas no âmbito educacional.

Paro (2016) apresenta a ideia de uma gestão escolar, que considere a cooperação recíproca entre os homens, defendendo que a escola precisa de profissionais que busque o coletivo, e que seja gerida sem os constrangimentos da gerência capitalista, em decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar. Nesse sentido, a escola poderá caminhar rumo ao alcance de seus objetivos verdadeiramente educacionais. O autor utiliza do termo gestão escolar para explicar que esta deve ter como foco o conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola.

No Brasil, a gestão escolar vem se caracterizando por uma evolução, que embora seja lenta é muito importante, além disso, por se tratar de um trabalho coletivo, às vezes, ainda encontra resistência. O gestor escolar é um ator importante para o bom andamento da

instituição, desde que este cumpra suas funções no processo organizacional, assim juntamente com toda equipe, ele deve executar ações que potencializam as contribuições dos segmentos educacionais para ação planejada em equipe. Contudo, como a escola tem função social, tais ações não devem jamais ser centralizadas. Ressaltamos que cada gestor deve ter como meta principal a melhoria da educação, ou seja, a aprendizagem dos alunos, no sentido de desenvolver habilidades eficazes nos estudantes, isso deve ser a prioridade de um gestor.

Nesse sentido, Paro (2016) ensina que a gestão escolar se configura como um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, cujo processo final é a aprendizagem significativa dos alunos. Dessa forma, um foco da abrangência da gestão escolar em seus objetivos é aplicar princípios e estratégias essenciais para dar uma contribuição visível através de suas ações e a eficácia dos procedimentos dentro do contexto institucional e, assim, resultar na melhoria do ensino. Sendo assim, o gestor escolar deve se preocupar com as competências que a sociedade demanda, formar educandos, críticos, capazes de desenvolver a linguagem oral, escrita, e capacitados para empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas e tomar decisões fundamentadas.

3.1 A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PARA SENSIBILIZAR OS SUJEITOS DA COMUNIDADE ESCOLA SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática é um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e participativa. No entanto, sua efetivação exige mais do que regulamentações legais e estruturas organizacionais: requer um compromisso coletivo e consciente de todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar. Nesse contexto, a formação direcionada à sensibilização desses atores é imprescindível para fortalecer a cultura de participação e corresponsabilidade no processo de tomada de decisão (Lima, 2018).

A democratização da gestão escolar não se limita à implementação de mecanismos como conselhos escolares, eleição de diretores ou elaboração de projetos político-pedagógicos. Esses dispositivos, apesar de essenciais, só se tornam efetivos quando acompanhados de uma compreensão profunda sobre seu significado e impacto. É nesse ponto que a formação assume um papel estratégico, pois permite promover o diálogo, esclarecer o papel de cada sujeito e desmistificar a ideia de que a gestão é responsabilidade exclusiva dos gestores formais.

Por meio de formações contínuas, a comunidade escolar, composta por professores, estudantes, famílias e gestores, pode desenvolver competências que vão além do técnico-administrativo, alcançando aspectos éticos, sociais e culturais que embasam a gestão democrática. Essa sensibilização fortalece o sentimento de pertencimento, estimula a proatividade e promove a construção de uma escola verdadeiramente comprometida com os valores democráticos.

Portanto, investir em processos formativos que priorizem a sensibilização e o engajamento da comunidade escolar não é apenas uma necessidade, mas um caminho para consolidar a democracia no espaço educacional. Esse movimento fortalece a cidadania, amplia a participação efetiva e possibilita a transformação da escola em um espaço de diálogo e construção coletiva.

Dessa forma, quando os atores da comunidade escolar têm consciência de sua responsabilidade e de como podem mudar a realidade de escola, de maneira articulada, de fatores internos e externos à gestão, estes geram forte influência no processo de ensino-aprendizagem, e de certo modo, compete à gestão, uma parcela das responsabilidades sobre o sucesso ou insucesso da implementação da qualidade da educação pública brasileira (Lima, 2018). Esse é também um ponto para justificar o programa, o que está na LDB. As leis concretizam que a formação continuada de professores precisa ser assegurada ao educador para fins de atualização e qualificação profissional, reconhecendo que a formação continuada é uma condição fundamental para o exercício do trabalho do educador (artigo 63, inciso III).

Por outro lado:

A lei também determina que as instituições de Ensino Superior mantenham programas de formação continuada para os profissionais da educação que atuam em todos os níveis. Vale salientar ainda que, no caput do artigo 80, dispõe que ao “Poder Público, cabe o incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Engelbert, 2010, p. 22).

Conforme citação, a importância de políticas públicas que incentivem a formação continuada dos profissionais da educação, apontando a responsabilidade das instituições de ensino superior e do poder público nesse processo. Essa determinação reforça a necessidade de qualificar os profissionais não apenas para o exercício técnico de suas funções, mas também para promover uma gestão educacional pautada em princípios democráticos.

A associação com a gestão democrática evidencia-se na necessidade de formar educadores e gestores capazes de engajar a comunidade escolar em processos participativos.

A formação continuada amplia as oportunidades de aprendizagem e atualização profissional, preparando os sujeitos para compreender a relevância de sua atuação coletiva na construção de um ambiente escolar inclusivo e democrático (Paro, 2016).

Por meio da adesão ativa da comunidade escolar, a gestão democrática pode se consolidar como um mecanismo efetivo para o fortalecimento do diálogo, da corresponsabilidade e do protagonismo de todos os envolvidos no processo educativo. Essa interação qualificada entre formação continuada e gestão participativa é essencial para superar modelos centralizadores e promover práticas que valorizem a diversidade e a participação em todos os níveis educacionais.

A gestão escolar, concebida sob uma perspectiva democrática, busca transcender métodos fragmentados e descontextualizados que tradicionalmente atendem às demandas do Estado. Seu objetivo é garantir o reconhecimento da importância do envolvimento ativo da comunidade na tomada de decisões e na elaboração do plano de ação da escola. Essa abordagem fortalece a democratização do processo educacional, tanto na gestão dos sistemas de ensino quanto, de forma específica, na gestão do currículo escolar.

A relevância de aprofundar essa discussão posiciona a gestão escolar como elemento central nos debates educacionais. Esses debates abrangem tanto o desenvolvimento de políticas educacionais quanto a criação e institucionalização de mecanismos que promovam a participação efetiva nos processos decisórios. Nesse contexto, conforme destaca Lück (1997), a gestão democrática emerge como um caminho essencial para consolidar práticas que assegurem a inclusão, a equidade e o diálogo no ambiente escolar.

4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA DEMOCRÁTICA

Para compreender esse mecanismo, é fundamental analisar a questão da democracia liberal. De acordo com Ruiz (2013), esse modelo democrático não é um fenômeno natural, mas sim uma construção histórica resultante de um processo de interação entre os sujeitos inseridos em um sistema econômico. A autora argumenta que a democracia está intimamente ligada ao modo de produção e que o modelo de democracia liberal e a igualdade civil estão diretamente associados à desigualdade social.

Para Ruiz, a prática democrática se limita à democracia representativa, sendo essa a forma predominante na escola, com a eleição de diretores e a composição do conselho escolar

com a maior representatividade possível. Além disso, Ruiz (2013) destaca que, na democracia liberal, criam-se e legitimam-se leis e mecanismos de interação social, tanto no âmbito do poder legislativo quanto no executivo. Dessa maneira, essa democracia fica restrita ao poder estadual.

Ao analisar essas questões, percebe-se que, na maioria das escolas, há um trabalho organizacional pautado pela democracia, mesmo ainda havendo uma certa resistência, a comunidade escolar é consultada e incentivada a participar em muitas escolas. Esse modelo revela autonomia e promove a realização de um trabalho coletivo em diversas instâncias. Apesar das dificuldades encontradas para a efetivação plena da gestão democrática, surgem possibilidades que tornam esse processo mais eficaz, cumprindo sua função primordial, que é a educação integral do ser humano. Isso se reflete na fala da diretora, que afirma: "este envolvimento coletivo só tem uma finalidade: a educação". Em consonância com essa perspectiva, trazemos algumas medidas sugeridas por Libâneo (2004) que devem ser implementadas para garantir a efetivação da gestão democrática escolar, tais como.

A escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objetivos (sociopolíticos e pedagógicos), interdependência entre a necessária racionalidade no uso dos recursos (materiais e conceituais) e a coordenação do esforço humano coletivo. Qualquer modificação em sua estrutura ou em suas funções projeta-se como influência benéfica ou prejudicial à instituição. Por ser um trabalho complexo, a organização e gestão escolar requerem o conhecimento e a adoção de alguns princípios básicos, cuja aplicação deve estar subordinada às condições concretas de cada escola. (Libâneo, 2004, p. 141).

Sendo assim, entende-se que a escola, enquanto instituição social, possui objetivos que integram dimensões sociopolíticas e pedagógicas, configurando-se como um espaço de articulação entre recursos materiais, conceituais e o esforço coletivo. Essa interdependência exige uma gestão escolar que seja capaz de organizar e coordenar essas diferentes dimensões, promovendo o alinhamento entre as metas da escola e a ação conjunta de seus membros.

Libâneo (2004) ressalta que qualquer alteração na estrutura ou nas funções da escola tem impacto direto, podendo gerar efeitos positivos ou negativos sobre seu funcionamento. Diante dessa complexidade, a gestão e a organização escolar demandam o domínio de princípios básicos que orientem as práticas educativas.

No entanto, Libâneo sublinha que esses princípios não devem ser aplicados de maneira uniforme ou descontextualizada, mas sim adaptados às condições e especificidades de cada escola, reconhecendo as particularidades de seu contexto social e cultural. Essa visão reforça a importância de uma gestão sensível às realidades locais e comprometida com a construção de

um ambiente educativo que promova o desenvolvimento humano e social de forma democrática e eficaz.

4.1 PRINCÍPIOS QUE NORTEAM A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

De acordo com os ensinamentos de Libâneo (2004), que ainda estão muito atuais, propõem-se os seguintes princípios que concebem uma gestão democrática participativa, mas isso só ocorre quando há a adesão da comunidade escolar, fazendo valer tais princípios.

O **primeiro princípio** é a autonomia das escolas e da comunidade educativa. Nesse aspecto, Libâneo (2004) ressalta a capacidade das pessoas de tomar decisões conscientes e de direcionar seus esforços de maneira alinhada aos objetivos educacionais. Essa autonomia fortalece a responsabilização e o protagonismo de cada membro da comunidade escolar.

O **segundo princípio** destaca a relação orgânica entre a liderança escolar e a participação dos membros da equipe. Aqui, evidencia-se a responsabilidade individual no contexto coletivo, reforçando a necessidade de que todos compreendam a importância de sua contribuição no processo educativo. Além disso, é essencial que cada integrante valorize e leve a sério seu papel e suas ações dentro da escola.

Como **terceiro princípio**, é imprescindível refletir sobre as especificidades da escola em que atuamos, considerando as particularidades do contexto local. Essa análise é essencial para buscar a qualidade do ensino e garantir o direito universal à educação, promovendo práticas que sejam inclusivas, equitativas e alinhadas às necessidades da comunidade escolar.

O **quarto princípio** aborda o planejamento de tarefas, o qual se justifica pela necessidade de organização e objetividade no funcionamento das escolas. O **quinto princípio** refere-se à formação continuada, voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da comunidade escolar, fundamentando-se na importância do aprimoramento constante dessas dimensões para a melhoria do ambiente educacional. Libâneo (2004) enfatiza a relevância da participação da comunidade no processo educacional, destacando a importância da presença ativa dos pais e da comunidade nas atividades escolares.

Libâneo (2004) também destaca o **sexto princípio**, que envolve a utilização de informações concretas e a análise detalhada de cada problema em suas múltiplas dimensões, com uma ampla democratização das informações. Esse princípio se justifica pela necessidade de buscar dados e informações relevantes e confiáveis. Já a avaliação compartilhada, que engloba o acompanhamento contínuo do processo de desenvolvimento e das relações

humanas produtivas e criativas, orientadas para a busca de objetivos comuns, é abordada pelo autor como o **sétimo e oitavo princípios**, respectivamente. Esses princípios ressaltam a importância das relações sociais, que valorizam tanto a experiência individual quanto a coletiva, para a gestão da escola na perspectiva democrática.

É importante esclarecer que nas instituições de ensino, frequentemente limita-se a ensinar a percepção superficial da importância de uma gestão democrática, sem abordar suas contradições intrínsecas, desafiadoras, mas viáveis e necessárias. Torna-se imperativo que, entre os educadores, se construa uma perspectiva capaz de transcender essa visão unidimensional. É fundamental reconhecer e compreender as contradições existentes, pois é a partir delas que devemos desenvolver um trabalho coletivo, com o intuito de promover a transformação. Em última instância, é por meio da ação coletiva que se torna possível identificar as contradições e delinear as potencialidades da gestão democrática da escola, orientada para a emancipação humana, dentro de um contexto social mais justo e igualitário (Neto, 2024).

Como foi possível observar, há diversas possibilidades de ação para a implementação da gestão democrática, e, nesse sentido, reconhece-se a importância de buscar alternativas que viabilizem a efetivação dessa gestão nas escolas públicas. A gestão democrática se concretiza na prática quando são tomadas decisões relacionadas ao Projeto Político Pedagógico, à organização das aulas, aos encaminhamentos pedagógicos e à participação dos pais, ou seja, quando há uma organização coletiva desse processo e a construção do projeto político pedagógico está em andamento. Dessa forma, pode-se afirmar que, além de compreender as possibilidades de ação, é imprescindível colocá-las em prática para que, de fato, se concretize a gestão democrática (Neto, 2024).

Uma gestão escolar centrada exclusivamente no pensamento e no poder do diretor certamente não atenderá ao princípio legal da efetivação da gestão democrática nas escolas públicas. Contudo, não podemos ser ingênuos ao ponto de acreditar que não existem desafios a serem enfrentados. É preciso, entretanto, acreditar que a mudança é possível por meio da educação e que existem alternativas para superar os obstáculos presentes no contexto escolar. Por meio de um trabalho coletivo, é muito mais fácil alcançar resultados satisfatórios, pois, como é popularmente dito, "duas cabeças pensam melhor do que uma" (Neto, 2024).

No contexto escolar, isso implica que, ao envolver diversos membros da comunidade educacional (como professores, gestores, alunos e pais) na tomada de decisões e no desenvolvimento de estratégias, a gestão democrática se torna mais eficiente, pois as

diferentes experiências e conhecimentos se somam para superar desafios e promover melhorias no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consideração às análises realizadas, pode-se concluir que a gestão democrática na educação representa um caminho promissor para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo. A participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incluindo alunos, professores, pais e gestores é essencial para a tomada de decisões que influenciam o processo educacional, promovendo o diálogo, a inclusão e o respeito às diferenças.

No entanto, a implementação dessa gestão enfrenta desafios significativos, como a resistência à mudança e a centralização das decisões por parte de alguns gestores, além da falta de preparo de algumas instituições para lidar com a pluralidade de opiniões. Para que a gestão democrática seja efetiva, é fundamental investir em capacitação contínua e criar mecanismos que viabilizem a participação real e efetiva de todos os envolvidos.

A pesquisa revelou que, embora existam obstáculos, a colaboração entre gestores, professores, alunos e familiares pode criar soluções mais eficientes e sustentáveis para os desafios enfrentados pelas escolas. Em síntese, a gestão democrática se configura como uma alternativa eficaz para uma educação que valorize a participação coletiva, respeite as diferenças e busque, de forma contínua, a melhoria dos processos educacionais.

Portanto, a adesão da comunidade escolar é um fator determinante para o sucesso de políticas públicas educacionais, pois sem o engajamento efetivo da comunidade, torna-se difícil alcançar os objetivos educacionais de forma equitativa e eficaz. Dessa forma, ao analisar a relação entre a gestão democrática e a participação da comunidade escolar, este estudo constatou que as práticas democráticas podem ser adotadas para fortalecer o compromisso coletivo com a educação, promover a melhoria contínua das instituições educacionais e, conseqüentemente, contribuir para a construção de uma educação de qualidade, acessível e eficiente para todos.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica. **Relatos de Pesquisa**, n. 41, p. 68-68, 2018.

CARVALHO, Raimunda da Cruz Soares. **A gestão escolar na formação de uma escola de qualidade para todos**. 2019. 25 f. Monografia (Especialização em Gestão de Instituições Federais de Educação Superior) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

CURY, C. R. J. Gestão Democrática de Educação: Exigências e Desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* v. 18, n. 2, jul.dez. 2002.

ENGELBERT, Schollogel. **A Gestão das Escolas Públicas Municipais Urbanas: Ocaso de São José dos Pinhais**. 2010. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**; tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 408p. (Série Métodos de Pesquisa).

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola teoria e prática. 5. Ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004. 319 p.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018.

LÜCK, H. A evolução da gestão educacional, a partir da mudança de paradigma. *Revista Gestão em Rede*, n. 3, p. 13-18, nov. 1997.

MINAYO, S. C. M. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, S. C. M. (Org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 95 p.

NETO, Julio Fernandes de Paiva. GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM UM SISTEMA NEOLIBERAL VIGENTE NO BRASIL. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, Brasil, v. 1, n. 1, 2024. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2024.504. Disponível em: <https://submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/504>. Acesso em: 10. Jan. 2025

PERONI, V.; SILVA, M. V. Redefinições no papel do Estado: parcerias público privadas e a democratização da educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 21, n. 47, 2013.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016.

RUIZ, Maria José Ferreira. Lutas populares e democratização da escola pública no Estado do Paraná (1983-2010). 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 104 p. (1. reimpr. em 2016).

CAPÍTULO 9- OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UM ESTUDO SOBRE CORREÇÃO E REESCRITA EM ARTIGOS DE OPINIÃO

Ionara Régia Silva Guimarães

Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da rede estadual/RN, Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Especialista em Linguística e Ensino de Texto pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Doutoranda do Curso de Ciências da Educação pela World University Ecumenical, ionararegia@yahoo.com.br.

RESUMO: A produção textual é um processo dinâmico e complexo, que envolve diversas etapas, sendo fundamental a correção e a reescrita para a construção de um texto claro, coerente e coeso. Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo discutirmos os resultados da correção textual e da reescrita em artigos de opinião produzidos em Oficinas de produção textual por alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública do município de Parelhas/RN. Além disso, buscamos investigar como os mecanismos de correção adotados influenciam a reescrita dos textos dos alunos, considerando sua contribuição para o aprimoramento da escrita e o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes. Inicialmente, são apresentados diferentes tipos de correção textual, destacando-se a importância de uma abordagem interativa entre professor e aluno no processo de revisão e aprimoramento da escrita. Em seguida, a pesquisa foca nos gêneros textuais, com ênfase no artigo de opinião, descrevendo a experiência das oficinas de produção textual e analisando fragmentos dos textos dos alunos. O estudo examina a correção feita pela professora, os comentários fornecidos e as melhorias observadas nas versões reescritas. A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, com análise de textos produzidos pelos alunos, especialmente trechos do desenvolvimento de artigos de opinião. O embasamento teórico apoia-se em autores entre outros, pelos autores Bezerra (2004), Queiroz e Tabosa (2004), Conceição (2004), Serafini (2001), Ruiz (2001), Marcuschi (2001), e Bentes (2001). Os resultados indicam que a correção textual orientada contribuiu de forma significativa para a melhoria da escrita dos alunos, demonstrando que o processo de reescrita, aliado à mediação do professor, favorece o desenvolvimento da autonomia e da competência discursiva dos estudantes.

Palavras-chave: Produção Textual; Correção; Reescrita; Artigos de Opinião.

1 Introdução

A produção textual é um processo complexo que envolve diversas etapas, desde a concepção das ideias até a versão final do texto. Entre essas etapas, a correção e a reescrita desempenham um papel fundamental para a clareza, coerência e coesão do material produzido. A revisão criteriosa permite identificar falhas estruturais, incoerências e problemas gramaticais, garantindo que a mensagem seja transmitida com precisão e eficácia.

Assim, a prática da reescrita não apenas aprimora a qualidade do texto, mas também desenvolve a competência do autor, tornando-o mais consciente das escolhas linguísticas e argumentativas que impactam o leitor. Diante dessa perspectiva, o objetivo principal desse artigo é investigar como os mecanismos de correção textual adotados pelo professor podem **Identificar o tipo de correção textual** utilizado pela professora no processo de revisão dos textos dos alunos, compreendendo sua abordagem e aplicabilidade na prática pedagógica.

- **Analisar a interação entre professor e aluno** durante o processo de correção, verificando como os feedbacks e orientações impactam a reescrita dos textos.
- **Examinar o papel da reescrita** na melhoria da qualidade textual dos alunos, observando mudanças estruturais, gramaticais e argumentativas nas versões revisadas dos textos.
- **Investigar a relação entre correção e ensino de gêneros textuais**, com ênfase no artigo de opinião, avaliando como a correção contribui para o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos.

Esta pesquisa divide-se, além da presente introdução, em seção 2. na qual descrevemos os diferentes tipos de correção textual e na reescrita, para entendermos melhor o tipo de correção adotado pela professora nas Oficinas de Produção textual.

Em seguida, na seção 3, tecemos considerações sobre a metodologia da nossa pesquisa, além de descrever as Oficinas de produção textual e abordar o gênero textual artigo de opinião; na Seção 4, analisamos trechos de textos produzidos pelos alunos, a sua correção, a reescrita e a sua produção final; e, na seção 6. apresentamos nossas considerações finais.

Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa qualitativa, usando como *corpus* textos produzidos pelos alunos, delimitando nossa análise à fragmentos do desenvolvimento dos artigos de opinião dos mesmos, tendo como área de conhecimento a Linguística Aplicada.

Tomamos como base teórica argumentos e conceitos discutidos, entre outros, pelos autores Bezerra (2004), Queiroz e Tabosa (2004), Conceição (2004), Serafini (2001), Ruiz (2001), Marcuschi (2001), e Bentes (2001).

2 Correção Textual e Reescrita

Com relação ao processo de aprendizagem, além de restringir-se apenas a orientar o aprendiz na escrita do texto, deixando a reescrita de lado, faz parte do papel do professor contribuir para que o aluno desenvolva plenamente sua capacidade de reflexão sobre a língua, constituindo sua autonomia como autor.

No que diz respeito à correção textual, seus princípios e tipos, Serafini (2001, p. 102-108), descreve a correção de um texto como um conjunto de intervenções cabíveis ao professor para apontar defeitos e erros.

A partir dessas intervenções, o professor estabelece os aspectos considerados por ele relevantes, criando assim seus próprios critérios de produção textual. Assim, com o resultado dessa ação subjetiva, gera inúmeras maneiras de se avaliar um texto.

Conforme Serafini (2001, p. 108-113), há seis princípios básicos para a correção de um texto. Os três primeiros remetem a métodos para uma correção eficaz que são: a correção não deve ser ambígua; os erros devem ser reagrupados e catalogados; o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas. O quarto princípio refere-se à reflexão do aluno mediante as correções; deve-se corrigir poucos erros em cada texto. E os dois últimos princípios tratam da postura que o professor deve assumir; o professor deve estar disposto a aceitar o texto do aluno; a correção deve ser adequada à capacidade do aluno.

A partir desses métodos de correção textual, o professor encontra os tipos essenciais de correção textual, classificados como a indicativa e resolutive. Na correção indicativa, o professor limita-se a indicar palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são confusos. Geralmente esses erros são ocasionados e localizados como os ortográficos e os lexicais.

Na correção resolutive preocupa-se em corrigir todas as inadequações encontradas no texto, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros, esse método é o qual aquele professor mais utiliza. Tanto a correção indicativa quanto a resolutive são consideradas por Serafini (2001) como uma atitude descritiva, ou seja, trata-se o erro descrevendo-o ou resolvendo-o.

Uma terceira correção textual, chamada classificatória, consiste na classificação não ambígua dos erros no texto, visando correção dos seus próprios erros. Já a correção classificatória incentivativa, é a mais útil para o aluno, pois, o mesmo irá reescrever o seu texto, fazendo com que ele reflita sobre os erros contidos em seu texto.

Para completar a classificação dos tipos de correção textual, Eliana Ruiz (2001), citada por Conceição (2004), Bezerra, Queiroz e Tabosa (2004), apresenta um quarto tipo de correção denominada textual-interativa, na qual o professor, por meio de bilhetes, conduz o aluno a uma reflexão de forma interativa, em relação aos seus erros no texto.

Dentre essas classificações, Ruiz (2001), também agrupa as correções textual-interativa, classificatória e indicativa como polifônicas, pois apresentam a voz do professor na correção, enquanto que, a correção resolutive se enquadra como monofônica, já que o professor aplica as alterações no texto anulando seu discurso.

Complementando, Ruiz (2001), explica, em seus estudos, esses quatro tipos de correções, assim descritas, tendo por base Serafini (2001), a correção resolutiva, a indicativa, a classificatória e a textual-interativa. A correção resolutiva corresponde à solução dos problemas detectados no texto; a indicativa corresponde às marcas deixadas no texto para apontar os problemas encontrados; a classificatória diz respeito às marcas de metalinguagem codificada para apontar a natureza dos problemas encontrados nos textos; a textual-interativa que corresponde aos bilhetes deixados pelos professores, os quais visam estabelecer interlocuções com o aluno sobre problemas e acertos no texto.

Essas ações de correções efetuadas pelos professores são de grande importância, para o seu desenvolvimento como educador, pois há mais de um tipo de correção, e cada uma passa a ser mais eficiente que a outra diante dos diferentes contextos e vivências em sala de aula.

Dessa forma, a correção não só se constitui como ação realizada pelos professores, como também é eficaz no processo de ensino e de aprendizagem na escrita, porque é através dela que o aluno percebe o que é ou não é adequado para seu texto, o que o levam a uma reflexão sobre a escrita.

Ruiz (2001, p. 215) assinala que “a correção pela mera correção não tem fundamento”. A autora explica que “os sinais de correção empregados pelo professor são as marcas que ele deixa, para o aluno (e para nós, analistas), do seu projeto de dizer”. As investigações feitas pelo professor sobre os textos dos alunos contribuem para o estudo do processo de ensino aprendizagem da escrita.

Assim, a investigação da ação de correção proposta nesse trabalho volta-se para a reescrita do texto, a partir de outros textos bases, que proporciona a construção de conhecimentos pertinentes à formação acadêmica e profissional do aluno.

Fazendo referência a este assunto, Serafini (2001) faz uma distinção entre correção e avaliação, considerando a primeira como parte do processo de ensino e, portanto, ostentando objetivos de ensino, enquanto a outra visa a uma meta como aprovar ou reprovar, ter elementos para caracterizar um sistema etc.

Marcuschi (2001, p. 70), em seu trabalho sobre retextualização, afirma que “para poder transformar um texto é necessário compreendê-lo ou pelo menos ter uma certa compreensão dele”. Então, pode-se afirmar que, para retextualizar é necessário compreender o texto-base. Por isso os textos resultantes de retextualização nos mostram a leitura do aluno frente ao texto que foi tomado como base. Em síntese, a retextualização

caracteriza-se por ser uma atividade de leitura e escrita, pois diz da compreensão do aluno frente ao texto, como afirma Marcuschi (2001), que para retextualizar, é preciso compreender o texto “principal”.

Para completar, vemos que a linguagem enquanto forma de ação e interação implica adotar uma forma de correção dos textos interativa e a consequente orientação para a reescrita, realizada de acordo com a mediação do professor, de forma a contribuir para que o aluno se veja como um sujeito responsável pela construção de seu texto.

3. Metodologia

Como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa qualitativa, que conforme Gressler (2003, p.43) “essa abordagem é utilizada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema, não envolvendo manipulação de variáveis e estudos experimentais”.

Diante desse contexto, usamos como *corpus* textos produzidos pelos alunos, delimitando nossa análise à fragmentos do desenvolvimento dos artigos de opinião dos mesmos, tendo como área de conhecimento a Linguística Aplicada.

3.1 A experiência vivenciada nas Oficinas de Produção Textual

O foco das oficinas é realizar momentos de produção textual, de forma a motivar os alunos, propondo uma série de situações de comunicação e de temas de redação que antecipam e esclareçam o objetivo a ser alcançado. Vale salientar que o papel da professora é fundamental em todo o processo, bem como o planejamento para a produção textual durante as sequências didáticas propostas, com o intuito de desenvolver um processo de ensino de leitura e escrita mais amplo.

O trabalho de correção textual e reescrita aqui descrito, refere-se às atividades desenvolvidas com a turma do 2o. ano do ensino médio de uma escola pública do município de Parelhas/RN, formada por 25 alunos, com idade entre 15 e 18 anos, com os quais, através da produção, correção e reescrita, procuramos aproximar e ampliar o conhecimento dos alunos com o gênero enfocado, pois sabemos que produzir textos é uma atividade complexa, que envolve planejamento

O projeto foi composto por 15 oficinas, com objetivos e estratégias planejadas de forma a tornar a produção escrita mais eficiente e durante as quais trabalhamos sequências

didáticas de forma a apresentar aos alunos: o gênero textual e vários exemplos para serem analisados e discutidos, a importância e o poder da argumentação, a diferença entre argumentar e opinar, como reconhecer bons argumentos, como reconhecer as características principais deste gênero textual, o esquema argumentativo e a organização textual de um artigo de opinião (segundo Toulmin (2001), sustentação de uma tese e elementos articuladores.

Inicialmente, nas primeiras oficinas de produção individual, os alunos ainda não estavam familiarizados com o gênero textual e com os seus componentes estruturais. As demais oficinas, de um total de quinze, esclareceram muitas dúvidas e trouxeram novas oportunidades de produções textuais, pois só a prática contínua dessa atividade leva os alunos a se comunicar com competência no gênero estudado.

Ao longo das aulas, os alunos produziram diversos textos, sobre assuntos polêmicos e com diferentes problemáticas. Em alguns casos, foram necessários ensinamentos mais aprofundados; em outros, alguns poucos apontamentos foram suficientes.

Como culminância, uma comissão escolar elegeu o melhor artigo de opinião, levando em consideração os critérios de adequação discursiva e linguística. É importante destacar que o artigo de opinião escolhido como melhor da escola, levando em consideração as turmas do 2º e 3º anos do ensino médio, foi de um aluno da turma na qual as Oficinas de produção textual ocorreu.

3.2 Trabalhando o gênero artigo de opinião

Para se trabalhar com o gênero artigo de opinião, é preciso considerar a representação que os alunos possuem desse objeto. Segundo Moscovici (2003, p. 52), “existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e [...] a informação apropriada para um contexto determinado”.

Marcuschi (2001) afirma que:

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Os gêneros textuais surgem, situam-se e interagem-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.

Diante desse contexto, o artigo de opinião é um gênero textual mais conhecido como matéria assinada, publicado em jornais, revistas, internet, assinado por um articulista que,

jornalista ou não, normalmente é uma autoridade no assunto ou uma “personalidade” cujas posições sobre questões debatidas publicamente interessam a muitos.

No caso particular do artigo de opinião, o articulista é convidado para escrever porque é reconhecido, tanto pelo veículo de comunicação quanto pelos leitores, como alguém que pode dar uma contribuição relevante para a discussão. Não por acaso esse conjunto de protagonistas dos debates públicos recebem o nome de “formadores de opinião”.

Outro elemento composicional do gênero artigo de opinião refere-se à argumentação que, segundo Rangel (2004);

Pode-se definir a argumentação como a ação verbal pela qual se leva uma pessoa e/ou todo um auditório a aceitar uma determinada tese, valendo-se, para tanto, de recursos que demonstrem a consistência dessa tese. Esses recursos são as verdades aceitas por uma determinada comunidade, assim como os valores e os procedimentos por ela considerados corretos ou válidos. Dessa forma, argumentação é um termo que se refere tanto a esse ato de convencimento quanto ao conjunto de recursos utilizados para realizá-lo.

Os recursos que levam a tal aceitação passam a ser verdades aceitas, procedimentos considerados corretos ou válidos por uma comunidade. É a argumentação que leva a esse convencimento, bem como os recursos utilizados para realizá-lo, lançando mão de um conjunto de estratégias próprias para isso. Conforme Perelman (1996, p. 31) “cada homem crê num conjunto de fatos, de verdades, que todo homem ‘normal’ deve, segundo ele, aceitar, porque são válidos para todo ser racional”.

Em seu Tratado da Argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca diferenciariam os procedimentos argumentativos, com base nos objetivos do orador, afirmando que se o objetivo deste está em obter um resultado, persuadir é mais do que convencer, entretanto, se a preocupação do orador reside no caráter racional da adesão, convencer é mais que persuadir (PERELMAN, 1996, p. 30).

5 Análise

Nas primeiras versões dos textos produzidos pelos alunos, foram observados e apontados pela professora, além de desvios ortográficos (pontuação, acentuação etc.), o uso de linguagem informal, muitos termos coloquiais como “a gente”, com a observação da professora para a troca por “nós” e do uso correto do verbo, com a respectiva concordância. Alguns alunos também trocaram a conjunção “mas” pela palavra “mais”.

Além disso, a professora também orientou sobre o uso de conectivos, e a não repetição de palavras e expressões, para tornar o texto mais coeso. Essas observações apontadas pela professora nortearam a reescrita, após as explicações que elas oportunizaram.

Nessa perspectiva, o objetivo da professora, com relação às suas observações, foi alcançado, nos dois casos. Por outro lado, não houve um aprofundamento no que diz respeito à argumentação, o que levou a sugestões para os alunos melhorarem seu posicionamento quanto aos assuntos abordados, a partir de leituras de noticiários, revistas e livros, com objetivo de aprimorar a defesa de um ponto de vista com exemplificações, argumentos robustos e ideias organizadas.

Dessa forma, analisando comparativamente fragmentos dos textos das primeiras produções com os textos reescritos, os artigos escritos apresentaram uma expressiva melhora, os alunos foram incentivados a trabalhar a reescrita, individual e coletivamente, corrigindo a ortografia e a pontuação, substituindo palavras, evitando repetições, eliminando ou incluindo informações, reorganizando parágrafos, analisando-os e aperfeiçoando-os.

De acordo com os tipos de correção descritos anteriormente, o tipo de correção utilizado pela professora foi a classificatória incentivativa, considerada, neste caso, a mais útil para o aluno, que reescreveu o seu texto, refletindo a partir dos erros contidos em seu texto, buscando maior coesão e coerência.

Além disso, entendemos que aprender a ler e a escrever esse gênero na escola favorece o desenvolvimento da prática de argumentar, levando o aluno a buscar razões que sustentem uma opinião ou tese, estimulando sua participação em debates sobre questões relevantes de sua comunidade, como também a pensar em como resolvê-las.

A princípio, observamos a imensa dificuldade de nossos alunos no momento da produção escrita, e destacamos a dificuldade que muitos têm em separar as modalidades oral e escrita da língua, especialmente nesse momento, onde a maioria de textos lidos e escritos por esses alunos são nas redes sociais, onde prevalece o uso coloquial. Segundo Marcuschi (2001, p. 16), “as duas modalidades da língua portuguesa, a oral e a escrita, são vistas como práticas sociais, já que o estudo das línguas se funda em usos”. Todavia, sabemos que o indivíduo precisa adequar os diversos usos e modalidades às situações interacionais das quais participa.

Desse modo não podemos, enquanto professores, criticar o uso das redes sociais, nem dizer que o uso da linguagem coloquial é errado. Porém, devemos mostrar que, em determinadas situações mais formais, esse uso é indevido, como bem expõe Andrade (2011):

A oralidade e a escrita são, portanto, práticas e usos da língua com características específicas, pois apresentam condições de produção distintas. Desse modo, os usos da língua merecem um olhar significativo por parte dos estudiosos e profissionais que trabalham em educação, pois o que determina a variação linguística (formal, informal, culta, popular, etc.), em todas as suas manifestações, são os usos que fazemos da língua. Assim, são as formas que procuram adequar-se aos usos, e não o inverso.

Observamos, portanto, a importância da diferenciação entre a linguagem formal ou informal, na produção de textos dos nossos alunos, no sentido de desenvolverem suas competências linguístico-discursivas, conhecendo diferentes gêneros textuais e, em quais situações, o uso de uma linguagem coloquial é adequado ou não.

Nesse sentido, a relação entre leitura, produção textual e educação não é uma relação pacífica para os alunos. Para muitos, ela só se mantém por força da tradição e da grade curricular. Neste contexto de rejeição por parte dos alunos, as atividades propostas oscilam entre dois extremos.

Temos, de um lado, a exigência de domínio das informações sobre escrever bem e, de outro, o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o quê. Ler textos traz desafios para nossos alunos e para vencê-los é fundamental a mediação do professor, ajudando-os gradativamente a compreender os diferentes gêneros textuais.

Uma das concepções que Bentes (2001), tinha de texto, por volta de 1975, era o de considerá-lo uma estrutura acabada e pronta, (de acordo com a linguística estrutural), que se opõe à Linguística Textual, a qual não considera somente as unidades constituintes da frase, não se norteia por ela, e, sim, pelo sujeito e a situação de produção.

6. Considerações finais

Destacamos, portanto, que os procedimentos e tipos de correção textual e reescrita desempenham um papel fundamental na formação de um aluno/escritor ativo e crítico, pois possibilita ao mesmo conviver com essa prática, tornando o aprimoramento do seu conhecimento eficaz.

Em síntese, para que nossos alunos entendam a importância e alcancem sucesso na prática dessa atividade tão importante que é a produção textual, cabe a nós, professores, desde as séries iniciais, estimularmos a prática da escrita, preparando nossos alunos para os diferentes eventos linguístico-discursivos e sociais.

Dessa forma, é imprescindível um bom planejamento, para que essa prática auxilie em um ensino significativo, na qual o ensino das diferentes modalidades da língua seja feito de forma a despertar o interesse dos alunos.

Professores e alunos vão descobrir, porém, que essa prática deve ser reinventada, em cada escola, em cada turma, em cada aula. E é essa reinvenção que torna tudo mais interessante, mais prazeroso e faz com que o aluno se reconheça como um membro ativo de uma comunidade, capaz de dialogar com sua cultura e de expressar sua individualidade através da escrita.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. C. V de O. *Língua: modalidade oral/escrita*. In Universidade Estadual Paulista, Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 50-67, v.11.

BENTES, A. C. *Linguística Textual*. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BEZERRA, M. A et al. *Correção de textos e concepções de língua e variação: relações nem sempre aparentes*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol.4, nº.1. Belo Horizonte, 2004

CONCEIÇÃO, R. I. S. *Correção de texto: um desafio para o professor de português. Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 2004.

KOCH, I. V. & ELIAS, V.M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *A análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001

PERELMAN, Chai & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. [prefácio Fábio Ulhôa Coelho; tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira]. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINELLI, D.N.P. *A correção textual do aluno visando uma perspectiva de ensino e formação do professor*. UNIMEP/PR

PINTO, T.C. da F.; RUFATTO, C.A. *Correção textual: metodologias utilizadas por professores do ensino público*. PUC/PR

RANGEL, E. de O. *O processo avaliatório e a elaboração de “protocolos de avaliação”*. Brasília: Semtec/MEC, 2004.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. 6.ed. São Paulo: Globo, 2001.

TOULMIN, S. *O uso dos argumentos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 10- A LUDICIDADE SEM TECNOLOGIA AINDA É POSSÍVEL NO SÉCULO XXI?

Josefa Valdeci dos Santos Dantas

Graduada em pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú. Especialista em Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa. Mestra em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. Email: josefandantas@gmail.com

RESUMO: Este artigo abordou a importância da ludicidade na educação infantil, com ênfase em práticas que integram ou excluem o uso de ferramentas digitais. A pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica, utilizando autores renomados como Vygotsky (1985), Kishimoto (2017), Moran (2015) e outros que exploram as interações entre brincadeiras, aprendizagem e tecnologias. O objetivo foi refletir sobre como a ludicidade, em suas diversas formas, pode promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando os desafios e possibilidades do contexto contemporâneo, marcado pela presença massiva de mídias digitais. Com base em Vygotsky (1985), destacamos que a brincadeira é um elemento essencial para a construção da criatividade e das relações sociais, enquanto Kishimoto (2017) enfatiza o papel do educador como mediador crítico das interações infantis com brinquedos, brincadeiras e mídias. Também exploramos como o equilíbrio entre práticas lúdicas digitais e não digitais pode enriquecer o aprendizado, promovendo experiências significativas e emancipadoras. Concluímos que a ludicidade permanece central na educação infantil, seja com ou sem tecnologias. Ela estimula a criatividade, a autonomia e o senso crítico, exigindo que os educadores repensem suas práticas para integrar diferentes abordagens de forma intencional e reflexiva, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: ludicidade; tecnologia; educação.

ABSTRACT: This article addressed the importance of ludicity in early childhood education, focusing on practices that integrate or exclude the use of digital tools. The research was conducted through a bibliographic review, using renowned authors such as Vygotsky (1985), Kishimoto (2017), Moran (2015), and others who explore the interactions between play, learning, and technology. The aim was to reflect on how ludicity, in its various forms, can promote the integral development of children, considering the challenges and possibilities of the contemporary context, marked by the massive presence of digital media. Based on Vygotsky (1985), we highlighted that play is an essential element for the construction of creativity and social relationships, while Kishimoto (2017) emphasizes the role of the educator as a critical mediator of children's interactions with toys, play, and media. We also explored how balancing digital and non-digital ludic practices can enrich learning, promoting meaningful and emancipatory experiences. We concluded that ludicity remains central to early childhood education, whether with or without technologies. It stimulates creativity, autonomy, and critical thinking, requiring educators to rethink their practices in order to intentionally and reflectively integrate different approaches, promoting the integral development of children.

Keywords: playfulness; technology; education.

INTRODUÇÃO

No século XXI, a tecnologia consolidou seu papel central na sociedade, influenciando praticamente todos os aspectos da vida humana, incluindo a educação e o lazer. Vivemos em uma era em que as ferramentas digitais estão amplamente integradas ao cotidiano,

transformando desde as formas de comunicação até as metodologias pedagógicas. Nesse contexto, surge a reflexão sobre a possibilidade de manter a ludicidade, uma prática essencial para o desenvolvimento infantil, sem o uso de tecnologias digitais. Afinal, é possível resgatar e valorizar brincadeiras e atividades que não dependam de dispositivos tecnológicos, mesmo em um mundo cada vez mais digitalizado?

Este artigo busca discutir a coexistência entre a tecnologia e as práticas lúdicas tradicionais, investigando se a ludicidade sem o uso de ferramentas digitais ainda encontra espaço na educação e no cotidiano das crianças. Com base em uma metodologia bibliográfica, analisamos as contribuições de diversos autores que destacam a importância do brincar como linguagem universal e essencial para o desenvolvimento infantil, independentemente de recursos tecnológicos. Exploramos como brincadeiras tradicionais e atividades manuais continuam a desempenhar um papel significativo na promoção da criatividade, interação social e aprendizagem, mesmo em um cenário onde o digital parece dominar as atenções.

Por meio dessa análise, buscamos compreender os desafios e as possibilidades de preservar práticas lúdicas não tecnológicas, refletindo sobre sua relevância em um contexto que privilegia o virtual, mas que ainda pode encontrar no brincar tradicional uma fonte de aprendizado, conexão e bem-estar para as crianças.

1. A TECNOLOGIA E SEU DOMÍNIO SOBRE A SOCIEDADE E SOBRE A EDUCAÇÃO

As novas tecnologias eletrônicas têm transformado profundamente as dinâmicas de produção e disseminação do conhecimento, gerando impactos significativos no campo científico e na sociedade como um todo. Como apontam Zambon e Costa (2021, p. 158), essas tecnologias possibilitam um acesso quase instantâneo a dados e informações, redefinindo as fronteiras do conhecimento. Essa nova lógica de produção acadêmica não se limita mais a coordenadas geográficas específicas, mas opera em um espaço transnacional e virtual, onde a comunicação global transcende barreiras étnicas e nacionais. Tal transformação amplia o alcance do conhecimento, permitindo a criação de redes colaborativas que conectam diferentes partes do mundo de forma simultânea e dinâmica.

Autores como Bacich (2021), Bacich e Moran (2015), e Mishra e Koehler (2006) reforçam que essas tecnologias não apenas facilitam a circulação da informação, mas também modificam a forma como ela é produzida e consumida. O uso de ferramentas digitais no ambiente acadêmico, educacional e científico tem permitido a criação de espaços híbridos, onde a interação entre o virtual e o físico gera novas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento. Entretanto, essa mesma evolução tecnológica levanta questionamentos sobre a dependência crescente de dispositivos eletrônicos, especialmente no campo da educação infantil, onde o equilíbrio entre o uso de tecnologia e práticas tradicionais, como a ludicidade, é essencial.

Nesse cenário, é crucial refletir sobre como preservar práticas pedagógicas que valorizem a interação humana direta e a criatividade sem o auxílio de dispositivos tecnológicos. Costa e Zanette (2019) destacam que, embora a tecnologia seja uma aliada poderosa, ela não pode substituir elementos fundamentais da aprendizagem, como a socialização, a ludicidade e o desenvolvimento emocional das crianças. Assim, o desafio contemporâneo reside em encontrar formas de integrar essas inovações tecnológicas de maneira equilibrada, sem perder de vista o valor intrínseco de práticas que estimulam o contato humano e a criatividade por meio de experiências lúdicas que não dependam exclusivamente de ferramentas digitais.

O uso das tecnologias no contexto social, especialmente sob a perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), revela uma série de desafios e responsabilidades que ultrapassam os limites da sala de aula. Conforme Adams et al. (2020) e Penha e Maciel (2019), é fundamental que a formação docente inclua reflexões sobre o impacto ambiental gerado pelo uso indiscriminado de materiais descartáveis não recicláveis ou não biodegradáveis. Esse enfoque não apenas amplia a consciência ambiental dos educadores, mas também os prepara para promover uma educação mais sustentável e responsável. O papel do professor, nesse contexto, vai além da transmissão de conteúdos, sendo essencial para mediar discussões que conectem a tecnologia ao cuidado com o meio ambiente, incentivando práticas que minimizem a degradação ambiental.

Assim, o enfoque CTS destaca a necessidade de desenvolver competências para a transposição didática, que permita aos professores abordar questões sociais de forma interdisciplinar. Essa abordagem amplia a visibilidade de problemas reais e estimula a conexão entre os conteúdos escolares e os desafios enfrentados pela sociedade. A tecnologia,

quando utilizada de maneira consciente, pode ser uma aliada nesse processo, contribuindo para a promoção do bem-estar social. No entanto, isso exige uma formação docente que prepare os professores para integrar os avanços tecnológicos com um olhar crítico e ético, valorizando o uso da tecnologia como ferramenta para transformar e melhorar a qualidade de vida.

Nesse sentido, a formação docente deve enfatizar a busca pelo equilíbrio entre a adoção de novas tecnologias e a responsabilidade social e ambiental. A educação, alinhada aos princípios do CTS, pode promover práticas pedagógicas que incentivem a reflexão sobre o impacto das ações humanas no meio ambiente e na sociedade. Dessa forma, os professores tornam-se agentes transformadores, capazes de guiar seus alunos na construção de um futuro mais sustentável e equitativo, onde a tecnologia seja utilizada como um recurso para o bem-estar coletivo, e não como um fator de degradação ou exclusão.

A formação continuada da docência mediada por tecnologias digitais é um tema que levanta importantes questionamentos sobre os formatos mais adequados para sua implementação. Warschauer (2002, 2010, 2016) destaca que essa mediação pode seguir dois vieses principais. O primeiro está relacionado ao fortalecimento da inclusão digital, pois ao participar de formações a distância, como modelos híbridos, ensino remoto ou cursos em ambientes virtuais de aprendizagem, os docentes têm a oportunidade de vivenciar práticas que facilitam a familiarização e aculturação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Esse contato prático promove a adaptação ao uso das tecnologias no contexto educacional, possibilitando que os professores desenvolvam competências digitais necessárias para a integração das TIC em suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, como alerta Alves (2014, 2017), essa mesma abordagem pode gerar exclusão digital. Muitos docentes enfrentam dificuldades para se adaptar ao modelo de ensino mediado por tecnologias devido a fatores como a falta de familiaridade com o ambiente digital ou limitações na infraestrutura tecnológica disponível. A ausência de acesso à internet de qualidade, especialmente em áreas remotas, e a carência de dispositivos adequados para o acompanhamento das formações podem criar barreiras significativas, resultando em desigualdades na formação docente. Esse cenário reflete a necessidade de políticas públicas que assegurem o acesso equitativo às tecnologias, de modo a garantir que a formação continuada alcance todos os professores, independentemente de sua localização ou condições socioeconômicas.

Nesse contexto, é fundamental considerar que a mediação tecnológica, para ser inclusiva e eficaz, deve ser acompanhada por estratégias que reduzam as barreiras de acesso e adaptação. Isso inclui a oferta de suporte técnico, formação inicial sobre o uso das plataformas digitais e o desenvolvimento de soluções que contemplem as especificidades de cada região e realidade escolar. Além disso, como apontam Warschauer e Alves, a formação continuada deve buscar um equilíbrio entre a inclusão e a acessibilidade, garantindo que todos os professores tenham oportunidades iguais de aprimorar suas competências pedagógicas por meio das tecnologias, fortalecendo, assim, a qualidade da educação em todos os níveis.

2. A LUDICIDADE SEM O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS

A ludicidade, enquanto prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças, transcende o uso de ferramentas digitais e encontra suas raízes em experiências simples, criativas e espontâneas. Em um mundo cada vez mais digitalizado, a reflexão sobre a ludicidade sem o auxílio de dispositivos tecnológicos se torna crucial para resgatar práticas que valorizem a interação humana, a imaginação e o contato direto com o ambiente. Brincadeiras tradicionais, jogos de tabuleiro, atividades ao ar livre e práticas artísticas são exemplos de ações que promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, sem depender de tecnologias digitais. Esse resgate da ludicidade não tecnológica não apenas reforça vínculos sociais e culturais, mas também estimula habilidades essenciais, como a criatividade, a resolução de problemas e a empatia, destacando-se como um recurso pedagógico atemporal e indispensável, mesmo no século XXI.

Segundo Vygotsky (1985, p. 35)

A brincadeira auxilia na criatividade, na imaginação e na fantasia que interagem para a construção de novas possibilidades e interpretações, auxiliando nas construções sociais das crianças com os adultos. O trabalho com o lúdico na educação infantil, parte da necessidade de se pensar a educação escolar como processo de reconstrução do conhecimento, proporcionando ao aluno atuar de forma crítica mediante aprendizagens significativas.

Esses elementos interagem diretamente com o processo de desenvolvimento social da criança, permitindo que ela estabeleça relações significativas com os adultos e o meio ao seu redor. No contexto da educação infantil, o lúdico se apresenta como uma ferramenta poderosa

para a reconstrução do conhecimento, possibilitando que as crianças se envolvam em aprendizagens que são, ao mesmo tempo, críticas e significativas.

O ato de brincar transcende a simples diversão, pois oferece às crianças um ambiente seguro para experimentar, interpretar e reinterpretar o mundo. Nesse processo, elas desenvolvem habilidades cognitivas e sociais essenciais, como a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a comunicação. Segundo Kishimoto (1994), a ludicidade na educação infantil deve ser compreendida como um direito da criança, capaz de transformar a aprendizagem em uma experiência rica e prazerosa. Dessa forma, o lúdico não apenas complementa os processos pedagógicos, mas também cria oportunidades para que as crianças se apropriem do conhecimento de forma ativa e crítica.

Portanto, integrar o lúdico ao cotidiano da educação infantil é reconhecer sua importância como mediador do aprendizado e promotor de um desenvolvimento integral. A partir das brincadeiras, as crianças não apenas aprendem sobre o mundo, mas também constroem significados que serão fundamentais ao longo de sua vida. Vygotsky (1985) reforça que o brincar permite à criança atuar como protagonista em sua jornada de aprendizado, desenvolvendo competências que a prepararão para lidar com os desafios do futuro de maneira criativa e reflexiva. Assim, o lúdico se consolida como um alicerce indispensável para uma educação transformadora e humanizadora.

Já Kishimoto (2017, p. 162) diz o seguinte:

Kishimoto: Enquanto professores participantes de conjuntos de comunicações de várias origens nas quais se encontram os alunos podemos nos perguntar: com que finalidades emancipatórias sobre a vida no mundo contemporâneo, como e com que saberes práticos e teóricos já atuamos como professores comunicadores, incluindo a recepção ativa infantil com mídias? Essas práticas podem ser aperfeiçoadas? Como e por quê? Conhecemos as formas e conteúdos das mídias preferidas pelas crianças? Com que práticas e teorias trabalhamos na educação infantil quando se trata de participar da produção social da comunicação com mídias sobre brincadeiras e brinquedos?

A reflexão proposta por Kishimoto (2017) destaca a necessidade de uma postura crítica e investigativa por parte dos professores no que diz respeito à relação das crianças com as mídias e suas implicações para a ludicidade e o aprendizado. No contexto contemporâneo, em que as mídias digitais desempenham um papel central na vida das crianças, os educadores precisam compreender como essas interações podem ser incorporadas ou repensadas no

ambiente escolar de forma emancipatória e significativa. Essa abordagem exige dos professores não apenas um conhecimento técnico sobre as mídias, mas também uma compreensão aprofundada das preferências infantis e das possibilidades pedagógicas que emergem dessa relação.

Nesse sentido, o questionamento de Kishimoto convida os educadores a refletirem sobre suas práticas e teorias no trabalho com a ludicidade mediada por mídias. A interação das crianças com brinquedos e brincadeiras mediadas por tecnologias digitais, por exemplo, oferece uma oportunidade para promover aprendizagens críticas e colaborativas. No entanto, também exige atenção para que essas práticas não se limitem a uma reprodução passiva de conteúdos, mas que fomentem a criatividade e a autonomia das crianças. Como aponta Moran (2015), o professor precisa atuar como mediador, integrando as tecnologias de forma intencional e reflexiva, garantindo que elas sirvam para ampliar as experiências de aprendizagem e ludicidade, e não para substituí-las.

Assim, a formação docente deve incluir um olhar atento para a produção social da comunicação, especialmente no que tange à relação das crianças com mídias, brincadeiras e brinquedos. É necessário questionar como as práticas pedagógicas podem ser aprimoradas para contemplar tanto a recepção ativa quanto a criação de novas formas de brincar e aprender. Como reforça Kishimoto (2017), essa reflexão é fundamental para que os educadores possam se posicionar como comunicadores críticos, capazes de integrar mídias e ludicidade em uma abordagem que contribua para o desenvolvimento integral e a emancipação das crianças no mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste artigo destacaram a importância de refletir sobre a ludicidade na educação infantil, considerando tanto práticas mediadas por tecnologias quanto aquelas que resgatam a essência do brincar sem o uso de ferramentas digitais. Exploramos como a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo criatividade, imaginação e interações sociais significativas. Com base em autores como Vygotsky (1985) e Kishimoto (2017), analisamos como as brincadeiras podem ser mediadoras de aprendizagens críticas e transformadoras, enfatizando o papel ativo dos professores na

escolha de estratégias que dialoguem com as necessidades e interesses das crianças no contexto contemporâneo.

Concluimos que, no mundo atual, marcado pela presença massiva das mídias digitais, é essencial equilibrar o uso dessas ferramentas com práticas lúdicas que valorizem a interação direta, o contato com o ambiente e a exploração da criatividade sem mediadores tecnológicos. Ao refletir sobre o papel do educador como comunicador e mediador, conforme destacado por Kishimoto (2017), reafirmamos a necessidade de uma formação docente que contemple tanto o domínio das tecnologias quanto a preservação de práticas tradicionais de ludicidade. Assim, a ludicidade, seja com ou sem tecnologias, permanece como um eixo central para a educação infantil, contribuindo para a construção de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W.; ALVES, S. D. B.; SANTOS, D. G. Dos; NUNES, S. M. T. **O projeto temático “Química e Energia em Prol de um Desenvolvimento Sustentável”: apontamentos iniciais (Thematic Project Chemistry and Energy towards sustainable development: initial appointments)**. Revista Eletrônica de Educação, [s. l.], v. 14, n. 0, p. 2887022, 2020.

ALMEIDA, M. G. De; FREITAS, M. do C. D. **Docentes e Discentes Na Sociedade da Informação**. 1. ed. Rio de Janeiro: BRASPORT, 2012. v. 2

ALMENARA, J. C.; GIMENO, A. M. **Las TIC y la formación inicial de los docentes**. Modelos y competencias digitales. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 247–268, 2019.

ALONSO, S.; VOLKENS, A.; GÓMEZ, B. **Análisis de contenido de textos políticos**. Un enfoque cuantitativo. 1. ed. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2011.

ALVES, E. J. **Formação de professores, Literacia Digital e Inclusão Sociodigital: Estudo de caso em curso a distância da Universidade Federal do Tocantins**. 2014. Universidade do Minho, [s. l.], 2014.

ALVES, E. J. **Literacia Digital De Professores: Competências E Habilidades Para O Uso Das TDICs Na Docência**. Universidade do Minho, 2017.

- ARIA, M.; CUCCURULLO, C. bibliometrix : **An R-tool for comprehensive science mapping analysis**. *Journal of Informetrics*, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 959–975, 2017.
- BACICH, L. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 100–103, 2021.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. *Revista Pátio*, [s. l.], n. 25, p. 45–47, 2015.
- BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- HENZ, F. I.; MARTINS, S. N.; SINDELAR, F. C. W. **Metodologias Ativas De Ensino Na Universidade: Uma Experiência Na Disciplina De Economia Brasileira**. *Imagens da Educação*, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 12–25, 2019.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Tradução Carlos Irineu Da Costa. São Paulo: EDITORA 34, 1993.
- MISHRA, P. **The TPACK diagram gets an upgrade** | Punya Mishra's Web. 2018.
- MISHRA, P. **TPACK** | Punya Mishra's Web. 2022.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. **Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge**. *Teachers College Record*, [s. l.], v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.
- MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. *Coleção Mídias Contemporâneas*. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015.
- PENHA, P. X. Da; MACIEL, M. D. **Mapeamento do enfoque CTS e o saberes docentes na formação de professores de Ciências**. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 148–167, 2019.
- SCHNEIDER, D. D. R.; SCHRAIBER, R. T.; MALLMANN, E. M. **Fluência TecnológicoPedagógica na Docência Universitária**. *Revista Diálogo Educacional*, [s. l.], v. 20, n. 67, 2020.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WARSCHAUER, M. **Reconceptualizing the Digital Divide**. *First Monday*, [s. l.], v. 7, n. 7, 2002.

WARSCHAUER, M. **Learning to Write in the Laptop Classroom**. Writing & Pedagogy, [s. l.], v. 1, n. 1, 2010.

WARSCHAUER, M. **Education and Social Media**. [s. l.], p. 29–48, 2016.

CAPÍTULO 11- O ESTUDO DO HALLOWEEN NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COMO FERRAMENTA PARA COMBATER A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Mirny Monniany Silvino Rodrigues

Mestranda em Educação. Licenciada em Letras. Professora de Educação Básica II das Redes Municipais de Aparecida-PB e Riacho dos Cavalos-PB. E-mail: < monianerodrigues@hotmail.com >.

Patricia Ribeiro de Sales Pereira

Mestranda em Educação. Licenciada em Letras. Professora de Educação Básica III da Rede Estadual do Rio Grande do Norte. E-mail: < patriciaribeirosls@gmail.com >

Hellen Monize Rodrigues Silvino

Especialista em Psicopedagogia. Licenciada em Pedagogia. Professora de Educação Básica I das Redes Municipais de Pombal -PB. E-mail: < hellenmonize88@hotmail.com >

Monnielle Rodrigues Silvino Nunes

Especialista em Língua, Linguística e Literatura. Licenciada em Letras. Professora de Educação Básica da Rede Privada de Pombal -PB. E-mail: < monniellers@gmail.com >

RESUMO: A intolerância religiosa é um fenômeno que acompanha a história da humanidade, incluindo a do Brasil, há muito tempo. No entanto, suas formas de manifestação têm evoluído conforme as mudanças nas estruturas políticas, culturais e econômicas de cada sociedade em diferentes períodos e contextos. O Halloween (*All hallows eve*), a princípio celebrada pelos antigos celtas do norte da Europa no século VI a.C. e posteriormente difundida mundialmente, é uma festividade que transcende gerações e que ao longo dos tempos tem sido vítima de preconceito e intolerância por alguns religiosos independentemente do contexto cultural no qual foi originada. Deste modo, este artigo busca analisar de que modo o estudo do Halloween nas aulas de língua inglesa pode ser utilizado como ferramenta pedagógica para a promoção da compreensão cultural e do combate a intolerância religiosa. A justificativa de sua execução baseia-se na necessidade de oportunizar uma educação intercultural e inclusiva que valorize a diversidade de crenças e práticas e combata preconceitos. Para sua concretização fez-se uso da abordagem dedutiva como método científico, subsidiado pelas técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. Como principal resultado destaca-se a possibilidade de reflexão fundamentada sobre o potencial do ensino do Halloween como elemento cultural e pedagógico tanto para a promoção da compreensão intercultural como para o combate de preconceitos de caráter religioso, estimulando o respeito à diversidade. Conclui-se, portanto, que ao explorar as origens e os significados do Halloween, os alunos desenvolvem uma compreensão mais ampla de tradições distintas, desconstruindo preconceitos e fomentando o diálogo sobre tolerância e inclusão.

Palavras-chave: Ensino. Cultura. Celebração. Diversidade. Respeito.

ABSTRACT: Religious intolerance is a phenomenon that has accompanied the history of humanity, including Brazil, for a long time. However, its forms of manifestation have evolved in line with changes in the political, cultural and economic structures of each society in different periods and contexts. Halloween (*All Hallows Eve*), first celebrated by the ancient Celts of northern Europe in the 6th century BC and later spread worldwide, is a

festival that transcends generations and which over time has been the victim of prejudice and intolerance by some religious people, regardless of the cultural context in which it originated. This article seeks to analyze how the study of Halloween in English classes can be used as a pedagogical tool to promote cultural understanding and combat religious intolerance. The justification for its implementation is based on the need to provide intercultural and inclusive education that values the diversity of beliefs and practices and combats prejudice. The deductive approach was used as the scientific method, supported by bibliographical and documentary research techniques. The main result was the possibility of an informed reflection on the potential of teaching Halloween as a cultural and pedagogical element, both to promote intercultural understanding and to combat religious prejudice, encouraging respect for diversity. It is therefore concluded that by exploring the origins and meanings of Halloween, students develop a broader understanding of different traditions, deconstructing prejudices and fostering dialog about tolerance and inclusion.

Keywords: Teaching. Culture. Celebration. Diversity. Respect.

Introdução

Vivemos em um mundo em constante transformação impulsionado pelo processo de globalização. Neste contexto, a educação deve ser concebida como uma prática social híbrida e diversificada, onde os processos de aprendizagem se apresentam de forma múltipla, contínua, abrangendo tanto o formal quanto o informal, o organizado e o espontâneo, o intencional e o não intencional. É fundamental reconhecer os alunos como protagonistas ativos no processo de ensino-aprendizagem. Proporcionar condições que favoreçam sua autonomia como aprendizes de uma língua estrangeira é um elemento indispensável para o sucesso educacional. Diante deste cenário de mudanças, há de ser destacado um problema ancestral delicado e que envolve o ser humano: a intolerância religiosa.

O art. 5^a, inc. VI, da Constituição Federal considera como “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (Brasil, 1988). Não obstante, independentemente dos preceitos contidos no dispositivo em destaque, é possível registrar casos de discriminação, ofensa ou repulsa a religiões, liturgias e cultos. No que diz respeito ao objeto deste estudo, o Halloween, originado no séc. VI a.C. no norte da Europa, trata-se de uma manifestação cultural que enfrenta obstáculos por parte dos Cristãos mais conservadores, consequência de um contexto que envolve desde sua origem a sua difusão e comemoração ao longo dos tempos em todo o mundo.

Diante deste contexto, este artigo busca analisar de que modo o estudo do Halloween nas aulas de língua inglesa pode ser utilizado como ferramenta pedagógica para a promoção da compreensão cultural e do combate a intolerância religiosa. Logo, de modo específico, o mesmo procura: explorar o papel do ensino de aspectos culturais como meio de promover a compreensão intercultural e o respeito pela diversidade; abordar a história e os simbolismos

do Halloween, destacando suas raízes históricas e transformações ao longo do tempo; discutir como o Halloween pode ser utilizado como tema de ensino para fomentar reflexões sobre preconceitos e promover a aceitação das diferenças religiosas e culturais; e, por fim, apresentar sugestões práticas e atividades pedagógicas para inserir o estudo do Halloween no contexto escolar.

A justificativa para realização deste estudo está fundamentada na importância de promover uma educação intercultural e inclusiva, que respeite e valorize a diversidade de crenças e práticas, além de combater preconceitos. Dessa forma, no campo das práticas culturais e artísticas migratórias, é possível afirmar que cada indivíduo ou grupo carrega consigo um sistema único de representação, o qual é construído em meio a ideia de origem compartilhada e em um modelo singular de subjetividade. Ao considerar territórios e espaços físicos, cada sujeito se comporta tal qual suas referências cognitivas. Diante desta evidência, este artigo busca responder a seguinte questão norteadora: de que maneira o estudo do Halloween nas aulas de língua inglesa pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica para promover a compreensão cultural e combater a intolerância religiosa?

De modo a responder a esse questionamento e, conseqüentemente, alcançar os objetivos almejados, fez-se uso da abordagem dedutiva como método científico para a concretização deste estudo, subsidiado pelas técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. O método dedutivo, de acordo com Marconi e Lakatos (2021), é aquele que, com base em teorias e leis, geralmente antecipa a ocorrência de fenômenos específicos, seguindo uma conexão descendente. No que diz respeito as técnicas de pesquisa, Gil (2023) as define como aquelas constituídas por materiais previamente desenvolvidos, a exemplo dos livros e artigos acadêmicos, entre outros (bibliográfica); e por materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, como documentos oficiais, reportagens jornalísticas, iconografias, etc. (documental).

No que diz respeito a pesquisa bibliográfica, serão considerados como fonte de consulta escritos dos últimos dez anos, isto é, publicados entre os anos de 2015 e 2024, disponíveis portais de periódicos, anais de eventos ou em bases de dados acadêmicos. Também serviram de fonte de consulta livros impressos, sem critérios temporais de exclusão. Durante a seleção destes materiais foram considerados sua relevância e qualidade para análise do objeto do estudo. Neste sentido foram priorizadas obras e artigos capazes de apresentassem uma abordagem teórica consistente para o desenvolvimento da pesquisa, garantindo, assim, a robustez das informações coletadas. Não obstante, foram observados critérios como a

formação acadêmica e área de atuação dos autores, bem como a credibilidade das publicações por eles produzidas, assegurando a confiabilidade dos dados utilizados neste estudo.

Desta forma, o marco teórico, desenvolvido com base nas pesquisas bibliográfica e documental, tem como intuito possibilitar a análise da temática por meio de conceitos distintos, os quais abrangem as seguintes categorias de estudo: cultura e diversidade no ensino de língua inglesa; origem e significados culturais do Halloween; o Halloween como recurso pedagógico para promoção do combate à intolerância religiosa; e, as estratégias didáticas para abordar o Halloween nas aulas de língua inglesa. Essa análise está alinhada à proposta metodológica e serve como referencial teórico deste estudo, buscando facilitar a compreensão do tema central a partir de elementos que promovam a integração entre a fundamentação teórica e os resultados obtidos na pesquisa.

Cultura e diversidade no ensino de língua inglesa

A língua é resultado de um processo sócio-histórico, constituindo-se como um sistema compartilhado, um código criado, aceito convencionalmente por toda uma comunidade e utilizado para expressar pensamentos, ideias e promover a interação entre as pessoas. Trata-se, portanto, de um bem coletivo que não pertence a indivíduos isoladamente. Enquanto patrimônio social, a língua desempenha um papel fundamental nas relações humanas, permitindo que o conhecimento de um povo e sua cultura sejam preservados e transmitidos às futuras gerações, assegurando a continuidade de sua história ao longo do tempo (Vitti, 2024).

Bolton (2020), destacou que, com o avanço da globalização e das tecnologias, a língua inglesa consolidou-se como um idioma global, isto é, utilizada por diversos povos ao redor do mundo, a partir de uma relação única que envolve as culturas locais em cada contexto. Assim, seja por sua influência política ou pelo uso privilegiado em âmbitos como o sistema educacional, a língua inglesa faz parte do cotidiano de grande parte dos brasileiros. Conforme descrito por Bernardo Júnior e Dias (2022), este processo está diretamente relacionado com o imperialismo linguístico, fenômeno este que atribui prestígio a determinadas línguas ou variantes de certas regiões. Deste modo, enquanto relega outras a uma posição de menor relevância ou valor cultural, a língua inglesa desponta como sendo a principal segunda língua na maior parte dos países.

Ao abordar o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras, é indispensável que sejam considerados os aspectos sociais e culturais que constituem o processo de valoração do

inglês como língua franca. A predominância de certas culturas em detrimento de outras contribui para a legitimação cultural do inglês americano ou britânico, desconsiderando as variantes linguísticas que os alunos adquirem fora do contexto escolar. Como consequência, o aluno pode sentir-se pertencente a uma cultura inferior, percebendo o aprendizado da língua inglesa como algo distante de sua realidade, associado a grupos específicos e elitizados (Bernardo Júnior; Dias, 2022).

Godoy e Rost (2023) evidenciaram em recente estudo que a globalização trouxe consigo um diálogo multifacetado, conectando diferentes dimensões de maneira inter-relacionada. Esse processo intensificou as relações sociais em escala global, unindo localidades distantes de forma que eventos locais são influenciados por acontecimentos ocorridos a milhares de quilômetros, e vice-versa. Nesse contexto, o inglês consolidou-se como uma língua franca universal, seguindo o mesmo caminho do capitalismo ao tornar global não apenas a língua, mas os signos, os símbolos, os logotipos, os slogans, etc. O domínio desse idioma, na visão dos autores, contribui para a homogeneização cultural do planeta, reduzindo as especificidades locais e promovendo a padronização cultural.

Ao ser reconhecida como uma língua global, a língua inglesa não apenas impulsiona a globalização, mas também tem seu uso ampliado por ela, em uma relação de intensificação mútua. A hegemonia da língua inglesa se manifesta integralmente como a língua predominante nos negócios, na internet, e nas esferas culturais e acadêmicas. Por meio de um discurso prevalente, busca-se promover a tolerância entre as nações, com a comunicação sendo o principal instrumento para esse objetivo. A globalização avança ao superar barreiras locais, favorecendo uma comunicação intercultural. Esse processo possibilita o convívio entre diferentes culturas por meio de relações interculturais, cujas identidades são suscetíveis a influências simbólicas, tanto pelas dinâmicas de socialização quanto pelas experiências individuais (Samovar, 2024).

Neste sentido, Muniz e Martins (2023) consideram que cultura e língua são elementos indissociáveis, embora a relação entre elas nem sempre seja plenamente percebida, já que frequentemente são vistas como aspectos naturais ou essenciais da existência humana, semelhantes a qualquer função vital. É sabido que o ser humano, como um ser social, necessita compartilhar conhecimentos para seu desenvolvimento. Para viver em sociedade, torna-se indispensável o uso de uma língua comum, que possibilite a comunicação entre os indivíduos. Quando as pessoas se identificam através da língua e reconhecem semelhanças na

maneira de perceber e atribuir significados ao mundo, elas também estão construindo e moldando uma cultura.

Origem e significados culturais do Halloween

A cultura abrange a humanidade como um todo, os diferentes povos, nações, sociedades e suas tradições. Compreendendo que a globalização exerce influência direta sobre a cultura, aproximando países e costumes rapidamente, o consumo de culturas estrangeiras tornou-se amplamente acessível graças à disseminação dos meios de comunicação de massa. No caso do Halloween, embora suas raízes sejam de origem celta, a celebração consolidou-se como uma festividade norte-americana e passou a ser comemorada em diversos países, independentemente de serem falantes de língua inglesa, como ocorre no Brasil (Oliveira, 2021).

Antes de adentrar na discussão que permeia a origem e significados culturais do Halloween, abre-se um parêntese para analisar a etimologia do termo. Os primeiros registros do termo Halloween datam do séc. VI a.C. Trata-se de uma contração da expressão inglesa *All Hallows Eve*, que significa "Véspera do Dia de Todos os Santos", celebrado na noite anterior a 1º de novembro, uma data religiosa cristã que marca o início da Estação de Todos os Santos. A expressão *All Hallows Eve* deriva da frase latina *Vigilia Omnium Sanctorum*, introduzida nas Ilhas Britânicas pelo Papa Gregório III e posteriormente anglicanizada após o declínio da presença romana na região (Lage, 2024).

Embora existam diversas teorias sobre sua origem, a mais difundida indica para o festival celta *Samhain*. Essa festividade surgiu há mais de 2500 anos, celebrado pelos povos pagãos do norte da Europa, região que contempla o território das antigas Albion, atual Ilhas Britânicas (Grã-Bretanha, Irlanda e Ilha de Man), e Gália, atual França. Os celtas celebravam, em 31 de outubro, o fim de ano e das colheitas com a comemoração do *Samhain*, que significa deus da morte. Há indícios de que essa celebração teria sido cristianizada pela Igreja primitiva. Outrossim, a teoria mais defendida se assiste na perspectiva de que o Halloween surgiu de forma independente do *Samhain*, com raízes diretamente ligadas ao cristianismo (Roberts, 1987).

Todavia, além das teorias que cerca não a origem do Halloween, há, ainda, aquelas que questionam/discriminam sua prática ao longo dos tempos, sua tradição. Geralmente associado ao Dia das Bruxas, às lendas de terror e à cultura norte-americana herdada dos

colonizadores britânicos, ao longo da história a celebração do Halloween vivenciou a incorporação de símbolos que caracterizam essa importante manifestação cultural. As bruxas surgiram nesse contexto durante a Idade Média, época em que mulheres que preparavam chás para aliviar dores ou curar enfermidades eram chamadas de bruxas. Essas mulheres foram perseguidas e excluídas dos costumes da Igreja, que exercia forte domínio político e social naquele período (Franzen, 2018).

Não obstante, Alexandre (2022), sob forte influência cristã, considera que a festividade do Halloween, cerimônia em honra da divindade *Samhain*, o deus da morte, tinha como objetivo permitir a comunicação com os espíritos dos mortos. Na ocasião, acreditava-se que as barreiras entre o mundo dos vivos e o dos mortos se abriam. Segundo a tradição, os fantasmas dos falecidos visitavam os vivos durante a noite. Para apaziguar esses espíritos, as pessoas deixavam oferendas diante das portas de suas casas. A principal lenda celta associada a essa festividade, sustentada pelo cristianismo, conta que, nesse dia, os espíritos das pessoas que faleceram ao longo do ano retornariam em busca de corpos vivos para possuí-los e, dessa forma, garantir sua existência no ano seguinte.

A intolerância por parte dos cristãos mais conservadores quanto ao Halloween pode ser constatada quando evidenciada a devoção por parte dos satanistas a essa celebração. De acordo com Buonaiuto (2016, p. 13):

Para os satanistas, para os adoradores do Mal, o Halloween é a festa mais importante, o início do ano, o aniversário de Lúcifer, e a ocasião para aliciar adeptos. Na noite do dia 31 de outubro, enquanto jovens ingênuos pensam estar a divertir-se de forma inocente e alegre num jogo social, os ocultistas realizam ritos sacrílegos e desumanos, profanam cemitério, matam recém-nascidos, sacrificam seres humanos e animais, fazem missas negras, escondem drogas e veneno nos doces e na fruta que oferecem às crianças. O Halloween, portanto, é a travessura do diabo: por trás do aspecto carnavalesco, está o universo obscuro do horror e do mal, o gosto pelo horrendo e pelas trevas, a vitória da morte sobre a vida, da escuridão sobre a luz, do mal sobre o bem.

Outro fator destacado e que reforça o sentimento de intolerância para com o Halloween e verificada na fala de Buonaiuto (2016, p. 24-25), quando este descreve que tal celebração “tratava-se de um rito em honra do Príncipe da morte, que se concretizava em atos orgiásticos, no uso de bebidas alcoólicas e numa série de sacrifícios, inclusivamente humanos, considerados necessários para apaziguar os espíritos malignos”. De acordo com Cardoso (2024), como forma de ocultar vossas identidades, os participantes desse ritual costumavam utilizar máscaras ou outros disfarces para não serem reconhecidos.

Ainda com relação a devoção dos satanistas em relação as festividades do Halloween, Buonaiuto (2016, p. 89) descreveu que “o Halloween é, para os satanistas, o dia mais mágico do ano, e quanto mais próximo está, mais se multiplicam, de noite em noite, horrendos rituais, como as missas negras, as iniciações mágico esotéricas e a iniciação ao espiritismo e à bruxaria”. Diante deste contexto, Cardoso (2024) expõe que o culto ao Halloween incentiva as gerações contemporâneas a valorizarem o mundo mágico e esotérico, fundamentado na chamada cultura da morte, cujo propósito é desafiar os princípios religiosos ao associar o sagrado e os valores espirituais a uma sutil introdução às práticas e representações do ocultismo.

Diante desse confronto cultural, independentemente das teorias acerca da origem e dos significados culturais do Halloween, é importante estabelecer uma compreensão sobre essa celebração a partir de uma perspectiva diferenciada, livre de hipóteses equivocadas, crenças preconceituosas e estereótipos negativos. Assim, será possível enxergar o Halloween como uma manifestação cultural rica e diversa, que reflete tradições históricas e sociais específicas. Essa abordagem permite valorizar a pluralidade cultural, promovendo o respeito às diferenças e a troca de conhecimentos entre distintas tradições. Compreender o Halloween sob essa ótica ajuda a superar barreiras culturais, incentivando o diálogo e a apreciação das formas como diferentes povos expressam sua identidade coletiva (Bolton, 2020).

O Halloween como tema pedagógico para combater a intolerância religiosa

Ao discorrer acerca da origem e dos significados do Halloween, foi possível evidenciar alguns atributos que direcionam à inúmeras interpretações sobre esta manifestação cultural. Considerando as narrativas cristãs apresentadas por Buonaiuto (2016), Alexandre (2022) e Cardoso (2024), ao longo dos anos o Halloween tem sido socialmente censurado não em virtude da sua historicidade, mas sim por sua ligação com grupos específicos, como os satanistas, sendo então considerado como uma celebração demoníaca. Por ser uma manifestação advinda da cultura anglófona, esta festividade não é resguardada pelo dispositivo Constitucional de 1988 que protege as manifestações culturais populares: “Art. 215 O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Brasil, 1988).

Considerada pelas Igrejas Católica e Pentecostais como uma tradição com raízes pagãs (seguidor de uma religião que não pratica o batismo ou que adota o politeísmo), o Halloween comemorado atualmente apresenta pouca ligação com suas origens. Como pode ser observado em Roberts (1987), restou apenas uma referência aos mortos, porém com um significado completamente diferente do original. Além disso, ao longo do tempo, foram incorporados diversos elementos alheios tanto à celebração de Finados quanto à de Todos os Santos. Entre estes elementos destaca-se o costume dos disfarces/fantasia, originado na França entre os séculos XIV e XV. De tal modo, o Halloween transformou-se em uma celebração amplamente comercial e cultural, desvinculada de seu caráter religioso inicial.

Essa evolução reflete a influência de diferentes culturas e períodos históricos, resultando em uma festividade marcada por símbolos como abóboras esculpidas, decorações macabras e a prática do *trick-or-treat* (gostosuras ou travessuras). Assim, o Halloween atual combina tradições seculares, religiosas e populares, assumindo um papel de destaque na cultura contemporânea, especialmente em países como os Estados Unidos. No Brasil, o Halloween surge na década de 1990, inicialmente como uma comemoração privativa das escolas de idiomas, bem como por empresas do ramo do entretenimento (Silva, 2023).

Considerando a influência exercida pelos países anglófonos na cultura popular intercontinental, sobretudo a promovida pelos estado-unidenses, vê-se no ensino de língua inglesa uma possibilidade socio-pedagógica de combate a intolerância religiosa frente a tradição do Halloween. Compreender o conceito de cultura é uma abordagem eficaz para interpretar o comportamento social e no que concerne ao preconceito perante a esta festividade pagã, o ensino da língua e sua cultura pode corroborar para a minimização dos estereótipos negativos temporalmente construídos. Para os antropólogos, a cultura abrange os modos de vida compartilhados e aprendidos, transmitidos entre indivíduos e grupos dentro de uma sociedade (Azevedo, 2017).

Ensinar uma língua, seja materna ou estrangeira, vai além de transmitir um sistema linguístico. A linguagem não se limita a ser uma expressão do pensamento ou um instrumento de comunicação; ela constitui um processo de interação. Trata-se de uma interação humana repleta de significados e efeitos, que se manifesta entre interlocutores inseridos em um contexto social e histórico. Assim, ensinar uma língua envolve revelar as relações culturais, sociais, políticas e econômicas que se articulam por meio dela. Por meio do ensino de língua inglesa é possível romper barreiras e abolir preconceitos (Travaglia, 2016).

Nesse contexto, o ensino de língua estrangeira, especialmente o de língua inglesa, tem como objetivo principal formar indivíduos aptos a interagir com pessoas de diferentes culturas e perspectivas. Com base em fundamentos teóricos, promove-se uma experiência de aprendizagem leve e didática, que estimula os estudantes a serem agentes autônomos na construção do conhecimento, explorando as culturas de outros povos, países e idiomas (Rajagopalan, 2003). Portanto, o respeito a diversidade de valores existentes, sejam eles provenientes de uma cultura local ou global, deve manter-se em harmonia com uma educação fundamentada na inclusão social e respeito às diferenças, que sejam capazes de valorizar os indivíduos independentemente da cultura ou dos modelos sociais (Antônio, 2017).

Portanto, cabe considerar que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras deve ser orientado pelo contexto histórico e pelo momento cultural em que a sociedade se encontra. O principal objetivo desse ensino é capacitar os indivíduos a interagir com pessoas de diferentes culturas, compreendendo seus modos de pensar e agir. Em essência, trata-se de formar cidadãos do mundo (Rajagopalan, 2003). Logo, trabalhar a temática do Halloween no contexto das aulas de Língua Inglesa, embora desafiador, pode ser uma experiência enriquecedora para os alunos, o que reforça sua relevância.

Estratégias didáticas para trabalhar o Halloween nas aulas de língua inglesa

O processo de ensino-aprendizagem de determinada língua contempla diferentes aspectos, como destaque para seu prisma cultural, tendo em vista que língua e sociedade estão intrinsecamente conectadas. A língua, nesse contexto, é frequentemente entendida como uma expressão da cultura de um povo. Assim, estudar uma língua implica também explorar suas representações culturais e sociais, bem como compreender os discursos das comunidades que a utilizam, interligados às suas crenças, hábitos, costumes e tradições vivenciadas no contexto social. O uso do Halloween enquanto estratégia didática nas aulas de língua inglesa pode constituir-se como um exercício lúdico, mas ao mesmo tempo desafiador, em virtude da complexidade que envolve esta temática (Mardegan; Nicolini, 2022).

No contexto educacional, os exercícios que envolvem atividades lúdicas têm sido reconhecidos não apenas como facilitadores das interações e experiências no ambiente escolar, mas também como elementos essenciais para o desenvolvimento de crianças e jovens. As atividades lúdico-pedagógicas no ensino de Inglês têm como objetivo expandir a imaginação dos alunos e promover transformações em sua relação com o objeto de

conhecimento. Nessa perspectiva, essas atividades promovem a vivência de experiências culturais vistas como fundamentais no processo de aquisição de uma língua, seja ela materna ou não. As perspectivas culturais e os contextos sociais das comunidades linguísticas às quais a língua em estudo pertence devem ser incorporados aos conteúdos pedagógicos abordados nas aulas de língua estrangeira (Santos; Rocha, 2020).

Desta forma, o uso do Halloween como estratégia didática no ensino de língua inglesa ocorre com o objetivo de consolidar o aprofundamento teórico entre diferentes culturas, com destaque para a forma como elas interagem e como nós, enquanto sociedade, interagimos com ela. Dessa forma, levando em conta que a ação surge a partir da provocação, é essencial compreender a relação entre as culturas e os indivíduos – estudantes de um curso de língua inglesa – para adentrar na natureza do processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2021). Compreender a formação de uma cultura contribui para a manutenção da identidade do povo que a originou, ao tempo em que elimina o estabelecimento de estereótipos negativos (Hall, 2019).

Os saberes culturais no ensino e na aprendizagem de línguas são, diretamente, frequentemente e pragmaticamente compreendidos como aqueles ligados ao idioma que está sendo ensinado ou aprendido. No entanto, no caso da língua inglesa de modo específico enquanto língua franca a abordagem intercultural, tanto a realidade do aprendiz quanto a realidade estrangeira, são passíveis de análise com o objetivo de desenvolver a criticidade. Deste modo, a abordagem da temática do Halloween enquanto estratégia didática busca valoriza o reconhecimento da diversidade entre as nações, as línguas e suas variantes. Nesse contexto, observa-se que aprender uma segunda língua, ou uma língua estrangeira, não envolve apenas a prática das formas linguísticas, mas também a necessidade de se familiarizar com a cultura da língua alvo, visando à interpretação intercultural, sobretudo quando evidenciado um tema ou utilizado um recurso, específicos (Oliveira, 2021).

O uso de metodologias ativas é uma sugestão para a abordagem da temática do Halloween no ensino de língua inglesa. Sair dos modelos conteudistas, incorporar tecnologias digitais e outras formas de aprendizagem ativa, segundo Moran (2017), tendem a ajudar os alunos a desenvolverem competências tanto cognitivas como socioemocionais, contribuindo para uma aprendizagem inovadora. Como exemplos, Mendes e Oliveira (2024) destacam a possibilidade de uso da escrita criativa (*free writing*) e de histórias assustadoras (*spooky stories*), a realização de seminários, a decoração do ambiente e a execução de oficinas. Desta forma, a possibilidade de aprendizagem da língua inglesa a partir de atividades que

contemplam o tema do Halloween torna-se uma experiência mais dinâmica e envolvente, estimulando o interesse dos alunos e favorecendo a aplicação prática da língua em contextos culturais diversos.

De maneira geral, abordar o Halloween de maneira lúdica nas aulas de língua inglesa desempenha um papel fundamental na aquisição da escrita e da oralidade, pois proporciona descontração e entretenimento às aulas. Além disso, considerando as questões sócio-históricas que constituem o tema contribuem para que os estudantes se sintam mais à vontade, mais motivados a aprender, sem que seja necessário considerar a existência dos estereótipos negativos que inclinam a ocorrência de preconceitos e intolerância de cunho religioso. Segundo Martins (2015), no processo de ensino-aprendizagem, o aspecto lúdico se torna essencial, pois estimula o educando a tomar consciência de si mesmo e da realidade, incentivando-o a se esforçar na busca pelo conhecimento, sem perder o prazer em aprender.

Considerações Finais

Em um contexto em que a intolerância religiosa ainda é um desafio em muitas sociedades, é fundamental utilizar temas culturais, como o Halloween, para ampliar a compreensão dos alunos sobre as diferenças culturais e religiosas. Estudar o Halloween em aulas de língua inglesa permite não apenas o aprendizado linguístico, mas também a desconstrução de estereótipos e mal-entendidos relacionados a práticas culturais diferentes. Além disso, ao abordar a história e os significados do Halloween, os educadores podem fomentar reflexões críticas sobre a convivência com as diferenças e o respeito mútuo, ajudando a formar cidadãos mais conscientes e tolerantes. Este artigo, portanto, contribui para a discussão sobre a integração de aspectos culturais no ensino de línguas como um caminho para a construção de um ambiente educativo mais equitativo e plural.

A partir deste estudo foi possível compreender não apenas a possibilidade de uso do Halloween no estudo da língua inglesa, mas como o mesmo pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica para promover a compreensão cultural e combater a intolerância religiosa. Ao verificar através da fundamentação teórica a demonização do Halloween por parte da sociedade, foi possível compreender as raízes históricas que remontam à ascensão da Igreja Católica e sua busca por consolidar o cristianismo como religião dominante. Ao mesmo tempo, frente ao combate as culturas pagãs e seus costumes ancestrais, que incluíam crenças

na vida após a morte e rituais dedicados aos mortos, foi verificado que as Igrejas Católica e Presbiterianas iniciaram um processo de demonização dessas práticas.

Combater a intolerância religiosa é um exercício de cidadania e cabe a escola enquanto instituição contribuir de alguma forma para que esta prática não aconteça. Aos professores, em específico os de língua inglesa, considerando a influência da cultura anglófona, compete a estes promoverem um ensino que preze pela compreensão intercultural, pelo respeito à diversidade religiosa e pela desconstrução de estereótipos e preconceitos. Isso implica em apresentarem a diversidade religiosa presente nos países de língua inglesa, contextualizarem historicamente as relações entre religião e cultura nos países anglófonos, promoverem o debate crítico sobre intolerância religiosa, utilizarem materiais didáticos que representem a diversidade religiosa, estimularem a empatia e o diálogo intercultural, abordarem temas sensíveis com cuidado e profissionalismo e desenvolverem a consciência linguística.

Ao adotarem essas práticas, os professores de língua inglesa contribuem de maneira significativa para a formação de cidadãos mais tolerantes, respeitosos e conscientes da diversidade religiosa, combatendo a intolerância e promovendo uma cultura de paz no ambiente escolar.

Referências

ALEXANDRE, Pedro Paulo. **Halloween**. 2022. Disponível em: < <https://arqui.fln.org.br/> >. Acesso em: 4 jan. 2025.

ANTÔNIO, Fernanda da Silva. **A (des)construção de estereótipos no ensino de língua estrangeira**. 2017. 237 fls. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

AZEVEDO, Midian Domingos Alves. **Intolerância religiosa no cotidiano escolar**. 2017. 114 fls. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes). Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2017.

BERNARDO JÚNIOR, Altair dos Santos; DIAS, Fernanda Henriques. O(s) World English(es) e a diversidade linguística na aula de língua inglesa: proposta de atividade didática. **Revistas Letras Raras**, Campina Grande, v. 11, n. 2, p. 89-111, jun. 2022.

BOLTON, Kingsley. *World Englishes today*. In.: NELSON, Cecil *et al.* (Org.). **The Handbook of World Englishes**. 2. ed. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 24 dez. 2024.

BUONAIUTO, Aldo. **Halloween**. *Lo scherzetto del diavolo*. Roma: Sempre, 2016.

CARDOSO, Mario. **Halloween: um panorama histórico**. 2024. Disponível em: < <https://www.diaconomariocardoso.org/> >. Acesso em: 4 jan. 2025.

FRANZEN, Ângela Balz. Halloween na escola: compreendendo a verdadeira história do Halloween. In.: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, 10., 2018, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí: UNIJUI, p. 1-5, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

GODOY, Marília Gomes Ghizzi; ROST, Talita Destro. A língua inglesa e a construção de uma educação intercultural: o livro didático em questão. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 9, n. 1, p. 1-18, mai. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

LAGE, Teresa. **O que é o Halloween ou All Hallows Eve na noite de 31 de outubro?** 2024. Disponível em: < <https://rfm.pt/atualidade/3598/> >. Acesso em: 4 jan. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARDEGAN, Roberta Dias; NICOLINI, Patrícia Ferreira. Halloween sustentável: relatos de um projeto pedagógico. In.: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2022, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, Editora Realize, p. 1-10, 2022.

MARTINS, O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. **Intr@ciência: Revista Científica**, Guarujá, v. 1, n. 10, p. 1-21, dez. 2015.

MENDES, Matheus Lima; OLIVEIRA, Isabella Moreira de. O Halloween como forma de inte(g)ração social e cultural em língua inglesa e artes. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 1-11, 2024.

MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MUNIZ, Roberta Maria Silva; MARTINS, Silvia Leon Ramos. **Diversidade linguística e cultural**: material de apoio à ação docente. Recife: SEE, 2023.

OLIVEIRA, Raphaella Silva Pereira de. *What nós temos de Halloween? Entre as narrativas e reflexões de uma ação extensionista na Universidade do Estado da Bahia em Seabra. Garimpus XXIII: Revista de Linguagens, Educação e Cultura na Chapada Diamantina, Seabra, v. 2, n. 1, p. 147-166, jun. 2021.*

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROBERTS, Bryan. *The making of the English village: a study in historical geography*. Boston: Addison-Wesley, 1987.

SAMOVAR, Larry Albert *et al.* **Communication between cultures**. 10. ed. Massachusetts: Cengage Learning, 2024.

SANTOS, Elvis Bezerra; ROCHA, Vanessa da Silva. Uso do Halloween como tecnologia para o ensino de inglês no Ensino Fundamental. *In.: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA, 1., 2020, São Carlos. Anais [...]. São Carlos, UFSCar, p. 1-8, 2020.*

SILVA, Marcos Antônio. **Religião e escola**: as condições de escolarização de estudantes evangélicos em uma escola pública de Ensino Médio. 2023. 191 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VITTI, Sylvia Cristina de Azevedo. A língua como elemento constitutivo da identidade e cultura. **Revista Foco: Interdisciplinary Studies**, Curitiba, v. 17, n. 6, p. 1-22, jun. 2024.

CAPÍTULO 12- A LUDICIDADE E A TECNOLOGIA NO ENSINO DE CRIANÇAS PÓS PANDEMIA DE COVID-19

Josefa Valdeci dos Santos Dantas

Graduada em pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú. Especialista em Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa. Mestra em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. Email: josefandantas@gmail.com

RESUMO: Neste artigo abordamos a importância da ludicidade no ensino infantil, especialmente no contexto pós-pandemia de COVID-19, destacando a integração das metodologias ativas e das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. A pesquisa bibliográfica foi a metodologia utilizada, permitindo uma análise aprofundada de diversos autores e teorias que fundamentam a prática do brincar e sua relevância no processo de aprendizagem. A partir da análise de obras de Kishimoto (1994), Lopes e Neto (2020), Bacich e Moran (2018), Duarte e Scheid (2016), entre outros, foi possível compreender o papel do brincar como uma linguagem essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social das crianças, além de sua importância na construção da autonomia, resiliência e cidadania. A ludicidade, quando aliada às tecnologias digitais, oferece um ambiente interativo e dinâmico que favorece o engajamento e a participação ativa dos alunos. Ao longo do artigo, também se discutiu a necessidade de ressignificar o papel da ludicidade e das tecnologias no ensino infantil pós-pandemia, ressaltando que essas práticas devem ser vistas não apenas como métodos de ensino, mas como estratégias para promover a saúde emocional, o bem-estar e a construção de um aprendizado significativo e transformador.

Palavras-chave: ludicidade; tecnologia; educação infantil.

ABSTRACT: In this article, we discuss the importance of playfulness in early childhood education, particularly in the post-COVID-19 pandemic context, highlighting the integration of active methodologies and digital technologies as essential pedagogical tools for children's overall development. The methodology used was bibliographic research, allowing for an in-depth analysis of various authors and theories that support the practice of play and its relevance in the learning process. Through the analysis of works by Kishimoto (1994), Lopes and Neto (2020), Bacich and Moran (2018), Duarte and Scheid (2016), among others, we were able to understand the role of play as an essential language for cognitive, emotional, motor, and social development in children, as well as its importance in building autonomy, resilience, and citizenship. When combined with digital technologies, playfulness offers an interactive and dynamic environment that fosters student engagement and active participation. Throughout the article, we also discussed the need to reframe the role of play and technology in early childhood education post-pandemic, emphasizing that these practices should be viewed not only as teaching methods but as strategies to promote emotional health, well-being, and the construction of meaningful and transformative learning.

Keywords: playfulness; technology; child education.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios significativos para a educação, exigindo uma reestruturação nas práticas pedagógicas e a inserção mais intensa de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. No contexto da educação infantil, onde o

brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, emergiu a necessidade de aliar a ludicidade às ferramentas digitais como estratégia para garantir a continuidade e a qualidade do aprendizado.

Segundo Kishimoto (1994), a ludicidade é essencial na educação infantil, pois o brincar é a principal linguagem da criança, possibilitando a expressão de sentimentos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, além de estimular a criatividade. No entanto, o cenário pós-pandemia exigiu uma nova abordagem, onde os recursos tecnológicos passaram a ser integrados como mediadores desse processo lúdico, ressignificando as interações entre professores, alunos e conteúdos.

Autores como Papert (1980) destacam que a tecnologia, quando bem utilizada, pode potencializar a aprendizagem ao oferecer ambientes interativos e desafiadores. Essa perspectiva é corroborada por Moran (2015), que defende o uso da tecnologia para criar experiências significativas, especialmente no contexto da educação híbrida e remota, que se intensificou durante e após a pandemia.

No cenário atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a importância de integrar tecnologias digitais de maneira ética, crítica e criativa no processo educativo, alinhando-se às práticas pedagógicas lúdicas para favorecer o engajamento das crianças (BRASIL, 2017). A ludicidade mediada pela tecnologia surge, portanto, como uma oportunidade de inovar no ensino infantil, respeitando as necessidades e especificidades dessa faixa etária.

Este artigo busca discutir como a ludicidade, aliada às tecnologias, pode transformar o ensino de crianças na fase pós-pandemia, contribuindo para a superação de desafios e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. A partir de uma análise teórica e prática, pretende-se evidenciar o potencial dessas estratégias para fortalecer a aprendizagem e promover o desenvolvimento integral das crianças.

1. A TECNOLOGIA COMO FORMA DE LUDICIDADE

Segundo Bacich e Moran (2018, p. 14):

Metodologias ativas valorizam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências, possibilitando que aprendam em seu próprio ritmo, tempo e estilo, por meio de diferentes formas de experimentação e compartilhamento, dentro e fora da sala de aula, com mediação de docentes inspiradores e incorporação de todas as possibilidades do mundo digital.

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios significativos para a educação, exigindo uma reestruturação nas práticas pedagógicas e a inserção mais intensa de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. No contexto da educação infantil, onde o brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, emergiu a necessidade de aliar a ludicidade às ferramentas digitais como estratégia para garantir a continuidade e a qualidade do aprendizado.

Segundo Kishimoto (1994), a ludicidade é essencial na educação infantil, pois o brincar é a principal linguagem da criança, possibilitando a expressão de sentimentos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, além de estimular a criatividade. No entanto, o cenário pós-pandemia exigiu uma nova abordagem, onde os recursos tecnológicos passaram a ser integrados como mediadores desse processo lúdico, ressignificando as interações entre professores, alunos e conteúdos.

Nesse contexto, Bacich e Moran (2018) destacam que as metodologias ativas, que valorizam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento, ganham ainda mais relevância ao serem associadas às tecnologias digitais.

Essa perspectiva se conecta à ideia de Moran (2015), que enfatiza o potencial da tecnologia para criar experiências significativas e personalizadas, especialmente no contexto da educação híbrida e remota, que se intensificou durante e após a pandemia. A integração de metodologias ativas com ferramentas tecnológicas permite, assim, que a ludicidade seja vivenciada em novos formatos, promovendo engajamento e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça a importância de integrar tecnologias digitais de maneira ética, crítica e criativa no processo educativo, alinhando-se às práticas pedagógicas lúdicas para favorecer o engajamento das crianças (BRASIL, 2017). A ludicidade mediada pela tecnologia surge, portanto, como uma oportunidade de inovar no ensino infantil, respeitando as necessidades e especificidades dessa faixa etária.

Nesse contexto, Bacich e Moran (2018, p. 14) destacam que as metodologias ativas, que valorizam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento, ganham ainda mais relevância ao serem associadas às tecnologias digitais. Segundo os autores:

Metodologias ativas valorizam a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências, possibilitando que aprendam em seu próprio ritmo, tempo e estilo, por meio de diferentes formas de experimentação e compartilhamento, dentro e fora da sala de aula, com mediação de docentes inspiradores e incorporação de todas as possibilidades do mundo digital.

A integração das tecnologias digitais no ensino infantil não apenas amplia o acesso ao conhecimento, mas também cria ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Duarte e Scheid (2016, p. 120) enfatizam que:

O uso das tecnologias digitais torna-se um meio, uma convocação à participação do professor para potencializar as habilidades de comunicação e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. O ambiente digital é dinâmico, interpretativo e capaz de permitir reconstruções e novas experiências. A tecnologia digital torna-se um meio muito importante capaz de proporcionar a construção do saber por meio da participação ativa.

Diante das reflexões apresentadas, compreende-se que a integração entre ludicidade e tecnologias digitais representa uma poderosa estratégia pedagógica para a educação infantil no contexto pós-pandemia. Essa abordagem não apenas respeita as especificidades do desenvolvimento infantil, ao valorizar o brincar como eixo central do aprendizado, mas também potencializa o processo de ensino ao utilizar recursos digitais para criar experiências dinâmicas, interativas e significativas.

Como enfatizam Duarte e Scheid (2016), a tecnologia não é apenas um instrumento, mas um meio capaz de estimular a participação ativa e a construção do conhecimento de forma inovadora e envolvente. Assim, ao aliar as metodologias ativas (Bacich & Moran, 2018) à ludicidade mediada pelo digital, os educadores têm a oportunidade de transformar as práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais inclusivo, criativo e alinhado às demandas contemporâneas, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

2. A LUDICIDADE PÓS PANDEMIA

A ludicidade pós-pandemia emerge como uma ferramenta essencial para ressignificar as práticas pedagógicas e atender às novas demandas educacionais. Após um período marcado pelo isolamento social e pela redução das interações presenciais, o brincar torna-se ainda mais relevante para promover o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Segundo Kishimoto (1994), a ludicidade é uma linguagem natural da infância, sendo indispensável para a aprendizagem significativa. No cenário pós-pandêmico, atividades lúdicas ganham um papel terapêutico, ajudando as crianças a expressar emoções reprimidas e a restabelecer vínculos sociais.

Neste sentido, os jogos, como destaca Rapanta (2020), são ferramentas que não apenas promovem o aprendizado, mas também ensinam as crianças a não agirem de forma impulsiva. As brincadeiras estruturadas, ao introduzirem regras e demandarem estratégias, oferecem um espaço para que as crianças desenvolvam habilidades de planejamento, controle emocional e resolução de problemas. A curiosidade, característica intrínseca da infância, é estimulada por essas atividades, tornando o processo de aprendizagem mais natural e prazeroso. Contudo, é necessário reconhecer que muitas crianças enfrentam dificuldades nesse processo, especialmente após um período de aprendizagem remota que, em alguns casos, ampliou lacunas no desenvolvimento.

Nesse contexto, a ludicidade pós-pandemia não apenas recupera a alegria e o dinamismo do ambiente escolar, mas também se apresenta como uma abordagem pedagógica central para auxiliar as crianças na superação dessas dificuldades. Ao combinar brincadeiras, jogos e metodologias interativas, o ensino pode criar ambientes ricos em estímulos que integram aspectos emocionais, cognitivos e sociais, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de um aprendizado significativo e transformador.

Conforme Lopes e Neto (2020, p. 1):

[...] brincar é um comportamento vital para o desenvolvimento individual, bem-estar e saúde da criança, como também para o desenvolvimento das comunidades e sociedades. Através do brincar as crianças fazem aprendizagens essenciais para a sua sobrevivência; desenvolvem competências motoras, sociais, cognitivas, emocionais e neuronais; adaptam-se à novidade; e tornam-se autônomas, independentes, autoconfiantes e resilientes. O brincar possibilita à criança uma ancoragem e segurança física e psicológica, essencial para a sua construção coletiva enquanto pessoa, ser e cidadã.

O brincar, conforme Lopes e Neto (2020, p. 1), é uma atividade fundamental para o desenvolvimento integral da criança, indo além de uma simples atividade recreativa. É um comportamento que contribui significativamente para o bem-estar, a saúde e a formação de competências que se estendem da esfera individual à coletiva. Por meio do brincar, as crianças desenvolvem habilidades motoras, sociais, cognitivas, emocionais e neuronais, todas indispensáveis para sua adaptação ao ambiente e sua sobrevivência em contextos variados. Esse processo as torna mais autônomas, independentes, resilientes e seguras, tanto física quanto psicologicamente.

No âmbito educacional, o brincar ganha ainda mais relevância, especialmente na educação infantil, onde a ludicidade é a principal forma de interação e aprendizado. A BNCC reforça a importância do brincar como uma estratégia pedagógica que valoriza a participação ativa das crianças e promove experiências significativas. Além disso, Kishimoto (1994) destaca que o brincar é uma linguagem universal da infância, sendo indispensável para o desenvolvimento integral e para a formação da identidade e cidadania.

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios significativos para a preservação do espaço do brincar, mas também ressaltou sua importância como uma forma de reconstruir vínculos, superar traumas e proporcionar segurança emocional. Nesse contexto, o brincar também assume um papel coletivo, contribuindo para a coesão social e o fortalecimento de comunidades. Ao promover a interação, a troca de experiências e a colaboração, o brincar se torna um pilar para o desenvolvimento de crianças enquanto cidadãos plenos e participantes da sociedade. Assim, o brincar não é apenas um ato espontâneo, mas uma prática vital e estratégica, essencial para a formação de indivíduos saudáveis, confiantes e integrados em suas comunidades.

A Educação Infantil possui características singulares que a tornam insubstituível, especialmente quando se trata do desenvolvimento de crianças pequenas. Segundo Castro, Vasconcelos e Alves (2020), a modalidade de Educação Infantil não admite o ensino a distância, pois, ao contrário do que ocorre com outras etapas da educação, a presença física e a interação direta são fundamentais para o aprendizado nessa fase. A aprendizagem infantil não pode ser dissociada do contato direto, do brincar e da troca constante de experiências com os educadores e com os colegas. O ambiente físico e as interações face a face são essenciais para o desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais e sociais, aspectos que são

significativamente prejudicados quando se tenta substituir o ensino presencial por soluções digitais.

A brincadeira, como ressaltam Oliveira, Fraga e Sanches (2021), é um dos pilares do processo educativo na infância. Ela é o caminho por meio do qual as crianças experimentam e exploram o mundo ao seu redor, desenvolvendo suas habilidades motoras, criativas e cognitivas. Por meio da brincadeira, as crianças realizam descobertas importantes sobre si mesmas e sobre os outros, criando e recriando mundos e situações que favorecem o aprendizado. É na interação lúdica que elas constroem sentido para o que aprendem, desenvolvem a capacidade de resolver problemas, de se comunicar e de trabalhar em equipe. Dessa forma, a brincadeira se configura como um espaço de aprendizagem genuína e fundamental para a construção do conhecimento infantil.

Em um cenário educacional que cada vez mais se adapta às novas tecnologias, é crucial reconhecer que a Educação Infantil, por sua natureza, exige práticas que não podem ser mediadas apenas pelo digital. O desenvolvimento das crianças nessa fase depende profundamente das interações físicas e do ambiente escolar, que oferecem estímulos sensoriais, afetivos e sociais que as tecnologias digitais não conseguem substituir. Como destacam os autores mencionados, é por meio da brincadeira e das interações presenciais que as crianças realmente aprendem. Portanto, a implementação de tecnologias na Educação Infantil deve ser feita de forma complementar, sem que se perca de vista a importância do brincar como elemento central para a aprendizagem, favorecendo um ensino mais humanizado, interativo e significativo.

Neste sentido, o brincar transcende a simples ideia de entretenimento infantil, assumindo um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Como destacado por Lopes e Neto (2020), o ato de brincar contribui para a formação de competências fundamentais, desde habilidades motoras e cognitivas até aspectos emocionais e sociais, tornando-se indispensável para a construção da autonomia, resiliência e autoconfiança. No contexto educacional, o brincar não apenas complementa as estratégias pedagógicas, mas também fortalece os vínculos entre os indivíduos, promovendo um aprendizado significativo e colaborativo. É uma prática que possibilita às crianças desenvolverem sua identidade e construir bases sólidas para sua atuação como cidadãos ativos e participativos.

Em um cenário pós-pandemia, onde as crianças enfrentam desafios emocionais e sociais decorrentes do isolamento, o brincar emerge como uma ferramenta poderosa para restabelecer vínculos e promover o bem-estar coletivo. Ele resgata a segurança física e psicológica, funcionando como um elemento estruturante para a reconstrução de relações interpessoais e para a adaptação a novos contextos. Assim, o brincar reafirma seu papel vital, não apenas no âmbito individual, mas também no fortalecimento das comunidades e sociedades, sendo um recurso indispensável para a promoção de uma infância saudável e plena. As escolas e demais espaços educativos têm, portanto, a responsabilidade de valorizar e integrar o brincar em suas práticas, reconhecendo-o como uma das bases fundamentais para o desenvolvimento integral e a formação cidadã das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade, aliada à tecnologia e aos jogos, revela-se como uma força transformadora na educação infantil, especialmente no contexto pós-pandemia. O brincar, conforme enfatizado por Lopes e Neto (2020), é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. Em um mundo profundamente impactado pela crise sanitária global, o ato de brincar ganha ainda mais significado, não apenas como uma prática pedagógica, mas como uma estratégia de acolhimento e reconstrução emocional. A integração de tecnologias digitais e metodologias ativas nesse cenário enriquece as experiências de aprendizagem, proporcionando às crianças um ambiente dinâmico, interativo e alinhado às demandas contemporâneas.

Refletir sobre essas abordagens é reconhecer que a educação infantil pós-pandemia não pode se limitar a uma simples retomada de práticas tradicionais, mas deve ser um espaço de inovação, cuidado e humanização. A ludicidade, ao lado das ferramentas tecnológicas e dos jogos, deve ser vista como um pilar para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa, que respeite a essência da infância e promova o desenvolvimento integral das crianças. Mais do que um instrumento de ensino, o brincar é uma linguagem universal que conecta as crianças ao mundo, permitindo-lhes crescer com autonomia, resiliência e empatia. Assim, o desafio que se apresenta aos educadores e às comunidades escolares é o de

ressignificar o papel do brincar e da tecnologia, criando ambientes que não apenas ensinem, mas que inspirem, acolham e transformem vidas.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. **“Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da Educação Infantil em tempo de pandemia**. *Revista Pemo*, Fortaleza, v. 2, nº 1, p. 1-17, 2020.

DUARTE, M. S.; SCHEID, N. M. J. **A contribuição dos recursos das TDICs nos processos de aprender e de ensinar**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LOPEZ, Frederico; NETO, Carlos, A, F. **Comunicado da IPA Portugal sobre a importância da promoção do brincar livre em tempo de isolamento e de distanciamento social**. 2020.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015.

OLIVEIRA, Elisangela Carmo de; FRAGA, Rita de Cássia Marques dos Santos; SANCHES, Emília Maria Bezerra Cipriano Castro. **O que as imagens da infância revelam antes e durante a pandemia? Retratos da Educação da Infância em Tempos de Pandemia**. Campinas, 2021.

RAPANTA, C. et al. **Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity**. Postdigital Science and Education, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOBRE OS ORGANIZADORES

PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ

Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal da Paraíba concluído em (1981) e Graduado em Teologia pelo Cenpacre (2007), efetuou o doutorado (1991 - 1995) recebendo o título de Doutor Engenheiro Agrônomo pela Universidad de Córdoba - España em (1995):

ALINE CARLA DE MEDEIROS

Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, concluído em 2008; Especialista em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), concluído no ano de 2011; Mestre em Sistemas Agroindustriais, pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/Pombal-PB, concluído em 2014 e Doutora em Engenharia de Processos pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, concluído em 2020.

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA

Possui Mestrado em Economia da Empresa (aprovado com distinção) pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB (2004). Graduado em Ciências Econômicas - (2001).

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário de Patos – UNIFIP, sendo mestre em Ciências da Educação.

