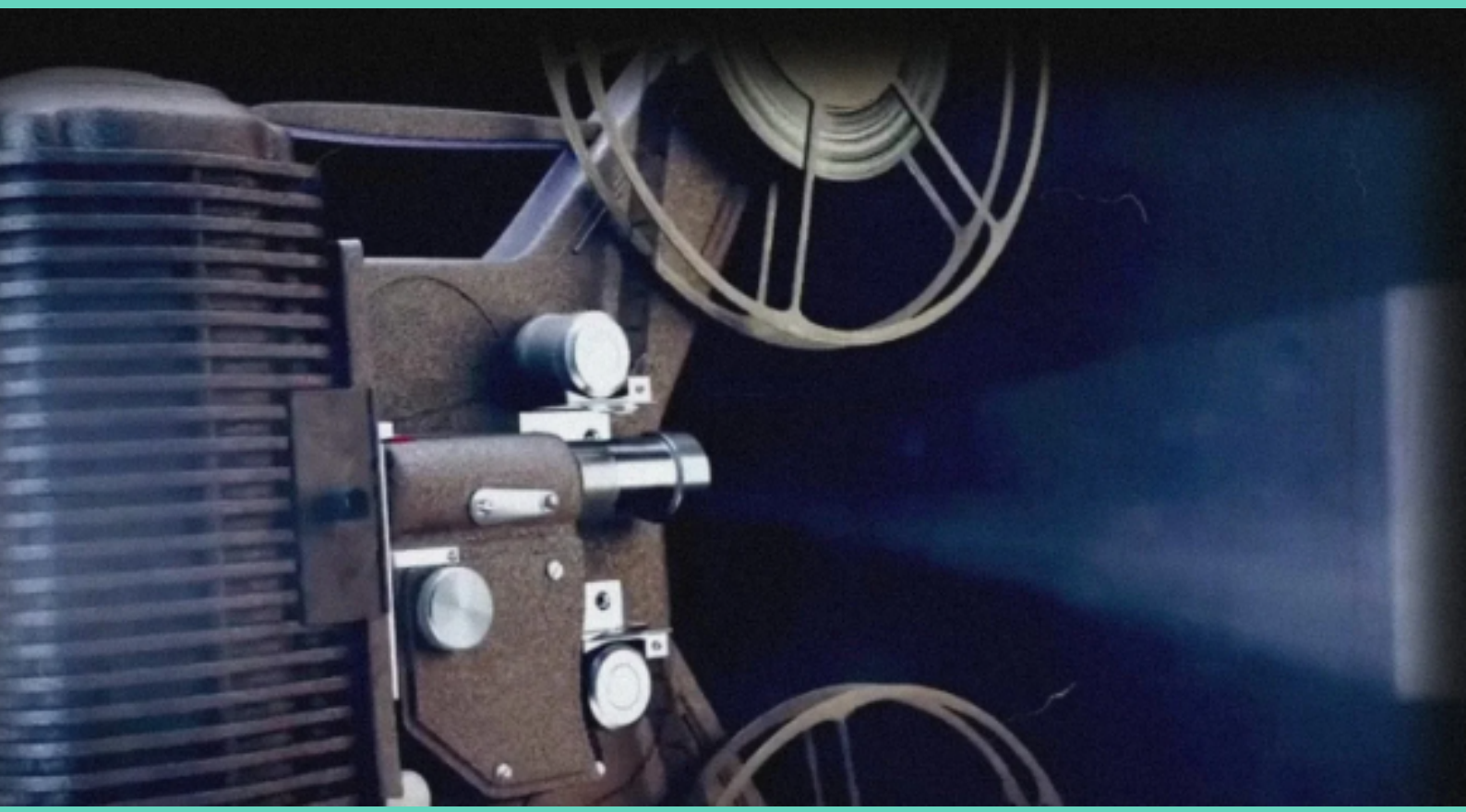
WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

# SL EDUCACIONAL

JANEIRO DE 2026 V.8 N.01



CIMESB
Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/01/2026

# Revista SL Educacional

**N° 01**
Janeiro 2026
**Publicação**
Mensal (janeiro)
SL Editora
Rua Bruno Cavalcanti Feder, 101, A-61 – Quinta das Paineiras
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
**Editor Chefe**
Neusa Sanches Limonge
**Projeto Gráfico e capa**
Luiz Cesar Limonge
**Diagramação e Revisão**
Luiz Cesar Limonge
**Responsável Intelectual pela Publicação:**
Centro Institucional Multidisciplinar de Ensino Superior Brasileiro (CIMESB)

---

Revista SL Educacional – Vol.8, n.01 (2026) - São Paulo: SL Editora, 2026 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/01/2026

1 Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

---

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

# SUMÁRIO

**GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PUBLICA**
JOSILANE LIMA DA SILVA ..... **4**
**A ESCOLA CONSTRUÍDA**
MÁRCIA APARECIDA TEBERGA ..... **32**
**ALFABETIZAÇÃO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA: UM DISTÚRBIO CHAMADO DISLEXIA**
MÁRCIA SILVÉRIO PEREIRA SETE ..... **44**
**A INCLUSÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, BENEFÍCIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS**
MILENA PALAZZI DA SILVA ..... **55**
**INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE NAS CANÇÕES DO EXÍLIO**
SUELLEN CRISTINA DA CONCEIÇÃO SILVA ..... **65**
**ARTE-EDUCAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO**
SUZANE CIRERA MARQUES ..... **79**
**A INCLUSÃO ATRAVÉS DE OFICINAS**
LAURA CRISTINA FERREIRA ROSA ALVES ..... **85**
**RÁDIO: COMUNICAÇÃO E CULTURA ATEMPORAIS**
ALINE CARDOSO DE MOURA FERREIRA ..... **91**
**A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: HISTÓRIA, ATRIBUTOS E ORGANIZAÇÃO**
ELIANE SOUZA SILVA MONTEIRO LÚCIO ..... **131**
**EDUCAÇÃO INFANTIL E ANTIRRACISMO: PRINCÍPIOS, PRÁTICAS E RESPONSABILIDADES NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
PAMELA CRISTINA SILVA PEREIRA ..... **147**
**LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**
MARIA EDNA SILVA DOS SANTOS PAMPONET ..... **154**
**ENTRE LIVROS E DESILUSÕES: LEITURA E SOCIEDADE EM TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA**
ANA CAROLINA DE AZEVEDO MELLO KNOLL ..... **164**
**A HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL**
MARIA CLARA DE ALMEIDA ROCHA LOPES ..... **169**
**INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA**
KATIA FERREIRA DOS SANTOS ..... **180**
**A LITERATURA COMO ESCUDO E VOZ: O PAPEL DAS NARRATIVAS INFANTIS NA PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIAS E AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADES**
DÉBORA SILVA MARIA ..... **185**
**GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA O ENGAJAMENTO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**
CLÓVIS PEREIRA DA SILVA JÚNIOR ..... **192**
**A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**
CÁSSIA PEREIRA ..... **198**
**A NECESSIDADE DE UM PSICOPEDAGOGO FIXO NAS ESCOLAS PÚBLICAS COMO ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**
IZILDA FERNANDA CELESTINO CRAVO ..... **204**
**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**
RENATA CRISTINA DE BARROS VARNIER ..... **211**
**A GESTÃO ESCOLAR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DO GESTOR**
THAMIRES FERRIS BARBOSA DE LIMA ..... **229**
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A TRANSFORMAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR**
ROSIMEIRE COUTINHO ALVES DA SILVA SOUSA ..... **254**

# GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PUBLICA

JOSILANE LIMA DA SILVA


## RESUMO

O texto descreve detalhadamente a estrutura organizacional e pedagógica de unidades educacionais, apresentando as atribuições dos diferentes cargos que compõem a equipe escolar, como agente escolar, secretário de escola, auxiliar técnico de educação, auxiliar de desenvolvimento infantil e equipe de apoio. Evidencia-se o papel fundamental desses profissionais na manutenção do funcionamento da escola, no atendimento aos alunos e à comunidade e na efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

São apresentados projetos pedagógicos de grande impacto, como o Parque Sonoro no CEI, os cantos temáticos na Educação Infantil, e, no CIEJA, as oficinas de Teatro, estratégias de leitura e Yoga, todos alinhados aos princípios da inclusão, do desenvolvimento integral e da formação cidadã. O texto também destaca a relação da escola com as famílias, pautada no diálogo, na participação coletiva e na corresponsabilidade pelo processo educativo.

Abordam-se ainda os processos de avaliação, frequência e acompanhamento dos alunos, compreendidos como contínuos, formativos e contextualizados, bem como o papel da APM na gestão democrática dos recursos financeiros. Por fim, enfatiza-se o compromisso das instituições com a inclusão, a diversidade e a qualidade social da educação, reafirmando a escola como espaço de formação humana, crítica e participativa.


**Palavra-Chave**; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Gestão Escolar; Projeto Político-Pedagógico; Inclusão; Avaliação Formativa; Participação da Família; Gestão Democrática; Práticas Pedagógicas; Escola Pública.

## INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta uma análise abrangente da organização e do funcionamento de unidades educacionais da rede pública, com destaque para o Centro de Educação Infantil (CEI) e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). São descritas as atribuições dos diferentes cargos que compõem a equipe escolar, evidenciando a importância do trabalho coletivo e da corresponsabilidade entre os profissionais para a garantia de uma educação pública de qualidade.

Além disso, o documento aborda os principais projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições, a relação da escola com as famílias, os processos de avaliação e frequência, a atuação da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APM) e as políticas de inclusão. No caso do CIEJA, destaca-se

a especificidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas práticas pedagógicas, projetos de maior impacto e a gestão democrática como eixo estruturante das ações educativas.

Assim, o texto busca refletir sobre a articulação entre gestão administrativa e pedagógica, evidenciando como essas dimensões se integram no cotidiano escolar para promover o desenvolvimento integral dos educandos, respeitando suas singularidades e contextos sociais.

## ATRIBUIÇÕES DO AGENTE ESCOLAR

- Executar as atividades de limpeza, higiene, conservação, manutenção do prédio escolar e de suas instalações, equipamentos e materiais;
- Receber, estocar, controlar o consumo e preparar os alimentos destinados ao Programa de Alimentação Escolar, observadas as diretrizes, orientações e demais normas fixadas pelo órgão responsável;
- Executar atividades de lavanderia;
- Auxiliar no atendimento e organização dos alunos, nas áreas de circulação interna/externa, nos horários de entrada, recreio e saída;
- Prestar assistência aos alunos nas atividades desenvolvidas fora da sala de aula;
- Auxiliar no atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Desempenhar atividades de portaria;
- Prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;
- Colaborar na manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a Equipe Escolar, da implementação das normas de convívio;
- Executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional.

## ATRIBUIÇÕES DO SECRETÁRIO DE ESCOLA

- Programar e organizar a divisão de tarefas da secretaria da unidade

educacional com seus auxiliares, proceder à sua implementação e responsabilizar-se pela sua execução;

- Coordenar, organizar e responder pelo expediente geral da secretaria da unidade educacional:

a) computando e classificando dados referentes à organização da escola;

b) apontando a frequência dos funcionários, identificando-os;

c) atendendo ao público, na área de sua competência;

d) comunicando à Equipe Gestora os casos de alunos que necessitam regularizar sua vida escolar, seja quanto à falta de documentação, lacunas curriculares, necessidade de adaptação e outros aspectos pertinentes, observados os prazos estabelecidos pela legislação em vigor;

e) mantendo atualizados os registros de aproveitamento e frequência dos alunos, bem como os sistemas gerenciais de dados.

- Executar atividades de natureza técnico-administrativa da secretaria da escola, com uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs) e apoio de softwares da Prefeitura;
- Responder pela escrituração e documentação, assinando os documentos que devem, por lei, conter sua assinatura;
- Fornecer, nas datas estabelecidas pelo cronograma anual da escola, dados e informações da organização da unidade escolar necessários à elaboração e revisão do projeto político-pedagógico da escola;
- Proceder à efetivação das matrículas dos alunos;
- Executar atividades correlatas, após discussão e aprovação pelo Conselho de Escola e definidas no projeto político-pedagógico da unidade educacional;
- Responsabilizar-se pela alimentação, atualização e correção dos dados registrados e incluídos nos sistemas gerenciais informatizados da Prefeitura, observados os prazos estabelecidos;
- Prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no

relacionamento pessoal e transmissão de informações;

- Colaborar para a manutenção da disciplina e participar, em conjunto

com a equipe escolar, da implementação das normas de convívio;

- Executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional.

**ATRIBUIÇÕES DO AUXILIAR TÉCNICO DE EDUCAÇÃO, QUANDO NO EXERCÍCIO DE SERVIÇOS DE SECRETARIA:**

- Executar atividades de natureza técnico-administrativa da secretaria da escola, com uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs) e apoio de softwares da Prefeitura, em especial:

a) receber, classificar, arquivar, instruir e encaminhar documentos ou expedientes de funcionários e de alunos da escola, garantindo sua atualização;

b) controlar e registrar dados relativos à vida funcional dos servidores da escola e à vida escolar dos alunos;

c) digitar documentos, expedientes e processos, inclusive os de natureza didático pedagógica;

- Executar atividades auxiliares de administração relativas ao recenseamento e da frequência dos alunos;
- Fornecer dados e informações da organização escolar de acordo com cronograma estabelecido no projeto político-pedagógico da escola ou determinado pelos órgãos superiores;
- Responsabilizar-se pelas tarefas que lhe forem atribuídas pela direção da escola ou secretário de escola, respeitada a legislação;
- Atender ao público em geral, prestando informações e transmitindo avisos e recados;
- Prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no

  relacionamento pessoal e transmissão de informações;
- Executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional; Realizar a alimentação, atualização e correção dos dados registrados e incluídos nos sistemas gerenciais informatizados da Prefeitura, observados os prazos estabelecidos;
- Colaborar para a manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a

  equipe escolar, da implementação das normas de convívio.

## ATRIBUIÇÕES DO AUXILIAR TÉCNICO DE EDUCAÇÃO

Dar atendimento e acompanhamento aos alunos nos horários de entrada, saída, recreio e em outros períodos em que não houver a assistência do professor;

- Comunicar à direção da escola eventuais enfermidades ou acidentes ocorridos com os alunos, bem como outras ocorrências graves;
- Participar de programas e projetos definidos no projeto político-pedagógico da unidade educacional que visem à prevenção de acidentes e de uso indevido de substâncias nocivas à saúde dos alunos;
- Auxiliar os professores quanto a providências de assistência diária aos alunos;
- Colaborar no controle dos alunos quando da participação em atividades extra ou intraescolar de qualquer natureza;
- Colaborar nos programas de recenseamento e controle de frequência diária dos alunos, inclusive para fins de fornecimento de alimentação escolar;
- Acompanhar os alunos à sua residência, quando necessário;
- Prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;
- Executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional;
- Auxiliar no atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- Colaborar para a manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a

  Equipe Escolar, da implementação das normas de convívio.

## ATRIBUIÇÕES DO CARGO DE AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

- Atender, na sua área de atuação, às especificidades do centro de educação infantil, considerando o seu projeto político-pedagógico;

- Zelar pela saúde das crianças, por meio de cuidados, orientações e estímulos, visando a aquisição de hábitos saudáveis de alimentação, de higiene e demais condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento;
- Zelar pela saúde das crianças, oferecendo condições de satisfação de suas

  necessidades de sol, ar livre e repouso;
- Colaborar para a higienização dos ambientes e materiais utilizados pelas crianças;
- Estimular e contribuir para o desenvolvimento das crianças, nos seus aspectos psicomotor, intelectual, afetivo, social e da linguagem;
- Zelar pela integridade física das crianças e sua segurança;
- Colaborar para o desenvolvimento de um trabalho integrado e cooperativo com os demais profissionais do centro de educação infantil;
- Prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;
- Executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional.

**ATRIBUIÇÕES DA EQUIPE DE APOIO À AÇÃO EDUCATIVA E LIMPEZA E CONSERVAÇÃO**

- Participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico;
- Organizar e responder pelo expediente geral da Secretaria Escolar, programando e executando, com seus auxiliares, as atividades do setor;
- Manter a atualização dos registros escolares e administrativos em livros, fichas e formulários próprios que possibilitem o acompanhamento e controle da vida escolar dos alunos e da vida funcional da equipe escolar;
- Responder pelos registros e documentação, assinando, juntamente com o Coordenador Geral ou seu substituto legal, os

documentos escolares;

- Divulgar avisos e instruções de interesse da administração, atendendo alunos, docentes e público interno e externo;
- Colaborar nas atividades pedagógicas, sociais, culturais e nos trabalhos curriculares complementares de classe;
- Zelar pela manutenção e conservação do material, equipamentos e instrumental, controlando sua utilização e estoque;
- Cumprir outras atribuições inerentes à sua função, determinadas pelos órgãos imediatamente superiores.

**ATRIBUIÇÕES DOS AGENTES ESCOLARES**

- Participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico;
- Programar suas atividades de maneira a zelar pela segurança do prédio, com o objetivo de orientar e controlar a movimentação de alunos e do público em geral;
- Realizar serviços de higiene, conservação e manutenção do prédio e de suas instalações, equipamentos e materiais;
- Executar serviços de merenda e de copa;
- Participar da elaboração do inventário do patrimônio;
- Cumprir outras atribuições inerentes à sua função, determinadas pelos órgãos imediatamente superiores.

**SÃO ATRIBUIÇÕES DO AGENTE ADMINISTRATIVO - VIGILÂNCIA**

- Vigiar, inspecionar e vistoriar o prédio e suas instalações, equipamentos e materiais, comunicando à Coordenação Geral qualquer irregularidade existente;

- Cumprir outras atribuições inerentes à sua função, determinadas pelos órgãos imediatamente superiores.

**PROJETOS DE MAIOR IMPACTO DESENVOLVIDO PELA INSTITUIÇÃO**

Um dos projetos de maior impacto desenvolvidos no CEI é o Parque sonoro para todas as crianças, que ainda se encontra na fase inicial em que os profissionais da escola estão no processo de reflexão teórica sobre os conceitos de música em sala de aula para bebês e crianças da Educação Infantil.

Esse projeto visa ampliar as possibilidades de brincadeiras e a apreensão de conceitos específicos da linguagem dando destaque as experiências lúdicas com música, vivenciar a exploração de diversos sons, perceber conceitos musicais e sugerir proposições para mudança de olhares com relação aos objetos do dia a dia e ao espaço físico do ambiente escolar.

O parque sonoro objetiva despertar a criança, desde a primeira infância, para a sonoridade do mundo torna-se um dos objetivos mais enfatizados na formação.

Assim, são propostas variadas formas para as crianças vivenciarem experiências sonoras, tendo como norte de observação: os materiais, o espaço, a intervenção docente e o planejamento das atividades.

Todos os instrumentos são montados e disponibilizados no parque sonoro na área externa da escola. Os pais e responsáveis trazem matérias reciclados para compor o parque e tudo é organizado de forma conjunta, e esses instrumentos produtores de som com objetos do uso do cotidiano tem garantido um recurso de inesperadas respostas e desenvolvimento das crianças.

Outro projeto que é desenvolvido na unidade (somente para as turmas do mini- grupos I e II) é a organização de espaços denominados de cantos temáticos que tem por principal objetivo estimular e possibilitará a interação das crianças com diferentes formas de linguagens e enriquece a interação com materiais diversos que fazem parte do cotidiano de cada um.

Esses cantinhos temáticos são organizados nos espaços da sala de aula, e permite, entre outras coisas, uma melhor compreensão dos espaços que são de uso coletivo e que devem ser compartilhados entre as crianças, e concomitante a isto promovem o desenvolvimento da autonomia a partir das

escolhas feitas pelos grupos e também pelas individuais.

Os cantinhos são divididos de forma dinâmica e flexível de maneira a fomentar a experimentação e exploração ativa dos diversos espaços ofertados, podendo as crianças manipularem objetos, jogos e brinquedos.

Divisão dos cantos temáticos:
– Canto do banheiro: contendo utensílios que imitam utensílios um banheiro domiciliar, em tamanho e formato adequado às crianças;

– Canto da leitura: contendo livros variados, alguns tapetes para que as crianças possam manusear todos os materiais e ouvir a contação de histórias narradas pela professora;

– Canto do ateliê: contendo material para trabalhos com artes plásticas (pinturas, moldagem, desenhos, colagem, etc.).

– Canto dos jogos: contendo mesinhas e cadeiras possibilitando a utilização de jogos diversos que contém regras, quebra-cabeças, encaixes, e demais jogos estruturados que auxiliam no desenvolvimento da imaginação permitir das crianças.

## RELAÇÃO DA ESCOLA COM AS FAMÍLIAS

A Educação Infantil como um espaço socioeducativo, democrático e coletivo pressupõe a participação das famílias. Nesta perspectiva a ação educativa, entre família e CEI, é reconhecida como um trabalho em complementaridade e partilha de responsabilidades. Essa participação efetiva se concretiza na medida em que informações são compartilhadas, aprendizagens construídas coletivamente e momentos de encontros de familiares com profissionais da Unidade Educacional são propiciados.

Neste sentido, o Centro de Educação Infantil preza por estabelecer uma dinâmica de contato com as famílias das crianças desde o primeiro dia letivo, além de encontros com os pais e responsáveis nos dias em que se realizam o “Dia Da Família na Escola” de acordo com o calendário letivo, este dia conta com uma programação diferenciada e ocorre em alguns finais de semana e objetiva proporcionar interação entre pais, escola e alunos.

Esses encontros são organizados de forma coletiva, e há lanche coletivo, algumas atividades relacion adas ao dia- a- dia das crianças na escola. No geral, há uma boa participação dos pais e responsáveis, e todos brincaram junto com seus filhos e as professoras, proporcionando um ambiente de interação e comunicação.

Além desses momentos estruturados e previstos em calendário do ano letivo, a equipe gestora realiza um revezamento para estarem na unidade para atendimentos eventuais e de emergiam com a comunidade, pais e responsáveis.

Outras ações para Acolhimento das Famílias:

- Entrevista no momento da matrícula;
- Reunião coletiva para conhecer as normas de funcionamento e os funcionários que trabalham no CEI;
- Apresentação das dependências internas e externas;
- Apresentação dos brinquedos, dos recursos pedagógicos e dos espaços de socialização coletiva (parque, refeitório, horta, jardim);
- Orientação individual para estreitar os vínculos de confiança, credibilidade, compreensão, respeito às individualidades, inquietações, medos e angústias;
- Apresentação do cardápio das refeições;
- Utilização do Facebook para exposição do trabalho realizado com nossos bebês e crianças para que as famílias possam acompanhar nossa rotina.

. As crianças têm o direito de ser criadas e educadas no seio de sua família. O Estatuto da Criança e do Adolescente afirma que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, as instituições estabelecerem um diálogo aberto com a família, considerando–as como parceiras e interlocutores no processo educativo infantil.

Os pais têm acesso nas reuniões à:

- Filosofia e concepção de trabalho do CEI;
- Informações relativas ao desenvolvimento de sua criança;
- Informação relativa à estrutura e funcionamento do CEI;
- Orientações diversas.

As trocas e o respeito mútuo devem ser a tônica do relacionamento. Os profissionais do CEI partilham com os pais conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças, utilizando sistemáticas de comunicações regulares.

A entrevista de matrícula é usada para apresentar informações sobre o atendimento oferecido, sobre o trabalho e a concepção de educação adotada. Este caminho leva o CEI a conhecer alguns hábitos das crianças e faz com que o professor estabeleça um contato mais direto as famílias.

## AVALIAÇÃO

Partindo do pressuposto que “a avaliação será sempre da criança em relação a si mesma e não comparativamente com as outras crianças” (MEC, 2012), entende-se na unidade que a avaliação deve servir para registrar as situações e experiências vividas pelas crianças no dia a dia, enfatizando suas descobertas e aprendizagens, considerando o princípio de que a avaliação é um processo contínuo.

A documentação pedagógica através de diferentes instrumentos, como: relatórios descritivos individuais e do grupo, portfólios, fotos, filmagens, as produções das crianças (desenhos, esculturas, maquetes, entre outras) permite uma reflexão permanente sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e o trabalho pedagógico. São as formas pela qual se expressa o que os alunos estão dizendo e fazendo, é o trabalho deles, é a maneira como o(a) educador(a) se relaciona com eles e com o seu trabalho. Não pode ser confundida com a “observação da criança”, esta diz respeito à avaliação do fato de ela estar adaptada a um conjunto de padrões. A

documentação pedagógica sempre está pontuada no momento histórico vivido, na concepção subjacente e na visão que temos do trabalho pedagógico. Pode- se, também, servir para a gestão democrática, quando as várias vozes dos atores e protagonistas (meninos e meninas, educadores(as) e famílias) são ouvidas, dando visibilidade aos saberes vividos na Unidade Educacional. Por meio da documentação pedagógica é possível formular perguntas sobre a maneira como os bebês, as crianças e o(a) educador(a) foram se constituindo em sua prática, como o conhecimento é construído e que tipo de instrumentos o ambiente oferece para a experimentação e para simbolização dos atores sociais de pouca idade.

## FREQUÊNCIA

A frequência dos alunos será controlada diariamente pelo educador, através do preenchimento do diário de classe e também pelo setor de enfermagem da Unidade, que manterá uma pasta específica para o registro da frequência e anotações sobre os motivos de ausências das crianças.

Ao serem observadas ausências sem justificativa, se estabelece contato com a família para verificar o motivo e buscar soluções em conjunto. Um livro de ocorrências também é adotado para anotar toda e qualquer situação em que a criança necessite sair mais cedo ou ficar além de seu horário no CEI. Os pais ou a pessoa responsável pela criança tomam ciência da ocorrência.

Quanto ao desligamento da criança, de acordo com legislação específica vigente, a matrícula será cancelada quando da solicitação expressa do pai/mãe ou responsável legal ou após quinze dias de faltas consecutivas, sem justificativa, esgotadas e registradas todas as possibilidades de contato com a família.

## ASSOCIAÇÃO DE PAIS, MESTRES E FUNCIONÁRIOS

A APM é composta por pais e responsáveis, profissionais da unidade

escolar e está estruturado com as funções de: presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro e conselheiros.

As reuniões são realizadas no próprio CEI a partir do proposto no calendário do ano letivo e ocorrem de forma ordinária e extraordinária conforme da demanda e os encaminhamentos necessários que devem ser decididos em âmbito coletivo, bem como a prestação de contas e utilização das verbas, incluindo o adiantamento bancário que é uma verba destinada à manutenção emergencial do prédio e equipamentos em situações críticas, inesperadas, imprevistas que exigem uma providência imediata.

Nas reuniões realizadas são explicitados todos os recursos financeiros dos seguintes programas: PTRF, PDDE e Adiantamento Bancário.

O Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF), foi implantado através da Lei nº 13.991, de 10 de junho de 2005, pela Secretaria Municipal de Educação – SME do Município de São Paulo, com o objetivo de garantir maior autonomia às Unidades Educacionais, por meio da transferência de recursos consignados no orçamento municipal, às Associações de Pais e Mestres – APMs. Esta iniciativa procura reforçar a participação social e a auto-gestão escolar, tem por objetivo contribuir supletivamente para garantia do funcionamento da Unidade Educacional, com os recursos transferidos aplicados na aquisição de material de consumo e permanente, na manutenção das instalações físicas, na contratação de serviços, no desenvolvimento das atividades educacionais e na implementação do Projeto Político Pedagógico.

A Associação de Pais e Mestres, pessoa jurídica de direito privado, sem fins

econômicos, constituída por membros da comunidade escolar, é responsável pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos transferidos pela SME, através do cadastramento e habilitação ao Programa PTRF.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um programa federal implantado em 1995, pelo Ministério de Educação (MEC) e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que consiste na transferência de recursos financeiros, em uma única parcela anual, em favor das escolas públicas da educação básica e das escolas privadas de educação básica, na modalidade especial. O programa tem como objetivo

contribuir, supletivamente, para melhoria da infraestrutura física e pedagógica da escola, mediante a provisão direta de recursos financeiros, para assegurar as condições indispensáveis ao seu bom funcionamento.

Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse, e destinam-se à cobertura de despesas que concorram para a garantia do funcionamento e de pequenos investimentos das escolas beneficiárias, devendo ser empregados nas seguintes finalidades:

- aquisição de material permanente, quando receberem recursos de capital;
- manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar;
- aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola;
- avaliação da aprendizagem;
- implementação de projeto pedagógico;
- desenvolvimento de atividades educacionais

## A ESCOLA FRENTE À INCLUSÃO

A unidade não conta com a presença de crianças com deficiências. No início do ano letivo houve a procura de uma mãe para uma matrícula para criança com Síndrome de Down, porém a mãe resolveu não levar a criança a escola neste ano.

O CEI considera fundamental que a inclusão escolar de todas as crianças tenha início na Educação Infantil, com a garantia de acesso a processos de construção e apropriação de conhecimentos, aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeiras, convivência e interação com outras crianças e adultos; respeitando a complexidade e singularidade de cada criança, buscando ampliar o repertório em todos os campos de experiências com propostas de vivências significativas, proporcionando assim o

desenvolvimento integral da criança: cognitivo, social e afetivo.

O respeito à criança como sujeito de direitos e protagonista é o eixo principal do Projeto Político Pedagógico, que deve ter suas necessidades básicas de locomoção, higiene e alimentação atendidas, além da adequação dos espaços e recursos, caso necessário, para que todas as crianças com deficiência possam participar de todas as atividades desenvolvidas no CEI, usufruindo de todos os ambientes.

O fortalecimento do trabalho coletivo e a corresponsabilidade de todos os profissionais do CEI é outra grande preocupação, com a formação continuada dos educadores nos horários coletivos, através de planejamento de propostas que considerem, respeitem e valorizem a diversidade humana. As discussões e encaminhamentos pedagógicos, assim como a parceria com o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) acontecerão caso a Unidade Escolar venha atender crianças com deficiência.

## O ENSINO NA EJA E SUAS ESPECIFICIDADES

CIEJA- Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de observar, acompanhar e realizar intervenção no que diz respeito a atuação da gestão escolar e das atribuições da função do pedagogo na escola, uma vez que a gestão, enquanto equipe atuante no ambiente escolar deve sempre ter como horizonte desenvolver uma gestão democrática e participativa e enxergar em sua ação uma finalidade pedagógica alinhadas como a prática de equipe, pois como afirma Libâneo (2008), as unidades educacionais constroem sua cultura própria que possibilitam compreender o seu cotidiano e essa cultura também pode ser pode ser alterada pelos próprios atores sociais que a compõem, pois ela é passível de ser discutida, refletida, avaliada, reavaliada, planejada e replanejada para responder as demandas da realidade que se concretiza em cada escola.

Neste sentido, este trabalho visa explicitar como o período de realização do estágio possibilitou analisar a necessidade dos conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos confluem nas formas de

organização e gestão das escolas e os resultados da aprendizagem dos educandos.

Portanto, é importante compreender como a organização e a gestão da educação evocam o significado e articulação de ambos. De acordo com o referencial teórico que embasa esta formação, a gestão origina-se do latim *gestio-õnis* e significa gerir, gerência, administração; é um processo relacionado à tomada de decisão, é organização, é direção. Torna-se de suma importância pensar que no contexto educacional, o conceito de gestão está intimamente ligado às responsabilidades do processo educacional em todas as etapas e níveis do ensino, envolvendo uma ampla gama de processos e ações articuladas e normatizadas pelas políticas educacionais nas diversas esferas (SANTOS; PRUS, 2011).

Para a realização deste trabalho foram realizadas observações nas escolas supracitadas, com ênfase em seus processos de gestão. Também foram planejados e aplicados quatro (04) planos de ação com temas diversos, que envolveram discussões e reflexões com os grupos de professores em relação a educação inclusiva e organização de reuniões, com os pais e responsáveis, alunos e a comunidade foi fomentada a reflexão e o debate sobre uso abusivo dos recursos tecnológicos, bem como a conscientização desta utilização e o planejamento para os estudos.

O texto deste relatório está subdividido da seguinte forma: esta Introdução, que objetiva uma apresentação geral o conteúdo do trabalho; o desenvolvimento que traz a caracterização das instituições; a observação da gestão em suas atuações em todas as unidades educacionais, a participação em reunião de conselho de classe e/ou reunião de professores que explicita a dinâmica, relevância e a temática trabalhada em cada um desses momentos coletivos a aplica dos planos de ações que contém a descrição das intervenções realizadas e por fim as considerações finais traz uma síntese dos aprendizados e da importância de todas as análises realizadas ao longo do estágio e como todo esse processo contribui para uma formação crítica e reflexiva.

## PROJETOS DE MAIOR IMPACTO DESENVOLVIDO PELA INSTITUIÇÃO

Um dos projetos mais relevantes no CIEJA é a oficina de Teatro. O uso do teatro na educação traz a possibilidade de desenvolver e aprimorar as diversas linguagens usadas na comunicação (oral, escrita, plástica) com o cunho social voluntário dos próprios alunos contarem e encenarem histórias para seus pares no próprio período escolar contrário.

Há, contudo, a possibilidade de trabalhar valores e resgatar a autoestima dos participantes, que apresentam problemas de aprendizagem, comportamentais e psicológicos (violência, autoestima prejudicada, timidez, preconceito, etc.).

Objetivos:

Através de encenações, trazer aos alunos a riqueza de diversos textos e adaptações feitas pelo grupo e individuais de forma motivadora para a apropriação do hábito da leitura, escrita e produção de textos.

O desenvolvimento do trabalho trará oportunidade de uma nova proposta de incentivo à leitura semanal, com o trabalho de oficina de criação e acompanhamento, desenvolvendo e incentivando as habilidades do estudante.

Através da prática de jogos, exercícios e técnicas teatrais, estimular a discussão e a problematização de questões do cotidiano, fornecendo uma maior reflexão das relações de poder, através da exploração de histórias entre opressores e oprimidos. Os jogos propostos procuram desmecanizar o corpo e mente dos praticantes, alienados em tarefas repetitivas, e possuem regras como na sociedade, mas necessitam de liberdade criativa para que o jogo, ou a vida, não se transforme em obediência servil. São diálogos sen soriais que exigem criatividade e ajudam a desenvolver em pessoas de qualquer idade e profissão o sentido de humanidade criando possibilidades de observarem a si próprios.

Estratégias:

Faz de conta, fingir, imaginar ser o outro; situações imaginárias, as quais são atitudes essencialmente e dramáticas, que são criadas pelo homem para desenvolver habilidades, capacidades e prover sua existência. São

trabalhadas a construção de peças teatrais, com a interpretação de vários temas, desenvolvendo a expressão corporal e vocal, por meio de atividades interpretativas, dinâmicas e jogos pedagógicos voltados para o teatro.

A proposta agrega atividades de apresentações e participações em eventos na escola, ampliando os momentos culturais que ajudam a enriquecer a interação do aluno com sua capacidade de expressões criativas.

Utilizar histórias criadas pelos próprios alunos com adaptações das muitas existentes e com o tema do projeto: Cultura de Paz, justiça e cidadania, e situações vivenciadas no grupo e na comunidade escolar (preconceito, bullying, violência e drogas).

Ações realizadas:

- Introdução com dinâmicas de apresentação;
- Explanação do teatro do oprimido;
- Conhecimento de si, possibilidades do corpo;
- Jogos teatrais e de espontaneidade;
- Expressão vocal;
- Expressão corporal;
- Jogos de imaginação, criatividade e improvisação;
- Musicalização e sonoridades para o teatro;
- Interpretação em que o aluno adquire técnicas para o domínio da criação cênica;
- Estudo de texto e criação de personagem, a fim entender o texto e as características dos seus personagens;
- Performances;
- Montagem de esquetes teatrais em que o grupo terá o contato direto com o público.

Este projeto no CIEJA se pauta na abordagem do “Teatro do Oprimido”, que foi seu criado pelo dramaturgo, diretor e teórico de teatro Augusto Boal, nascido no Rio de Janeiro em 1931, cujo nome completo é Augusto Pinto Boal. Este carioca que atualmente dirige centros de teatro na França e no Rio de Janeiro busca sempre lutar contra todas as formas de opressão, desenvolvendo na sua luta a favor dos explorados e oprimidos, um teatro de

cunho político, libertário e transformador. No período em que a ditadura militar reprimiu com maior força a voz do povo e de seus representantes, nos diferentes âmbitos sociais, Boal aliou -se a educadores e intelectuais da América Latina, dispostos a desenvolverem uma tomada de consciência dos oprimidos, a começar pelo projeto de alfabetização, ALFIN – Programa de Alfabetização Integral, no Peru, na década de setenta, cuja concepção metodológica do projeto era inspirada na pedagogia do oprimido de Paulo Freire.

A solidariedade entre semelhantes é a parte medular do Teatro do Oprimido. Criado pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, nos anos 70, busca não apenas conhecer a realidade, mas a transformá-la ao nosso feitio, a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras.

Atualmente presente em mais de 70 países espalhados pelos cinco continentes, o Teatro do Oprimido (TO) é uma metodologia de trabalho político, social e artístico. É baseado na ideia que todo mundo é teatro, todos os seres humanos são atores, mesmo que não façam teatro. O ser humano carrega em si o ator e o expectador porque age e observa, e o também escritor, o figurinista e o diretor da própria peça, ou seja, da própria vida, pois escolhe como agir, o que vestir em cada ocasião e como se comportar.

O Teatro do Oprimido, de acordo com o próprio Boal, pretende transformar o espectador, com o recurso da quarta parede, em sujeito atuante, transformador da ação dramática que lhe é apresentada, de forma que ele mesmo, espectador, passe a protagonista e transformador da ação dramática. A ideia central é que o espectador ensaie a sua própria revolução sem delegar papéis aos personagens, desta forma conscientizando-se da sua autonomia diante dos fatos cotidianos, indo em direção a sua real liberdade de ação, sendo todos “espectadores”, ou seja, atores e espectadores da ação dramática e da própria vida.

Experimentações:

Teatro-Jornal foi uma forma de ação teatral desenvolvida por Boal no Teatro de Arena, em São Paulo, no período anterior a sua saída do Brasil por

força da ditadura daquele momento. Desde 1956 ele dirigia o teatro de Arena, onde permaneceu por quinze anos consecutivos. Esta técnica pretende que se transforme quaisquer notícias de jornal, ou qualquer outro material sem propósito dramático, em cenas ou ações teatrais. Segue as possibilidades de trabalho com o Teatro-jornal:

Leitura simples - destaca-se a notícia que se pretende trabalhar, e faz uma leitura da mesma, de forma objetiva desvinculando-a da ideologia do jornal em que ela se encontra.

Leitura cruzada – Busca-se duas fontes da mesma notícia e faz-se a leitura de ambas ao mesmo tempo, de forma que surjam novos olhares.

Leitura complementar – Acrescenta-se dados/fatos que foram omitidos na notícia, para direcionar o pensamento do leitor.

Leitura com ritmo – A notícia é anunciada pelo canto, escolhendo-se um ritmo musical que funcione como “filtro” crítico do que se está falando.

Ação paralela – Cria-se cenas de mímica ou de “fiscalização” paralelamente a leitura da notícia.

Improvisação – explorar a maior possibilidade de improvisação de cenas sobre a notícia.

Histórico – Apresentar a notícia e encenar, paralelamente, cenas de fatos históricos idênticos a ela, já acontecidos em outros tempos e espaços.

Reforço – utilização de canto, dança, retroprojetor, jingles de publicidades e outros artifícios que reforce o que está sendo lido.

Concreção da abstração – Busca-se o que está implícito na notícia (normalmente fatos que oprimem) e revela na forma concreta da imagem, através de grafismos ou cenas dramáticas.

Texto fora do contexto – Encenar a notícia num contexto ao qual ela não caberia, como por exemplo, um pastor coberto de ouro e com vários seguranças, pregando aos seus fiéis o desapego material.

Outro projeto de impacto na escola é a oficina de estratégias de leitura. Esta proposta de oficina é desenvolvida com alunos em geral e, especificamente, com os que apresentam dificuldades na leitura, objetivando avanços na leitura e interpretação de textos variados.

Os Objetivos do Projeto:

- Diagnóstico inicial: sondagem para identificar defasagem do educando;
- Possibilitar o acesso à diferentes gêneros textuais;
- Reconhecer e identificar a estrutura textual dos gêneros textuais;
- Identificar e reconhecer a função da pontuação no texto e escrito e na leitura oral;
- Praticar a leitura individual e em grupo;
- Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- Estimular a leitura por prazer.

Duração do projeto

É desenvolvido a partir de uma aula semanal, com duração de 45 minutos, no período de fevereiro a dezembro do ano letivo; às quartas-feiras, das 16h30min às 17h15min.

Metodologia

Leituras a partir de suportes variados: livros, revistas, jornais, entre outros. Em um primeiro momento o professor será o porta-voz, de modo a incentivar os alunos a desenvolverem autonomia.

Outro projeto importantíssimo que acontece na escola é a Oficina de Yoga –

## EDUCAÇÃO E AUTOCONHECIMENTO

Público Alvo:

Estudantes regularmente matriculados nos módulos I, II, III e IV que apresentem interesse em uma prática corporal integral, com vistas ao equilíbrio corpo/mente, por meio de posturas corporais, técnicas respiratórias e meditação na direção do autoconhecimento e qualidade de vida.

Área do conhecimento:

Linguagens e Códigos – Educação Física

Justificativa:

Desenvolver o Yoga na escola como meio educativo e de autoconhecimento.

Objetivo Geral:

Vivenciar as práticas e técnicas do Yoga como uma experiência para o autoconhecimento.

Etapas de trabalho:

Aulas semanais de 45minutos conduzidas para realização de Asanas (posturas corporais especificas - torções, equilíbrios, abdômen, extensões e flexões da coluna vertebral), Pranayamas (técnicas respiratórias) e técnicas de meditação e relaxamento.

Conteúdos trabalhados:

- Princípios e filosofia do Yoga,
- Asanas (Posturas Corporais)
- Pranayamas (Técnicas Respiratórias)
- Krias (Técnicas de limpeza)
- Técnicas meditação e Relaxamento

Recursos Didáticos, Físicos e Materiais:

- Textos de diferentes portadores, como revistas, livros, internet sobre Yoga.
- Aparelhos de som, CD e Pen Drive de músicas adequadas às aulas.
- Tapetes e blocos de E.V.A para prática das aulas.
- Espaço físico amplo e adequado à pratica do Yoga.

Instrumentos de Avaliação

- Assiduidade e Participação dos educandos;

- Rodas de conversas sobre sensações percebidas.

Foi possível perceber que todos os projetos da escola estão alinhados com os objetivos da educação de jovens e adultos, a saber:

- Consolidar o processo de Alfabetização/Letramento, com autonomia para a leitura e escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência;
- Produzir e expressar seus conhecimentos de forma reflexiva, selecionando recursos estratégicos, adequados aos diferentes contextos sociais e profissionais, desenvolvendo a autoestima e a participação ativa, respeitosa e flexível;
- Dominar conhecimentos e estratégias de comunicação que permitam sua participação democrática na sociedade;
- Trabalhar cooperativamente na busca de soluções coletivas para problemas de diferentes contextos;
- Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de empenho e participação;
- Apropriar-se de conhecimentos científicos, históricos, literários e artísticos, valorizando-os como patrimônio cultural da humanidade;
- Utilizar os recursos básicos do computador de forma autônoma nas diferentes situações da vida pessoal e do trabalho.
- Vivenciar processos individuais e coletivos sobre a cultura e o território, com a elaboração de projetos que valorizem o respeito à diversidade de gênero, sexualidade, religiosidade, etnia, entre outras;
- Exercitar o convívio social e cooperativo na diversidade, despertar a prática cidadã, crítica e solidária e se reconhecer como sujeito social, cultural, histórica e político;
- Retomar conteúdos essenciais que fundamentam seu Módulo/Ciclo;
- Garantir de forma contínua a qualidade na inclusão de educandos com deficiência, respeitando suas especificidades.

A organização didática se orienta nas diretrizes e nos princípios do projeto CIEJA que estão pautados nas (diretrizes) da política educacional com destaque para:

- Acesso e permanência: Nesse aspecto o planejamento e a organização do trabalho educacional de jovens e adultos, será um desafio constante.
- Democratização da gestão: O direito à participação das diferentes instâncias nas tomadas das decisões possibilita uma melhor qualificação.
- Educação com qualidade: A escola como instância de mediação importante, mas não como único espaço educativo, que utiliza espaços e situações de aprendizagem extraescolares e que reconhece e valoriza os conhecimentos que os jovens e os adultos trazem da vida em sociedade, do trabalho e de outras vivências. Uma educação voltada para o exercício da cidadania com uma postura crítica frente à realidade.

## RELAÇÃO DA ESCOLA COM AS FAMÍLIAS

A equipe da unidade entende que o envolvimento e participação da comunidade escolar são decisivos para o sucesso das ações do CIEJA, por isso, desenvolvem as ações abaixo de forma coletiva, uma vez que o corpo discente é majoritariamente composto de jovens e adultos que são consultados em uma dinâmica permanente no cotiado da escola e de acordo com as necessidades elencadas:

- Definição prioridades e metas;
- Estabelecer coletivamente prioridades e distribuir, também de maneira coletiva, as responsabilidades pela sua operacionalização;
- Propiciar e valorizar as discussões entre representantes, para subsidiar o processo de tomada de decisão;
- Valorizar a participação organizada de todos os segmentos e de todas as formas, considerando todos os participantes como interlocutores válidos e imprescindíveis;
- Procurar destinar todos os recursos existentes na escola para o favorecimento das práticas a serem adotadas pelo conselho do centro;

- Explicitar as necessidades existentes e experimentar soluções, que envolva o coletivo da escola;
- Divulgar sistematicamente as reuniões;
- Transparência nas ações e decisões.

## ASSOCIAÇÃO DE PAIS, MESTRES E FUNCIONÁRIOS

A APM do CIEJA é formada pela comunidade escolar (profissionais, pais e responsáveis e alunos), e realiza reuniões decisórias a partir do calendário pré- estabelecido estabelecido no início do ano letivo.

Nas reuniões são discutidas tomados de decisões referente as verbas que são geridas pela gestão em conformidade com as prioridades estabelecidas pelo coletivo do Conselho de Escola após consulta de todos os segmentos da Unidade de tal forma a garantir a legitimidade de um processo democrático voltado a dialogar com todos os segmentos da unidade e visando garantir uma educação de qualidade.

## AVALIAÇÃO

A avaliação é permanente e dela participam todos, num processo de ação-reflexão-ação. Neste sentido, não há por que considerar a avaliação como sendo um momento específico da ação pedagógica. Não se trata de cobrar o que se ensinou, mas sim de compreender o que se está aprendendo e o que precisa ser aprendido.

O acompanhamento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem têm sinalizado mudanças significativas na sua forma e estrutura de avaliar o aluno e de como ele (re) constrói seus conhecimentos a partir:

- Observação do aluno no processo de desenvolvimento da atividade proposta.
- Discussões coletivas e seus registros.
- Produções envolvendo procedimentos de pesquisa.
- Produção dos diferentes gêneros apresentados pelas diferentes Áreas de Conhecimentos.

- Autoavaliação mediada pelo professor.
- Relatórios das atividades: filmes, palestras, exposições, visitações, entre outras.
- Exposição de trabalhos.
- Debates sobre os diferentes temas apresentados.
- Visitas culturais/estudo do meio.

## CONSELHO DE CLASSE

As reuniões de conselho de classe ocorrem de forma periódica, conforme consta no calendário oficial do ano letivo da unidade escolar. Nelas reúnem-se os educadores juntamente com a equipe de coordenação pedagógica.

O conselho se estrutura da seguinte maneira: no primeiro momento é apresentada a pauta da reunião e a leitura de textos reflexivos sobre o momento avaliativo.

Em seguida, são projetados os rendimentos dos alunos enfatizando a objetividade na resolução dos problemas sobre o aproveitamento. Para que esses resultados fossem debatidos e analisados, foi necessário que os educadores realizassem anteriormente um levante de frequência, aproveitamento e dificuldades de aprendizagens. O conceito final de cada aluno é emitido por área de conhecimento, uma vez que esta modalidade (EJA) está estruturada nesta escola de forma modular. Neste processo são explicitadas as estratégias de resolução para as dificuldades ali apresentadas de todas as turmas que foram analisadas. Os educadores compartilhavam as estratégias que adotavam para as problemáticas os instrumentos pedagógicos que constituem o processo de recuperação paralela para os educandos com baixo rendimento escolar.

A assiduidade dos educandos é um ponto sempre debatido e analisado durante a reunião, também se problematiza a evasão escolar, uma vez que este quesito se constitui algo a ser levado em consideração ao longo de todo ano letivo na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Todas as questões levantadas, debatidas e analisadas, bem como as decisões ali acordadas foram são criteriosamente registradas no livro ata e ao

final assinada pelos participantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atribuições detalhadas dos diversos profissionais da unidade educacional evidenciam a complexidade e a integração necessárias para o bom funcionamento da escola. Cada cargo desde agentes escolares, secretários, auxiliares de educação, até a equipe de apoio desempenha um papel específico, mas interdependente, garantindo a organização administrativa, a segurança, a manutenção do ambiente escolar, o atendimento aos alunos e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Essa estrutura permite que os projetos de maior impacto da instituição sejam desenvolvidos de forma eficaz, promovendo um ambiente seguro, organizado e acolhedor, no qual os estudantes podem aprender, se desenvolver e se socializar plenamente. A colaboração entre todos os profissionais e o compromisso com o projeto político-pedagógico refletem a importância do trabalho coletivo na promoção da educação de qualidade e na construção de um espaço escolar inclusivo e bem estruturado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Cap. I e Cap. IV.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Proinfantil: programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil – diretrizes gerais. Brasília, 2005. BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Brasília, 2001.

_____. Presidência da República. lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos: relatório final. 2. ed. Brasília, DF, 2007. (Série ação parlamentar; n. 246). Relatório apresentado no Seminário "O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: novos caminhos, em 15 de setembro de 2003. Critério Brasil.

# A ESCOLA CONSTRUÍDA

MÁRCIA APARECIDA TEBERGA

**RESUMO**

Atualmente, as crianças já nascem em um mundo tecnológico, voltado às novas tendências tecnológicas, no qual elas exploram novos saberes. O papel do professor é preparar e auxiliar as crianças no seu desenvolvimento significativo e integral. Devemos usar as ferramentas tecnológicas de forma a favorecer o processo ensino aprendizagem de maneira prática e coerente no cotidiano educacional.

**Palavras-chave:** Educação; Escola; Protagonismo.

## DESENVOLVIMENTO

Como professores, há a necessidade de utilizarmos todos os recursos cabíveis para deixar nossas aulas interativas e dinâmicas e para isso a tecnologia vem acrescentar mais conhecimentos na hora da aprendizagem.

Podemos utilizar as tecnologias de maneiras diferenciadas, buscando novas possibilidades educacionais, fazendo com que as aulas estimulem o aprendizado da criança de maneira simples e eficaz.

Atualmente é possível, por meio das tecnologias apresentarmos novas maneiras de ensinar e aprender, como por exemplo utilizar um jogo ao qual podemos apresentar conteúdos de maneira que chame a atenção da criança durante o processo ensino aprendizagem.

De acordo com Moran (2007, p. 112):

> O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social.

Percebe-se que, por meio da tecnologia, como jogos e vídeos educativos é possível tornar uma aula divertida e produtiva para as crianças. Dessa forma ao se trabalhar com as tecnologias na educação infantil abre-se um leque de conhecimentos que serão ampliados durante o percurso educacional.

Os avanços tecnológicos têm atingido e melhorado diversas áreas, destaque especial para o ramo educacional, que tem sido impactado positivamente. Tal fato ocorre devido à facilidade de obter informações com maior rapidez, o que aprimora e evolui o aprendizado de forma bastante inovadora.

Um propósito primordial para empregar tecnologia instrucional nas escolas é melhorar a aprendizagem dos alunos. A tecnologia tem tido sucesso em ajudar os alunos a aprenderem de maneira mais eficaz e eficiente? Muita pesquisa foi feita sobre esta questão, mas a resposta está longe de ser certa. A maioria das pesquisas em tecnologia educacional tem consistido em estudos comparativos de mídia.

Escolher por inserir ou não a tecnologia na sala de aula já não é uma opção, visto que ela faz parte da vida dos alunos no contexto extraclasse. Portanto, a sua aplicação em benefício do desenvolvimento educacional é vista como uma oportunidade excelente e necessária de permitir que a aula seja mais dinâmica e produtiva.

A tecnologia educacional tem significados gerais e especializados. Para o público leigo e para a maioria dos educadores, o termo refere-se ao uso instrucional de computadores, televisão e outros tipos de hardware e software eletrônicos.

## A REUNIÃO PEDAGÓGICA

A participação dos pais é um fator muito importante para o âmbito escolar do aluno, e essencial para a parte diretiva e a parte pedagógica, e seguindo o projeto político pedagógico que foi determinado pela escola, o trabalho escolar necessita ser visto pelos pais e se transformar num trabalho em conjunto, principalmente porque a escola tem o objetivo de preparar os alunos para a vida em sociedade, neste caminho vale destacar o trabalho claro e objetivo que a

parte pedagógica e diretiva realiza com os pais, alunos, professores e funcionários.

## O PLANEJAMENTO DE REUNIÃO COM FAMILIARES

Antes de tudo, é fundamental que a escola conheça bem os pais e os alunos. Uma pesquisa quando o aluno entra na instituição pode trazer insights muito interessantes que podem ajudar em todo planejamento estratégico da escola.

As perguntas podem abranger desde questões sobre a criança como também qual a expectativa que a família tem em relação à escola.

Depois, meça o interesse dos pais pelas reuniões. Busque entender o que eles esperam desses encontros. As informações recebidas pelos responsáveis podem ajudar no planejamento da reunião.

Conhecer o nível de engajamento das famílias na educação contribui para um melhor direcionamento da comunicação com os pais. Com uma agenda escolar digital, você pode facilmente enviar pesquisas para que os pais respondam direto pelo celular.

## A PARTICIPAÇÃO EM REUNIÃO COM FAMILIARES

Durante as observações participativas na escola, analisou-se, a intencionalidade com que foi planejado cada elemento da prática pedagógica pelos professores do Ensino Fundamental I, onde utilizam-se de diversas metodologias e formas de ensino-aprendizagem. A hora-atividade na escola é bem elaborada pelos educadores, aos quais utilizam os saberes pedagógicos com conteúdo proposto legalmente obedecendo à legislação para o ano/ciclo/ e faixa etária dos educandos.

Os professores fazem seus planejamentos com livros didáticos, dicionário, gravuras e entre outros materiais. Eles conseguem mobilizar os alunos para a aprendizagem de forma clara, estabelecendo sequências de aprendizagem coerentes, conseguindo gerar o tempo de forma eficaz, proporcionando aos alunos iguais oportunidades de participação, usando

recursos e materiais adequados ao nível etário e de ensino dos alunos, dominando os conteúdos e explicando-os com clareza.

## SAÍDA PEDAGÓGICA, ESTUDO DE CAMPO, ESTUDO DO MEIO OU MOSTRA DE CONHECIMENTO ENSINO FUNDAMENTAL.

Em primeiro lugar, o planejamento para saída pedagógica serve para questionar e precisar o que será ensinado e por quais motivos. Assim, ele esboça as intenções da instituição de ensino, explicitando o que cada turma ou professor espera atingir ao final do período letivo contemplado no plano. Articulo os conteúdos me baseando nas diretrizes repassadas pelo MEC — por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo — e pelas secretarias municipais e estaduais.

A cultura é capaz de revelar uma parcela muito importante da condição humana, afinal, antes mesmo de nos reconhecermos enquanto indivíduos, tomamos conhecimento dos outros. É como se carregássemos uma mochila invisível e, cada vez que precisássemos nos lembrar de algo, nós consultássemos esta bagagem. Quanto mais coisas nós viermos a conhecer, mais iremos acumulando conhecimento e cultura.

## PROCESSOS DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS INTERNOS AOS ESPAÇOS ESCOLARES.

O mundo de hoje exige mais do que nunca o desenvolvimento de habilidades abrangentes que permitam que as crianças sejam capazes de lidar efetivamente com todos os aspectos da vida. Sem dúvida, a educação integral torna-se a ferramenta ideal para isso. Esse tipo de formação amplia a visão dos alunos sobre o mundo ao seu redor, permitindo que eles aprendam sobre diferentes perspectivas, ensinando-lhes responsabilidade social e contribuindo para a construção de seu projeto de vida .

A formação integral, como o próprio nome indica, faz uma abordagem completa aos diferentes componentes acadêmicos, sociais, culturais e até artísticos do ensino, tendo como referência os valores e princípios aceitos pela sociedade. As crianças e jovens educados neste modelo são competentes em

todas as suas dimensões porque aprendem a se conhecer e isso lhes permite determinar o que podem contribuir em cada cenário de vida.

Neste tipo de educação escolar, desde que os pequenos ingressam na Educação Infantil e ao longo da sua fase de estudante trabalham de todas as áreas na construção de si e do seu papel na sociedade, aprendem a conviver de forma positiva, a estabelecer vínculos assertivos com as pessoas ao seu redor e ser cidadãos construtivos.

As crianças e jovens na educação integral contemporânea aprendem valores e princípios como a hospitalidade, a ética do cuidado, a resolução efetiva de conflitos e a formação de critérios. Tudo isso, por meio de cenários de diálogo, pesquisa e criação coletiva que são criados dentro da escola e promovidos entre as famílias.

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

A escola é, sem dúvida, uma das instituições básicas da sociedade atual, tornando-se a referência fundamental para a incorporação dos indivíduos à vida social; sua consideração como fator-chave no desenvolvimento social o tornou um instrumento fundamental na vida da população ocidental. A escola, como as demais instituições sociais, passou por um importante processo de transformação motivado pelas demandas do novo tipo de sociedade. Vivemos, assim, um momento em que é necessário falar de um novo cenário educativo em que alguns dos elementos essenciais desta instituição social, incluindo as suas funções, estão fadados a mudar.

> No entanto, as experiências de escola integral / em tempo integral só serão materializadas no cenário brasileiro em 1950, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, seguindo em diferentes épocas históricas, destacando-se o Centro Educacional Elementar (CEE), os Ginásios Vocacionais, passando pelos renomados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o Programa de Formação Integral da Criança 58 InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.

> 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019 (PROFIC) e os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs) (CAVALIERI, 2002, p.1).

Como se sabe, o último século XX abriu aos cidadãos um novo cenário de possibilidades e realidades protagonizado pelas novas tecnologias que logo começaram a transformar suas vidas, em particular, e a da população como um todo. Se em épocas anteriores as revoluções ligadas à transformação dos meios de produção e das formas de organização do trabalho levaram ao surgimento de um novo cenário social, a revolução tecnológica (a chamada "terceira revolução"), centrada nas tecnologias da informação, abre um novo quadro, o da sociedade do conhecimento, da informação.

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

Como sabemos, a escola surgiu em um momento histórico muito específico, caracterizado pelas demandas de um novo tipo de sociedade: mesmo correndo o risco de sintetizar demais e esquecer outras abordagens, pode-se dizer que a ordem social estabelecida após as primeiras A Revolução Industrial precisava de um instrumento capaz de transmitir uma nova cultura de trabalho e novas formas de vida. A necessidade de adaptação à vida na fábrica, aos novos ritmos, às formas de trabalho recém-chegadas e até mesmo aos elementos que mediariam a vida das pessoas a partir daquele momento (por exemplo, o relógio), voltou-se para a escola na forma mais agente efetivo dessa nova socialização.

Portanto, se vivemos atualmente uma revolução (a terceira) onde não só mudaram as principais forças que lhe dão vida (comparadas ao carvão, a informação) e onde o conhecimento e a informação se tornam peças-chave do seu desenvolvimento, vale a pena assumir que a a escola abandonará suas abordagens anteriores e passará a outras, de acordo com os novos tempos.

Por outro lado, não podemos esquecer que as origens da escola surgiram vinculadas a grupos específicos da sociedade da época: assim, a escola surgiu como uma instituição relacionada à alfabetização de homens, burgueses, pertencentes à cultura dominante e habitantes das cidades.

Diante dessa situação de exclusão da maioria da população, e por meio de um processo dividido em três etapas (exclusão, segregação e integração) que caracterizou a escolarização de grupos marginalizados da instituição escolar, a escola tornou-se em nossas sociedades uma experiência fundamental para a maioria das pessoas (não sem negar, obviamente, as situações de exclusão educacional ainda vividas por diferentes grupos sociais e o caminho inacabado na construção de uma verdadeira escola inclusiva).

Além disso, a escola atual não está apenas enfrentando uma reformulação pedagógica, mas também testemunha o surgimento de novas realidades que a afetam diretamente, da transformação de algumas outras, presentes em seu funcionamento. Se há uma característica que caracteriza atualmente o cenário escolar, é a coexistência de contextos diversos, de espaços educativos constituídos por um corpo discente heterogêneo (em termos de origem, demandas, aspirações etc.) e, em última análise, de múltiplas demandas.

## CONHECIMENTO E ACOMPANHAMENTO DE PROCESSOS BUROCRÁTICOS INTERNOS À UNIDADE ESCOLAR.

A escola se encontra no interior de um processo de mudança e tem o desafio de contribuir na formação de uma sociedade cada vez mais dinâmica. Os estabelecimentos de ensino são unidades especiais, são organismos vivos que fazem parte de um contexto socioeconômico e cultural, marcado pela pluralidade e diversidade.

Cabe trazer à discussão o entendimento do que é gestão educacional, de acordo com Heloísa Lück,

> A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (LUCK, 2006, p. 25)

Desta forma, de acordo com a autora, as ações dos gestores educacionais devem ser articuladas entre si e com a participação de todos no processo, do

planejamento à execução, caso contrário, não alcançarão o sucesso almejado. Destaca-se, nestas palavras da autora, a dinâmica necessária na ação dos gestores educacionais e das escolas, necessária para acompanhar as mudanças cada vez mais acentuadas na sociedade. Com isso, a responsabilidade da gestão educacional vai muito além da simples administração de recursos financeiros, de pessoal ou do patrimônio escolar.

A proposta pedagógica deve valorizar a cultura do sucesso no ensino aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos. Para implantar essa nova escola, é necessária uma gestão mais eficiente e moderna, e que novos papeis sejam atribuídos aos gestores para que o país possa cumprir o preceito constitucional de garantir toda a educação com qualidade e equidade.

Existem alguns tópicos que são tão amplos, tão impressionantes que é difícil saber por onde começar. Para os professores, o gerenciamento de sala de aula pode ser um desses tópicos. É uma habilidade crítica; alguns dizem que é mais importante que o conhecimento de conteúdo. E ainda, não há um único método ou protocolo a seguir para garantir o sucesso.

O gerenciamento da sala de aula refere-se à ampla variedade de habilidades e técnicas que os professores usam para garantir que sua sala de aula funcione sem problemas.

Então, realmente, ser habilidoso na gestão é um processo contínuo, parte da aprendizagem ao longo da vida que torna o ensino tão interessante.

## ELABORAÇÃO DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.

A missão da Escola é promover a educação, sendo referencias de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais e regionais com responsabilidade pedagógica.

Pautada em uma filosofia que prevalece a igualdade, a Escola tem como um de seus principais valores o respeito à individualidade, procurando sempre ouvir todos os personagens em cada situação, tendo o diálogo como melhor caminho para a resolução de conflitos. Respeito às pessoas, respeitamos a diversidade e cultivamos os relacionamentos.

Paixão por educar: somos educadores movidos pela paixão em formar e desenvolver pessoas. Foco em geração de valor: buscamos em nossas ações a geração de valor sustentável. Através de gestão democrática, a direção coloca em pauta periodicamente questões relevantes ao desenvolvimento da unidade com a equipe gestora e, sempre que necessário, envolve as instituições auxiliares na tomada de decisão quanto aos rumos que a escola pretende seguir, dando, total liberdade, tanto para o corpo discente e docente, quanto para os funcionários administrativos, expressarem suas opiniões e sugestões.

A equipe de gestão escolar fomenta em ações filosóficas a cooperação e a colaboração de todos envolvidos no processo ensino aprendizagem, valorizando eventos em grupos e apoiando a formação de equipes para desenvolvimento de projetos que contemplem, sempre que possível, a interação escola-família, com o envolvimento de familiares em eventos extraclasse como festa junina, gincanas culturais.

A característica da clientela e comunidade em sua maioria, os interesses estão voltados à prática de esporte em geral, televisão, música e a própria escola como local de aprendizagem, relacionamentos e lazer. O bairro conta com uma infraestrutura básica de composição.

É composto por muitas ruas, uma avenida próxima à escola, igrejas, comércio próximo, indústrias e transportes urbanos privados. A memória cultural não é solidamente preservada no bairro, pois a comunidade migra constantemente, para diferentes localidades e Estados, à procura do bem-estar socioeconômico, desconfigurando, assim, o sentimento de pertencimento. Enquanto espaço de socialização, as relações interpessoais dos alunos entre pares se pautam em relações de amizade, mas também de conflitos, quando, dependendo de cada fase de desenvolvimento já “lutam” por algumas ideias e ideais.

## ELABORAÇÃO DE REGIMENTO ESCOLAR

A filosofia da escola é baseada na “pessoa humana”, e visa à formação do ser humano no plano individual e social. Os princípios básicos norteadores

são: respeito à pessoa como sujeito do próprio conhecimento; autonomia moral; responsabilidade e desejo de igualdade social; desenvolvimento da consciência ética; justiça, participação e cidadania.

O trabalho pedagógico é desenvolvido a partir dos eixos temáticos propostos pela Secretaria de Educação do município, o que não impede que a unidade busque outros temas para serem trabalhados dependendo da necessidade e considerando o contexto no qual está inserida.

O planejamento é realizado de acordo com o calendário também sugerido pela Secretaria de Educação, de acordo com o tema ou quando há necessidade e conta com a participação da equipe técnica, professores e gestor. Os temas propostos são: Identidade e Autonomia, Meio Ambiente, Saúde e Qualidade de Vida e Cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância das artes na formação docente em Artes Visuais é fundamental para promover uma educação mais completa e enriquecedora. As artes visuais são uma expressão humana universal, que engloba a criatividade, a sensibilidade estética, o pensamento crítico e a comunicação visual. Ao compreender e valorizar as artes visuais, os professores estão capacitados a transmitir de maneira mais efetiva os conhecimentos e as habilidades artísticas aos seus alunos.

As artes visuais proporcionam um ambiente de aprendizagem diferenciado, onde os estudantes podem explorar sua imaginação, experimentar diferentes materiais e técnicas, expressar suas ideias e emoções de forma não verbal, e desenvolver habilidades motoras e perceptivas. Além disso, as artes visuais permitem que os alunos explorem diferentes perspectivas culturais, históricas e sociais, ampliando sua compreensão do mundo e estimulando o respeito à diversidade.

Ao se dedicar à formação docente em Artes Visuais, os professores adquirem conhecimentos teóricos e práticos sobre as diversas linguagens artísticas, a história da arte, a estética, a crítica de arte, a metodologia de ensino e a avaliação em artes visuais. Essa formação promove a reflexão sobre a

importância das artes na educação, a compreensão dos processos criativos, o desenvolvimento da sensibilidade estética e a capacidade de analisar e interpretar obras de arte.

Além disso, a formação docente em Artes Visuais proporciona aos professores as ferramentas necessárias para planejar e desenvolver atividades artísticas significativas, que estimulem a criatividade, a expressão pessoal e a apreciação da arte. Os professores são capazes de utilizar estratégias pedagógicas adequadas, adaptar o conteúdo artístico às necessidades e interesses dos alunos, e avaliar de forma construtiva o processo criativo e os resultados alcançados.

A presença de professores capacitados em Artes Visuais nas escolas é essencial para garantir uma educação artística de qualidade. Esses profissionais têm o potencial de despertar o interesse dos alunos pelas artes visuais, promover o desenvolvimento integral dos estudantes, estimular a criatividade e a imaginação, ampliar a capacidade de expressão e comunicação, e contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, sensíveis e participativos na sociedade.

Portanto, a formação docente em Artes Visuais é fundamental para que os professores possam atuar de maneira eficiente e qualificada no ensino das artes visuais, proporcionando uma educação rica, diversificada e transformadora para seus alunos. Ao valorizar e investir na formação do professor em Artes Visuais, estamos investindo no potencial criativo e expressivo de cada estudante, e contribuindo para uma sociedade mais rica em cultura, sensibilidade e conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB n.º 9.394/96.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. Educação e Sociedade,** Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Brasília: Em Aberto, vol 17, nº 72, 2006.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

# ALFABETIZAÇÃO E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA: UM DISTÚRBIO CHAMADO DISLEXIA

MÁRCIA SILVÉRIO PEREIRA SETE

**RESUMO**

Esse trabalho discute as causas sobre as dificuldades de aprendizagem sintetizando a dislexia. A caracterização da pesquisa se deu por meio de pesquisa bibliográfica sobre dificuldades de aprendizagem e dislexia, apresentando os distúrbios de e na leitura, escrita e articulação. Iniciou-se apresentando a origem do problema relativo às dificuldades de aprendizagem, a partir daí apresentou-se os problemas que interferem na alfabetização, argumentando-se segundo as teorias dos vários autores pesquisados, sobre as dificuldades na leitura, além de dissertar sobre algumas concepções pedagógicas sobre alfabetização. Aponta o texto como ferramenta para a aprendizagem mostrando concepções sobre leitura e escrita e como compreender um texto. A dislexia aqui é vista como um tormento na aprendizagem da alfabetização sobre o ponto de vista psicopedagógico que aponta os desafios, dificuldades e transtornos na aprendizagem, contudo mostra a importância da relação professor aluno nesse processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Dislexia, Distúrbios de aprendizagem, Dificuldades de aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica fazendo-se a discussão sobre as ideias de diferentes autores procurou-se discutir as dificuldades de aprendizagem e a dislexia, apresentando os distúrbios na leitura, escrita e articulação.

A escolha do tema, “Alfabetização e as dificuldades de aprendizagem na leitura: um distúrbio chamado dislexia” surgiu por entendermos que as

dificuldades de aprendizagem podem significar uma alteração no aprendizado específico da leitura e escrita, ou, alterações genéricas do processo de aprendizagem.

Como objetivo buscou-se, informações e orientações, sobre como a pedagogia e a psicopedagogia pode ajudar na resolução dos problemas, visto que conforme Neves (1992) apud Bossa (2011, p. 19) a mesma estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em consideração as realidades internas e externas da aprendizagem, tomadas em conjunto e, mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade; procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos, partindo desses pressupostos, podemos ver o quanto a psicopedagogia tem auxiliado nos problemas de aprendizagem (SILVA, 2011).

Observou-se que a literatura a respeito de diagnósticos e tratamentos de distúrbios, transtornos, dificuldades ou problemas de aprendizagem é vastamente, Fundamentado em concepções, muitas vezes, divergentes entre si, e, por essa razão, muitas vezes cabe ao professor perceber a agitação do aluno e se ela persistir deverá procurar ajuda da escola e posteriormente encaminhar para outros especialistas da área.

## UM TORMENTO NA APRENDIZAGEM CHAMADO DISLEXIA

A dislexia é definida como sendo uma dificuldade na leitura e escrita, não sendo considerada como uma doença, pelos estudiosos, portanto não é possível falar em cura. Contudo para a International Dyslexia Association - IDA, é entendida como um distúrbio específico da linguagem, de origem genética, e caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples, resultando em problemas como dificuldades de leitura e aquisição de linguagem, além de falhas na capacidade de escrever e soletrar.

Dislexia é uma dificuldade duradoura na aquisição da leitura, e para ser constatada devem-se descartar situações que não devem ser confundidas como o fato de a criança não ter bloqueios emocionais impedindo-a de aprender; deve ser ter idade adequada para a alfabetização, ou seja, exclui-

se a imaturidade; deve ter tido pelo menos dois anos de escolaridade, com uma didática adequada. Isto significa que apenas aos 8-9 anos podemos afirmar que a criança é disléxica.

Fazendo nossas as palavras de Sales (2011) acredita-se que com a criança que apresenta algum distúrbio ou dificuldade de aprendizagem, o professor deve dar-lhe maior atenção em sala de aula; colocando-a mais próximo do quadro de giz, falar-lhe com clareza, meiguice e paciência.

No quadro da dislexia pode haver variações desde a incapacidade quase total em aprender a ler, até uma leitura quase normal, porém silabada, sem automatização, surgindo entre 7% a 10% da população infantil, independente de classe sócio econômica, pois se exclui a didática deficiente. Já o quadro básico é de uma criança que apresenta dificuldade para identificação de símbolos gráficos. O distúrbio se encontra em nível de funções de percepção, memória e análise visual. No entanto as áreas do cérebro responsável por estas funções se encontram em nível do lobo occipital e parietal, principalmente.

> As principais dificuldades apresentadas pela criança disléxica, de acordo com a Associação Brasileira de Dislexia (ABD) seriam a demora a aprender a falar, a fazer laço nos sapatos, há reconhecer as horas, a pegar e chutar bola, a pular corda (JOSÉ & COELHO, 2004, p. 90).

Tem dificuldade para escrever números e letras corretamente, ordenar as letras do alfabeto, meses do ano e sílabas de palavras compridas, distinguir esquerda e direita. Necessita usar blocos, dedos ou anotações para fazer cálculos. Apresenta dificuldade incomum para lembrar a tabuada. Sua compreensão da leitura é mais lenta do que o esperado para a idade.

O tempo que leva para fazer as quatro operações aritméticas parece ser mais lento do que se espera para sua idade. Demonstra insegurança e baixa estima sobre si mesma. Confundem-se às vezes com instruções, números, lugares, horários e datas. Atrapalham-se ao pronunciar palavras longas. Tem dificuldade em planejar e fazer redações.

Conforme José & Coelho (2004, p. 92) muitas vezes uma dificuldade

na aprendizagem da Matemática está mais relacionada à compreensão do enunciado do que ao processo operatório da solução do problema. Os disléxicos, em geral, sofrem também de discalculia (dificuldade em calcular) porque encontram dificuldade de compreender os enunciados das questões.

Dessa forma se faz necessário um diagnóstico precoce da dislexia, já nos primeiros anos da Educação Infantil, onde, pais e educadores devem se preocupar em encontrar indícios de dislexia em crianças de 4 a 5 anos aparentemente normais. Uma criança disléxica encontra dificuldade para ler e as frustrações acumuladas podem conduzir a comportamentos antissociais, à agressividade e a uma situação de marginalização progressiva.

Diante do exposto percebe-se que pais, educadores e professores devem atentar-se a dois indicadores diagnósticos precoce da dislexia, o histórico pessoal do aluno e suas manifestações linguísticas nas aulas de leitura e escrita.

Diante de crianças saudáveis e inteligentes, porém com dificuldades em ler e entender o que leram, o professor deve investigar se há existência de casos de dislexia na família, ou seja, em geral, a história pessoal de um disléxico traz traços comuns, como o atraso na aquisição da linguagem, atrasos na locomoção e problemas de dominância lateral.

O histórico de dificuldades na família e na escola pode ser de grande utilidade para profissionais como psicólogos, psicopedagogos e neuropsicólogos que atuam no processo de reeducação linguística das crianças disléxicas.

## DISLEXIA E AS INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

Por se tratar de uma síndrome pouco conhecida e diagnosticada por educadores e até mesmo especialistas e psicopedagogos no ensino básico a dislexia é considerada, uma perturbação ou transtorno ao nível de leitura. Conforme Martins (2001), a criança disléxica é um mau leitor: é capaz de ler, mas não é capaz de entender o que leu.

Em primeiro momento o que chama atenção, é o fato de que uma criança disléxica é inteligente, habilidosa em tarefas manuais, mas persiste no

quadro de dificuldade de leitura da educação infantil à educação superior. No Brasil, por exemplo, estima-se que ao menos, 15 milhões de crianças e jovens sofram com distúrbios de letras, sendo a dislexia é a maior causa do baixo rendimento escolar (MARTINS, 2001).

Vicente Martins (2011) reforça que a linguagem é fundamental para o sucesso escolar, pois, está presente em todas as disciplinas e todos os educadores são potencialmente professores de linguagem, porque utilizam a língua materna como instrumento de transmissão de informações e muitas vezes uma dificuldade no ensino da matemática está relacionada à compreensão do enunciado do que ao processo operatório da solução do problema.

Considerando-se as palavras de Martins (2011) pode-se fazer a seguinte sugestão de exercícios como-o de trabalhar esquema corporal, inclusive incentivando a escrita do nome das diversas partes do corpo.

Ritmo, repetição ritmada de sílabas, leitura de textos com leitura a meia voz, leitura em coro, leitura dramatizada e em fichas, apresentação de fichas-relâmpago (mostrar a ficha, rapidamente, esconder e pedir à criança para dizer o que estava escrito). Desenhos, Pinturas, Relaxamento, diagnosticar as trocas mais cometidas pela criança ou selecionar textos em que apareçam suas dificuldades e pedir que leia silenciosamente e em voz alta utilizando fichas (antes da leitura), destacar as dificuldades. Ex. l por r - pedir à criança que fale palavras onde apareçam estas dificuldades. Deve-se utilizar o material de disortografia.

Durante o período escolar, muitas vezes os alunos não têm o rendimento de aprendizagem que era de se esperar, em conformidade com a sua capacidade. Essa diferença entre o rendimento e a capacidade do aluno pode constituir num distúrbio de aprendizagem que pode ser relativo ao tempo ou ao rendimento e que pode afetar a aprendizagem escolar como um todo.

## DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM – OS DESAFIOS PARA A PEDAGOGIA

Segundo afirmações de Bombonatto[1] (2006) as dificuldades de

[1] BOMBONATTO, Q. Trilhando caminhos para a psicopedagogia. Matéria publicada na revista Direcional Escolas – 18. ed. - julho/2006

aprendizagem não interferem apenas no processo escolar, mas prejudicam também a aquisição das diferentes habilidades indispensáveis à vida diária, como aqueles domínios que levam as crianças a desenvolverem sua autonomia social.

As dificuldades na aprendizagem: podem gerar problemas emocionais, comportamentais, familiares e sociais em diferentes graus de gravidade. Concepção do termo relacionada às questões psicopedagógicas ou sócio-culturais não é centrada exclusivamente no aluno, segundo Martins (2001).

Diz respeito ao desempenho que não é compatível com a capacidade cognitiva do indivíduo. Além da dificuldade esperada no processo de aquisição da aprendizagem e é, geralmente, resistente ao esforço de quem se propõe a ajudá-lo a superar a baixa autoestima, que se manifesta por meio de uma conjuntura de fatores e conflitos de conduta e afetividade que interferem muito mesmo o processo de aprendizagem.

Problemas como espaço escolar, metodologia inadequada, problemas de conduta e afetivos em sala de aula, forma como o estudante encara e se relaciona com a aprendizagem, família, desorganização, excesso de atividades extracurriculares, nível de exigência, separações, problemas sócio-culturais, efeitos colaterais de medicações que causam sonolência ou hiperatividade, diminuindo a atenção do aprendente, problemas emocionais, em crianças cujos déficits de aprendizagem não se devem a problemas cognitivos.

O problema de aprendizagem é compreendido como uma forma peculiar e complexa de comportamentos que não se devem necessariamente a fatores orgânicos e por isso mais facilmente removíveis (CIASCA, 2003). Com a colaboração de profissionais especializados a partir da pré-escola as dificuldades de aprendizagem podem ser diagnosticadas minimizando suas consequências.

Pode ser evitada se o desenvolvimento cognitivo for respeitado e permitindo que o aprendente possa interagir com o conhecimento: observando, classificando, categorizando, analisando, sintetizando, deduzindo, generalizando, compreendendo. Contudo, o que se verifica no caso do aprendente com dificuldades de aprendizagem; são múltiplos conceitos negativos, pois os professores, frequentemente, o julgam como

inúteis e incapazes, seus colegas o zombam e ironizam pelos mesmos motivos, e seus pais, cansados das constantes idas à escola e das reclamações, também o depreciam, e muitas vezes até castigam por sua dificuldade de aprendizagem.

E é exatamente isto que nos mostra Stevanato (et. al. 2003) em sua pesquisa sobre o autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem, apresentam uma imagem muito negativa de si mesmas do que as crianças sem dificuldades de aprendizagem, além de receberem *feedback* negativo do ambiente em relação à aprendizagem, estas crianças também o recebem à respeito de sua conduta.

Ao receber tantas críticas e punições a criança pode se rebelar contra elas, demonstrando comportamentos agressivos e antissociais que são alvo de muito mais críticas e repreensões. Sofrendo mais críticas, seu comportamento piora ainda mais, entrando num ciclo vicioso, que pode culminar na adolescência.

Nossa geração precisa consertar seus deslizes que fogem às regras abordadas nas gramáticas e selecionar de maneira crítica e produtiva a ela, os tipos de leituras que lhe permitem o aceso a formas mais elaboradas de culturas, informando-lhes quanto às discussões diversas, sem, contudo esquecer-se do compromisso com o léxico e a construção de textos bem trabalhados.

Pensar é fundamental, pois é a intervenção do raciocínio em favor da escrita; é o conteúdo mais original que caracteriza a verdadeira produção de um texto; é o variante inconfundível de seu autor traduzido em palavras que exprimem vários significados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor não deve esquecer também a Lei de Diretrizes e Bases, que determina que os alunos sejam avaliados levando-se em conta seu desempenho ao longo do ano e não apenas o resultado das eventuais provas. Assim, podem-se corrigir problemas de má interpretação de enunciados e aprimorar-se cada vez mais. Fazendo nossas as palavras de Madalena Contente (2000) a leitura tem importância fundamental, pois a maior parte das propostas de trabalho e dos enunciados é

transmitida por escrito, e as razões do bloqueio são causadas pelo desconhecimento que o aluno tem da palavra.

A criança não se transforma em um leitor de um dia para o outro, com a ajuda de um método: ela percorre um trajeto cujas bases são as concepções iniciais sobre o que é ler. E esse trajeto tem início, a partir do momento em que as condições do meio lhe sejam favoráveis.

Por isso, certo número de crianças chega à escola em uma etapa avançada dessa aprendizagem. E que elas tiveram oportunidades de viverem num meio letrado, onde as atividades de ler e escrever estavam inscritas no cotidiano familiar.

Nesse sentido, conclui-se que a mudança do sistema escolar, e da prática pedagógica não vem apenas de melhores teorias, de materiais mais adequados, ou de informações mais acessíveis aos professores.

## REFERÊNCIAS

ABD. Associação Brasileira de Dislexia. *Dislexia* – Definição, sinais e avaliação. Disponível em: http://www.dislexia.org.br/abd/dislexia.html. Acesso em 25/Set./2018.

ALMEIDA, M. C. O. e MACHADO, M. T. C. Ensinando crianças excepcionais.
Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

BOMBONATTO, Q. Trilhando caminhos para a psicopedagogia. Matéria publicada na revista Direcional Escolas – 18. ed. - julho/2006.

BOSSA, N. A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CAPOVILLA, A. G. S. *Dislexia do desenvolvimento:* definição, intervenção e prevenção. Artigo. Disponível em: http://www.abpp.com.br/artigos/59.htm. Acesso 13/Set./2018.

CIASCA S M. (Org.). *Distúrbios de Aprendizagem*: proposta de avaliação interdisciplinar. Casa do Psicólogo, São Paulo. 2003.

CONTENTE, M. *A leitura e a escrita:* estratégias de ensino para todas as disciplinas. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

DOCKRELL, J; MCSHANE, J. *Crianças com dificuldades de aprendizagem.*
Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DROUET, R. C. R. *Distúrbios da Aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Ática,
2003.

FONSECA, V. *Insucesso escolar* - abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem. Lisboa: Ancora, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler:* Em três Artigos que se Completam.
49. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDINI, R. S. R. *Método das boquinhas:* alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita: fundamentação teórica, livro 1. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2003.

JOSÉ, E. A; COELHO, M. T. *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Ática,
2004.

MARTINS, V. *Como descobrir uma criança disléxica*. 2001. Disponível em: http://sitededicas.ne10.uol.com.br/artigo22.htm. Acesso em: 01/Nov./2018.

MILLOT, C. *Educa-se uma Criança*? 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios,

2001.

MIRANDA, M. I. *Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização:*

contribuições da teoria piagetiana. 2. ed. São Paulo: JM Editora, 2005.

PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Trad.

Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SALES, G. M. *Leitura e escrita nas concepções pedagógicas sobre a alfabetização.* Artigo publicado 28/12/2012. Disponível em: http://www.artigonal.com/educacao-infantilartigos/leituraeescritanasconcepcoespedagogicassobreaalfabetizaca6379648. html. Acesso 25/Set./2018.

SALES, G. M. *A disortografia como dificuldade ou distúrbio de aprendizagem.* Artigo publicado 22/11/2011. Disponível em: http://www.artigonal.com/educacao- artigos/a-disortografia-como-dificuldade-ou-disturbio-de-aprendizagem- 4801522.html. Acesso 27/Set../2018.

SILVA, M. A. *O cotidiano escolar sob o olhar psicopedagógico*. 2011. Disponível

em:

http://www.webartigos.com/artigos/ocotidianoescolarsoboolharpsicopedagogico/7136

. Acesso em: 01/Nov./2018.

SOARES, M. B. *Letramento:* um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STEVANATO, I. S. et al. *Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.* Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8,

n. 1, p. 67-76, Jan, 2003.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura:* perspectivas interdisciplinares.

São Paulo: Ática, 2005.

ZIMMERMANN, V. B. *A contribuição da psicanálise frente às dificuldades de aprendizagem.*2009.Disponível:http://www.tekowam.com/verabzimmermann/contribui cao.html. Acesso 25/Ago./2018.

ZORZI, J. L. *Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

# A INCLUSÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, BENEFÍCIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

MILENA PALAZZI DA SILVA[2]

**RESUMO**

Este artigo analisa a inclusão de tecnologias digitais na educação básica, destacando os desafios, benefícios e práticas pedagógicas inovadoras que possibilitam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. Com base em autores como Moran (2015), Papert (1993) e Saviani (2013), discute-se a integração de dispositivos digitais e metodologias ativas no cotidiano escolar, os impactos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional e as estratégias para superar limitações estruturais e formativas. Conclui-se que a inclusão de tecnologias digitais, quando mediada pedagogicamente, potencializa a aprendizagem, promove autonomia e criatividade e prepara os estudantes para os desafios do século XXI.

**Palavras-chave:** Tecnologia na educação; Educação básica; Aprendizagem ativa; Competências digitais; Inovação pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A incorporação de tecnologias digitais na educação básica tem transformado o processo de ensino-aprendizagem, promovendo novas formas de interação, pesquisa, produção de conhecimento e desenvolvimento de competências digitais. A presença de dispositivos tecnológicos, como computadores, tablets, lousas digitais e softwares educativos, permite aos

[2] Graduação em Pedagogia pela Anchieta.....2008); Especialista em Educacao Especial com Enfase em Deficiencia Intelectual, pela Faculdade. Campos Eliseos.2024 Professor(a) de Educação Infantil e de Ensino Fundamental na EMEF Hercilia de Campos Costa.

estudantes explorar conteúdos de maneira interativa, lúdica e personalizada, estimulando criatividade, pensamento crítico e autonomia.

Moran (2015) enfatiza que a tecnologia, quando integrada de forma planejada e pedagógica, potencializa a mediação do conhecimento e fortalece a aprendizagem significativa, ao conectar teoria e prática e atender diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Contudo, a inclusão de tecnologias digitais também apresenta desafios, como desigualdade de acesso, insuficiência de formação docente, limitações de infraestrutura e necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Este artigo tem como objetivo analisar a inclusão de tecnologias digitais na educação básica, abordando práticas pedagógicas inovadoras, benefícios para o desenvolvimento integral dos estudantes e desafios a serem superados. Busca-se evidenciar como a tecnologia, aliada à mediação pedagógica e às metodologias ativas, transforma a aprendizagem, promove competências digitais e socioemocionais e prepara os alunos para os desafios da sociedade contemporânea.

## DESENVOLVIMENTO

A inclusão de tecnologias digitais na educação básica fundamenta-se em teorias pedagógicas que enfatizam a aprendizagem crítica, interativa e transformadora, promovendo o desenvolvimento integral do estudante. Papert (1993) destaca a importância do uso de tecnologias digitais como ferramentas de construção do conhecimento, permitindo que os alunos aprendam por meio da exploração, experimentação e reflexão. Nesse contexto, a tecnologia não é apenas um recurso de apoio, mas um meio para desenvolver habilidades cognitivas, socioemocionais e digitais, articulando teoria e prática de forma integrada.

Moran (2015) ressalta que a mediação pedagógica é essencial para transformar a tecnologia em instrumento educativo eficaz. O professor atua como facilitador do aprendizado, orientando o uso de recursos digitais, propondo atividades contextualizadas e estimulando a participação ativa dos alunos. Essa abordagem promove autonomia, criatividade, pensamento crítico e capacidade

de resolução de problemas, preparando os estudantes para lidar com situações complexas no ambiente escolar e na sociedade.

A inclusão digital também envolve abordagens interdisciplinares, conectando tecnologias a diferentes áreas do conhecimento, como ciências, matemática, linguagens, artes e estudos sociais. Essa integração permite que os estudantes compreendam conceitos complexos, estabeleçam relações entre conteúdos e desenvolvam habilidades de análise, síntese e aplicação prática. Além disso, a interdisciplinaridade fortalece o engajamento, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio do uso pedagógico da tecnologia. Atividades digitais colaborativas, como projetos em grupo, fóruns online e simulações interativas, estimulam empatia, comunicação, cooperação, autocontrole e resiliência. O aprendizado digital proporciona experiências que fortalecem a inteligência emocional, essencial para o sucesso acadêmico, social e pessoal, conforme destaca Goleman (2005).

A inclusão de tecnologias digitais também deve considerar questões de ética, cidadania digital e segurança online. Os alunos precisam ser orientados sobre o uso responsável das ferramentas digitais, proteção de dados, respeito aos colegas e comportamento ético em ambientes virtuais. A educação digital crítica prepara os estudantes para interagir de forma consciente, responsável e ética na sociedade contemporânea, promovendo práticas de cidadania ativa.

Além disso, a efetividade da inclusão digital depende de planejamento pedagógico, infraestrutura adequada e formação contínua de professores. Recursos tecnológicos, como computadores, tablets, lousas digitais, softwares educativos e plataformas online, devem ser integrados a estratégias pedagógicas inovadoras e contextualizadas, garantindo aprendizagem significativa e equitativa. Sem essa articulação, o uso da tecnologia pode se tornar superficial, restrito ao entretenimento ou desconectado dos objetivos educacionais.

Em síntese, os fundamentos e teorias da inclusão digital na educação básica combinam perspectivas críticas, interativas e transformadoras, mediadas pedagogicamente e articuladas a práticas interdisciplinares e socioemocionais. A integração da tecnologia ao currículo promove desenvolvimento cognitivo,

social e ético, estimula pensamento crítico, criatividade e autonomia, e prepara os estudantes para atuar de forma consciente, responsável e inovadora na sociedade contemporânea. A inclusão digital não se limita ao acesso a dispositivos, mas envolve a construção de conhecimento, habilidades e valores que transformam a educação e a aprendizagem.

A implementação de tecnologias digitais na educação básica requer a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras que integrem teoria, prática e experiências significativas, promovendo aprendizagem ativa, engajamento e desenvolvimento integral dos estudantes. Moran (2015) ressalta que a tecnologia, quando mediada pedagogicamente, não é apenas um recurso de apoio, mas uma ferramenta que potencializa a construção do conhecimento, estimula pensamento crítico, criatividade e autonomia.

Entre as estratégias mais eficazes, destaca-se a aprendizagem baseada em projetos, que permite aos estudantes explorar problemas reais, investigar soluções e produzir resultados concretos utilizando recursos digitais. Projetos interdisciplinares envolvendo aplicativos educativos, simuladores, laboratórios virtuais, plataformas de pesquisa e criação de conteúdos digitais estimulam a experimentação, a reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento. Essa abordagem transforma o processo educativo em uma experiência participativa, colaborativa e significativa.

Outra estratégia relevante é a aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias digitais. Ferramentas como fóruns, blogs, wikis, plataformas de comunicação e redes educacionais permitem que os alunos trabalhem em grupo, compartilhem informações, discutam ideias e construam conhecimento de forma conjunta. Essa prática fortalece competências socioemocionais, como empatia, comunicação, cooperação e resolução de conflitos, essenciais para a formação de cidadãos críticos e responsáveis. Além disso, a colaboração digital prepara os estudantes para atuar de maneira ética e consciente em ambientes digitais e sociais.

O uso de tecnologias digitais também viabiliza a personalização da aprendizagem, atendendo às necessidades, ritmos e estilos individuais dos estudantes. Softwares educativos adaptativos, quizzes interativos, plataformas de monitoramento de desempenho e recursos multimídia permitem que cada aluno avance conforme suas capacidades, receba feedback imediato e

desenvolva competências de maneira individualizada. Essa abordagem favorece a inclusão, motivação e engajamento, ao proporcionar experiências de aprendizagem diferenciadas e significativas.

Atividades práticas integradas com tecnologias digitais, como simulações virtuais, jogos educativos, laboratórios digitais e produção de conteúdos multimídia, contribuem para consolidar a aprendizagem teórica e desenvolver habilidades cognitivas, técnicas e socioemocionais. Papert (1993) enfatiza que a construção de conhecimento por meio da experimentação digital estimula pensamento crítico, criatividade e autonomia, preparando os estudantes para enfrentar desafios complexos de forma inovadora.

A mediação docente é fundamental para o sucesso dessas estratégias pedagógicas. Os professores devem planejar atividades contextualizadas, propor desafios adequados à faixa etária, estimular reflexão crítica, orientar o uso ético das tecnologias e avaliar de forma contínua o progresso dos alunos. Saviani (2013) destaca que a formação continuada é essencial para capacitar docentes a integrar recursos digitais às práticas pedagógicas de maneira significativa, promovendo aprendizagem transformadora e inclusão digital efetiva.

Além disso, é importante considerar a articulação entre escola, família e comunidade no uso das tecnologias digitais. Projetos que envolvem participação dos familiares e da comunidade fortalecem o impacto das ações educativas, ampliam a aprendizagem fora da sala de aula e estimulam o desenvolvimento de cidadania digital, ética e sustentável. Essa integração contribui para consolidar hábitos, atitudes e valores que favorecem o uso responsável da tecnologia e a formação integral dos estudantes.

Em síntese, as estratégias pedagógicas e práticas inovadoras com tecnologias digitais na educação básica promovem aprendizagem ativa, significativa e transformadora, fortalecendo competências cognitivas, socioemocionais e digitais. A integração de metodologias como aprendizagem baseada em projetos, colaboração digital, personalização do ensino e atividades práticas mediadas por tecnologia, aliada à mediação docente qualificada e à articulação com a comunidade, contribui para a formação de estudantes críticos, autônomos, criativos e preparados para os desafios do século XXI. A inclusão

digital, portanto, vai além do acesso a dispositivos, sendo um elemento central para a inovação pedagógica e a educação integral.

A inclusão de tecnologias digitais na educação básica proporciona benefícios amplos e interdependentes, que abrangem dimensões cognitivas, sociais e éticas, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Moran (2015) enfatiza que a tecnologia, quando mediada pedagogicamente, potencializa a aprendizagem ativa, estimula o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, permitindo que os alunos desenvolvam competências essenciais para a vida acadêmica, social e profissional.

No aspecto cognitivo, as tecnologias digitais favorecem a construção do conhecimento por meio de atividades interativas, simuladores, laboratórios virtuais, softwares educativos e produção de conteúdo multimídia. Esses recursos permitem que os estudantes explorem conceitos de forma dinâmica, analisem informações, realizem experimentos virtuais e consolidem a aprendizagem por meio da prática. Papert (1993) destaca que a experimentação digital promove pensamento crítico, criatividade, raciocínio lógico e autonomia intelectual, fortalecendo a capacidade de aprender de forma independente e reflexiva.

Socialmente, a inclusão digital estimula colaboração, comunicação e trabalho em grupo. Ferramentas digitais colaborativas, como fóruns, wikis, blogs e plataformas educacionais, possibilitam que os alunos compartilhem ideias, discutam problemas, elaborem soluções conjuntas e desenvolvam habilidades de interação social. Essas práticas promovem empatia, respeito às diferenças, cooperação e capacidade de negociação, habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania digital.

No âmbito ético, a utilização de tecnologias digitais proporciona oportunidades para desenvolver consciência sobre o uso responsável dos recursos digitais, proteção de dados, respeito à propriedade intelectual, comportamento online adequado e cidadania digital. Goleman (2005) ressalta a importância do desenvolvimento da inteligência emocional, e a inclusão digital contribui para a formação de estudantes conscientes, críticos e éticos, capazes de tomar decisões responsáveis em ambientes digitais e físicos.

Além disso, a inclusão de tecnologias digitais fortalece a motivação, o engajamento e o interesse dos estudantes pelo aprendizado. Atividades digitais, interativas e lúdicas despertam curiosidade, prazer pela descoberta e participação ativa, tornando o ambiente escolar mais dinâmico e estimulante. Essa motivação intrínseca impacta positivamente o desempenho acadêmico, o comprometimento com projetos e a autonomia na aprendizagem, criando um ciclo virtuoso de prática, reflexão e desenvolvimento de competências.

Outro benefício relevante é a personalização do ensino, que permite atender aos diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades individuais dos estudantes. Softwares adaptativos, quizzes interativos e plataformas digitais de monitoramento possibilitam que cada aluno avance conforme suas capacidades, receba feedback imediato e desenvolva habilidades de forma diferenciada. Essa abordagem promove inclusão, equidade e aprendizagem significativa, garantindo que todos os estudantes se beneficiem do processo educativo.

Em síntese, a inclusão de tecnologias digitais na educação básica proporciona benefícios cognitivos, sociais e éticos que fortalecem o desenvolvimento integral dos estudantes. A aprendizagem ativa, a colaboração, o desenvolvimento de competências socioemocionais, o pensamento crítico, a autonomia e a consciência ética são elementos centrais desse processo. Quando mediada pedagogicamente, a tecnologia transforma a educação, potencializa habilidades essenciais para o século XXI e prepara os alunos para atuar de maneira responsável, inovadora e consciente em sua vida acadêmica, social e digital.

Embora a inclusão de tecnologias digitais na educação básica ofereça benefícios significativos, sua implementação enfrenta diversos desafios e limitações que precisam ser considerados para garantir eficácia, equidade e impacto transformador. Moran (2015) destaca que a tecnologia, por si só, não garante aprendizagem de qualidade; é fundamental que seja integrada de forma planejada, mediada pedagogicamente e articulada com práticas inovadoras e contextualizadas.

Um dos principais desafios é a formação docente. Muitos professores não possuem preparo específico para integrar recursos digitais ao currículo de maneira pedagógica e significativa. A capacitação contínua é essencial para

desenvolver competências técnicas, metodológicas e socioemocionais, permitindo que os docentes planejem atividades, utilizem tecnologias de forma estratégica, estimulem pensamento crítico e orientem os alunos no uso ético e responsável dos recursos digitais. Saviani (2013) enfatiza que a formação docente é um elemento central para a efetividade da inclusão digital e para a transformação do processo educativo.

Outro desafio relevante é a infraestrutura escolar. Escolas com acesso limitado a computadores, tablets, lousas digitais, internet de qualidade ou softwares educativos encontram dificuldades para implementar práticas digitais significativas. A falta de recursos compromete a equidade no aprendizado e limita oportunidades de exploração, experimentação e personalização do ensino. Investimentos em infraestrutura, parcerias com órgãos públicos e privados e políticas de inclusão digital são fundamentais para superar essas barreiras e garantir que todos os estudantes tenham acesso a experiências de aprendizagem inovadoras.

A desigualdade socioeconômica também impacta a inclusão digital. Estudantes que não possuem dispositivos, conectividade ou suporte familiar adequado podem ser excluídos das atividades digitais, ampliando lacunas educacionais. É necessário adotar estratégias inclusivas, como disponibilização de equipamentos na escola, orientação digital e adaptação de atividades, para garantir participação equitativa e aprendizado significativo para todos.

Outro desafio é a integração curricular e a articulação com metodologias ativas. A tecnologia deve ser incorporada de forma transversal, conectando diferentes áreas do conhecimento, promovendo interdisciplinaridade e desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e digitais. Sem planejamento estratégico, o uso da tecnologia pode se tornar fragmentado, superficial e desconectado dos objetivos pedagógicos, limitando seu impacto na aprendizagem.

Perspectivas futuras da inclusão digital na educação básica indicam um aumento da integração entre tecnologias digitais, metodologias ativas e personalização do ensino. O uso de inteligência artificial, realidade aumentada, simulações virtuais, plataformas de aprendizagem adaptativa e recursos multimídia promete tornar a aprendizagem ainda mais dinâmica, interativa e contextualizada. Além disso, a articulação entre escola, família, comunidade e

políticas públicas será cada vez mais importante para garantir inclusão, equidade e sustentabilidade das práticas digitais.

O desenvolvimento de competências digitais, socioemocionais e éticas continuará sendo central para a educação do século XXI. A inclusão de tecnologias digitais, quando planejada e mediada pedagogicamente, prepara os estudantes para lidar com informações complexas, resolver problemas de forma criativa, colaborar em ambientes virtuais e físicos, tomar decisões éticas e atuar de maneira responsável, crítica e inovadora na sociedade contemporânea.

Em síntese, a inclusão de tecnologias digitais na educação básica enfrenta desafios relacionados à formação docente, infraestrutura, desigualdade socioeconômica e integração curricular. No entanto, essas limitações podem ser superadas por meio de planejamento estratégico, capacitação contínua, investimentos em recursos, metodologias inovadoras e articulação com a comunidade. Superar esses desafios garante que a tecnologia transforme o processo educativo, potencialize competências essenciais e prepare os estudantes para os desafios acadêmicos, sociais e profissionais do século XXI, consolidando a escola como espaço de aprendizagem significativa, inclusiva e transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de tecnologias digitais na educação básica apresenta um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo competências cognitivas, socioemocionais e digitais, além de estimular pensamento crítico, criatividade, autonomia e engajamento. Ao longo deste artigo, foi possível evidenciar que a tecnologia, quando mediada pedagogicamente e integrada a práticas inovadoras, transforma a aprendizagem, tornando-a mais significativa, interativa e contextualizada.

Os benefícios da inclusão digital são diversos e complementares: cognitivamente, fortalece o raciocínio lógico, a capacidade de resolução de problemas e a construção do conhecimento por meio de atividades interativas e experimentais; socialmente, promove colaboração, empatia e comunicação; eticamente, desenvolve consciência digital, responsabilidade e cidadania. Essa

abordagem contribui para a formação de estudantes críticos, conscientes, autônomos e preparados para os desafios do século XXI.

No entanto, a implementação de tecnologias digitais enfrenta desafios e limitações, como desigualdade de acesso, infraestrutura insuficiente, falta de formação docente e integração curricular parcial. Superar essas barreiras exige planejamento estratégico, investimentos em recursos tecnológicos, capacitação contínua de professores, metodologias pedagógicas inovadoras e articulação com a comunidade escolar e políticas públicas. Quando essas condições são atendidas, a inclusão digital potencializa seus impactos e contribui para a construção de uma educação mais equitativa, significativa e transformadora.

Em síntese, a inclusão de tecnologias digitais na educação básica não se restringe ao acesso a dispositivos, mas envolve a mediação pedagógica, práticas inovadoras, interdisciplinaridade e desenvolvimento socioemocional e ético. Ao integrar teoria, prática e experiências significativas, a tecnologia transforma o processo educativo, prepara os estudantes para atuar de forma crítica, responsável e inovadora e consolida a escola como espaço de aprendizagem integral, inclusivo e transformador.

## REFERÊNCIAS

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

# INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE NAS CANÇÕES DO EXÍLIO

SUELLEN CRISTINA DA CONCEIÇÃO SILVA


## RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir a intertextualidade e a interdiscursividade presentes na Canção do Exílio (texto-fonte), de Gonçalves Dias; Canto de Regresso à Pátria, de Oswald de Andrade e Canção do Exílio Facilitada, de José Paulo Paes, bem como aplicar os processos que norteiam os diálogos entre textos (intertextualidade) e entre os discursos (interdiscursividade) a fim de que o trato com poemas, em sala de aula, possa ampliar a competência leitora do aluno. Para tanto, serão conceituados o dialogismo, a polifonia, a intertextualidade, a interdiscursividade e a heterogeneidade, servindo como auxiliares para a depuração dos discursos polêmicos engendrados nos poemas analisados.


**Palavras-chave:** intertextualidade, interdiscursividade, dialogismo, polifonia, construção do discurso

## INTRODUÇÃO

A linguagem é uma ferramenta importantíssima para a interação do homem com outros homens. Em virtude disso, é possível afirmar que o homem é um ser social e a linguagem é a mediadora entre homem e realidade, materializando-se em textos, discursos e enunciados. Com base nisso, nota-se o caráter dialógico da linguagem, ou seja, serve de elo entre o mundo, o “eu” e o “outro”. Sob esta perspectiva, surge o conceito de dialogismo tratando das vozes que permeiam o discurso e da retomada de textos em outros textos sejam eles orais, visuais ou escritos.

A concepção dialógica da linguagem surgida com Bakhtin preconiza que o dialogismo se dá através da tensão existente entre os enunciados, uma vez

que um enunciado nasce em resposta a outro para apoiá-lo ou refutá-lo. Em outras palavras, existe um entrecruzamento de vozes não-neutras que são demarcadas nos textos produzidos pelo sujeito, no entanto, com conotação ideológica, histórica e social do discurso, portanto, o interdiscurso.

Outro aspecto relevante é a intertextualidade, também discutida nesse estudo, que é um processo no qual textos materializados são retomados implícita ou explicitamente em outros textos. Embora as nomenclaturas intertextualidade e interdiscursividade não tenham sido difundidas por Mikhail Bakhtin (2011), tratam da pluralidade das vozes subjacentes ao texto e ao discurso, logo, são imprescindíveis para a construção de sentidos e de discursos.

Dessa maneira, procura-se, neste breve estudo, discutir como um texto é capaz de se reportar a outro convergindo ou divergindo das ideias do texto-referência. Para tanto, foram escolhidos os três poemas originários de escolas literárias distintas: Canção do Exílio, de Gonçalves Dias (Romantismo), Canto de Regresso à Pátria, de Oswald de Andrade; e Canção do Exílio Facilitada, de José Paulo Paes (Modernismo), a fim de analisá-los e, por sua vez, trazer à tona que os textos apresentam pólos de ruptura, tanto na linguagem formal – microestrutura textual-, quanto na postura avaliativa da realidade nacional – o Brasil -, ou seja, no plano das ideias, no tema – macroestrutura. No entanto, o que norteia a discussão desse artigo é verificar a tensão existente entre presente e passado, concatenando, assim, juízos de valor divergentes, portanto, em discursos literários diferentes.

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Com o intuito de tornar inteligível o objetivo desse estudo, serão discutidos alguns conceitos relevantes como dialogismo, polifonia, intertextualidade, interdiscursividade e heterogeneidade, bem como serão pontuadas algumas diferenças entre eles. Começo, portanto, com o princípio unificador da obra bakhtiniana: o dialogismo.

Segundo Bakhtin (2011), a compreensão de um texto em qualquer esfera está ligada à sua *responsividade ativa*, isto é, todo texto, seja em sentido de aceitação, discordância ou réplica, implica um juízo de valor e é, pois, criado

como resposta a outro. Nesse sentido, a compreensão converge para um diálogo com outro (s) texto (s), uma vez que se incorpora a um discurso o discurso de outrem. Esclarece o autor:

> A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas Adão mítico que chegou num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. (BAKHTIN, M. 1998, p.88 apud FIORIN, J. L, p.18)

Diante disso, nota-se que o dialogismo acontece mediante a troca social, na qual os sentidos de dois enunciados relacionam-se entre si. Sob este prisma, o filósofo da linguagem afirma que os enunciados apresentam dialogização interna da palavra, isto é, o enunciador constrói seu discurso influenciado pelo outro. Logo, Fiorin (2006, p. p.20) comenta que a “prima philosophia bakhtiniana estava voltada para a unicidade do ser e do evento. Essa concepção leva a uma distinção muito importante que é preciso esclarecer. Não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados.” Tal concepção fomenta um novo olhar sobre as unidades da língua, ou seja, as unidades linguísticas por não possuírem um autor, não concernem ao uso real da língua, haja vista que são neutras, acabadas e estáticas, entretanto, quando são agregadas ao discurso de alguém tornar-se-ão enunciados, criando significado, portanto, serão representações do plano de expressividade de seu autor e terão um contexto de produção responsável pelo sentido.

Para esclarecer e distinguir unidades linguísticas de enunciados Fiorin (2006, p. 21) diz:

> O que os diferencia é que o enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos. O que delimita, pois sua dimensão é a alternância dos falantes. Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro.

Nota-se, desse modo, que o enunciado não existe fora das relações dialógicas com outros enunciados, uma vez que estão presentes em sua essência resquícios, lembranças, retomadas de outros enunciados, com os

quais pode refutar ou fundamentar ideias, compreende-se, em virtude disso, que “um enunciado ocupa sempre uma posição numa esfera de comunicação sobre um dado problema”. (idem, p.21)

A partir do exposto, entende-se por dialogismo as duas ‘vozes’, no mínimo, responsáveis pela construção de um enunciado, visto que todo enunciado se constitui em decorrência de outro e, por sua vez, revela dois posicionamentos – o seu e aquele em oposição ao qual ele se constrói-, assim, pode-se afirmar que seja a condição de sentido resultante da interação de, ao menos, um enunciador e um enunciatário, cujo sujeito é substituído por vozes que perpassam a ele próprio.

Discutido o dialogismo, trago à luz dessa a polifonia, relacionada às várias vozes engendradas no discurso. Conforme Fiorin (ibidem, p. 79):

> O conceito de “polifonia” não se confunde com o dialogismo. Esse termo, tomado da linguagem musical, em que significa o conjunto harmônico de instrumentos ou vozes que soam simultaneamente, indica a presença de novos e múltiplos pontos de vista de vozes autônomas, que não são submetidas a um centro.

Tendo em vista o excerto supracitado, percebe-se que as vozes coexistem e interagem em posição igualitária, ou seja, elas não se submetem a um único centro (tema), por isso, Mikhail Bakhtin estrutura sua teoria polifônica com base no gênero romance, pois a prosa encarna o embate entre as várias vozes sociais, enquanto a poesia mostra uma única voz (monológica). E, é na perspectiva de discurso que, Fiorin afirma que as vozes constituem uma classe restrita de relações de sentido, na qual os participantes podem utilizar enunciados completos ou não, mas que sempre estarão mediados por sujeitos discursivos, dessa forma:

> Esse jogo dramático das vozes, denominado dialogismo ou polifonia, ou mesmo intertextualidade, é uma forma especial de interação, que torna multidimensional a representação e que, sem buscar uma síntese do conjunto, mas ao contrário uma tensão dialética, configura a arquitetura própria de todo discurso. (FIORIN, J.L., 2003 apud FACCO, É., 2006, p.01)

Faz-se possível, mediante o exposto, depreender que o sujeito não é mais o centro, uma vez que fora substituído por diferentes vozes sociais, implicando, consequentemente, dizer que as vozes são responsáveis histórico e ideologicamente pelo sujeito, por isso, não lhe é dada liberdade discursiva. Por conseguinte, nota-se que a polifonia advém do fato de um sujeito mostrar-se multifacetado, em outras palavras, incorporar a seu discurso outras vozes. Nesse sentido, Facco (2006) ressalta que para se descobrir as vozes presentes no discurso, é necessário recorrer e se ter bem claras as ideias representadas pela intertextualidade e interdiscursividade.

A intertextualidade está relacionada à incorporação de textos já existentes, no interior de outros textos, mantendo ou alterando seus sentidos originais. Para tanto, poderá ocorrer de duas formas: explícita ou implicitamente.

A primeira forma diz respeito à citação do texto-fonte, ou seja, é facilmente identificável por meio de discurso relatado, citações de referências, resumos ou traduções. O último caberá ao receptor recuperar a fonte original, para então, atribuir-lhe um sentido, como por exemplo, alusões, paródias, paráfrases ou ironia. A construção intertextual dar-se-á por intermédio de três processos. O processo de número um é chamado de citação no qual mantem-se ou altera-se o sentido do texto citado. O dois está relacionado à repetição das estruturas sintáticas do texto original, em que poderá conjeturar-se de maneira contratual: manutenção do sentido ou forma polêmica (divergir o sentido original). E, por último, a estilização que:

> (...) é a reprodução do conjunto dos procedimentos do “discurso de outrem”, isto é, do estilo de outrem. Estilos devem ser entendidos aqui como o conjunto das recorrências formais tanto no plano da expressão quanto no plano do conteúdo (manifestado, é claro) que reproduzem um efeito de sentido de individualização. (BERTRAND, D. 1985, p.142 apud FIORIN, J. L.2003, p.31)

Já a interdiscursividade é mais abrangente por tratar do plano da imanência, ou seja, a ideologia subjacente a superfície textual. Portanto, entende-se por interdiscursividade o processo em que se agrega tema e/ou figuras, bem como percursos temáticos e/ou figurativos de um discurso em outro, configurando-se pela citação e pela alusão, a saber:

> A citação concerne ao plano das idéias, ou melhor, à repetição dos mesmos princípios ideológicos por meio de percursos temáticos e/ou figurativos de outro discurso. Contudo, pode figurar de forma contratual, isto é, pertencente à mesma formação discursiva, como também de forma polemica, ou seja cada tema e/ou figura do discurso nega o tema e/ou figura correspondente de seu outro. O discurso constrói-se sobre o princípio da antítese e é, portanto, atravessado pela exclusão de seu outro. (FIORIN, J.L. 2003, p.33)

A alusão, por sua vez, acontece à medida em que são incorporados temas ou figuras de um discurso para a criação de uma unidade maior (contexto) que servirá de elo para o entendimento do discurso incorporado.

Levando em consideração os princípios até aqui esclarecidos sobre intertextualidade e interdiscursividade, é possível observar que ambos os conceitos estão voltados para a questão das vozes, porque tanto um texto quanto um discurso embasam-se em outros: sob a voz de um enunciador e a de outro. Todavia, esclarece Fiorin (2003, p.35) que “a interdiscursividade não implica a intertextualidade, embora o contrário seja verdadeiro, pois, ao se referir a um texto, o enunciador se refere, também, ao discurso que ele manifesta”, uma vez que “a intertextualidade não é um fenômeno necessário para a constituição de um texto. A interdiscursividade, ao contrário, é inerente à constituição do discurso.”

Com base nas informações acima, pode-se afirmar que sendo o discurso algo não único, pode ser retomado por outros discursos em virtude de sua natureza social, assim a interdiscursividade é o embate entre os discursos e a intertextualidade, entre o texto e os discursos, previamente, já existente num mundo social, pressupondo a presenças de vozes.

A interdiscursividade, conforme Facco (2006), institui as diversas posições ideológicas no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas. E ele, ainda, afirma: “é possível estabelecermos a interdiscursividade, ou seja, estabelecermos o diálogo com ‘o que está dizendo’ com o ‘já dito’”(idem, p.15). Desta maneira, fundamenta-se em Orlandi (2003, p.32) para melhor explicitar tal relação: “o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”.

Sob esta perspectiva torna-se relevante conceituar a heterogeneidade. Segundo Cardoso (2005, p.65),:

> O discurso relatado (direto, indireto, indireto livre), as aspas, os itálicos, as citações, as alusões, a ironia, o pastiche, o estereótipo, a pressuposição, as palavras argumentativas etc. são fenômenos que estão ligados à heterogeneidade enunciativa do discurso, produzida pela dispersão do sujeito e que é trabalhada pelo locutor de forma a fazer com que o texto adquira uma unidade e uma coerência. Para conseguir essa unidade, o locutor, na forma de um concerto polifônico, tanto harmoniza as diferentes vozes como apaga as discordantes.

A partir da afirmação supramencionada, supõe-se que heterogeneidade está ligada ao agrupamento harmônico de outros discursos (vozes) em um texto. A heterogeneidade classifica-se de duas maneiras: a mostrada ou explícita e a implícita ou constitutiva.

A primeira, tal como a intertextualidade explícita, demarca em sua superfície as fontes de enunciação, ou seja, sua origem pode ser localizada a partir do texto. A segunda encontra-se velada, no entanto, pode ser recuperada por intermédio de perguntas sobre a formação discursiva a qual pertence e com as outras. Assim, “a identidade de uma formação discursiva não pode ser buscada em uma análise fechada, mas em uma análise que relacione a formação discursiva com outras formações discursivas com as quais dialoga”. Fato comentado, com propriedade, por Maingueneau (1987, p.88) que acrescente “se um discurso mantém relação com outro, ele não é concebido como um sistema fechado sobre si mesmo, mas é visto como um lugar de trocas enunciativas, onde a história pode inscrever-se”, transformando-o em conflitual, heterogêneo ou contratual.

Portanto, a heterogeneidade descentraliza o sujeito discursivo, haja vista que este não constrói seu dizer sozinho, pois utiliza em seu discurso marcas do discurso de outrem, dessa forma, o discurso não é único ou não repetível, ele é construído socialmente, em razão de dialogar com outras formações discursivas e com outros sujeitos discursivos pertencente também a um contexto histórico e ideológico.

## 2. ANÁLISE DOS TEXTOS

O poema *Canção do Exílio*, escrito em 1843, é considerado a obra de mais relevância dentro do universo romântico, visto que Gonçalves Dias a eternizou como o grito de saudade de uma pátria – Brasil – cheia de encantos e belezas não encontradas durante sua estadia em Portugal. Tendo em vista o saudosismo e o ufanismo apregoados pelo autor Romântico, propõe-se, nesta parte do estudo em questão, que se verifique o modo como essas temáticas convergem ou divergem nos outros textos a serem analisados – *Canto de Regresso à Pátria*, de Oswald de Andrade (1924), no qual o poeta continua a temática nacionalista, no entanto, sob o prisma da crítica e do humor, citando não mais o Brasil, mas sim a cidade de São Paulo e *Canção de Exílio Facilitada* (1974), de José Paulo Paes, é um poema sintético no qual recupera-se a ideia do escrito de Gonçalves Dias para ironizá-la, tais aspectos serão abordados e retomados ao longo da análise. Para tanto, observe o poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias:

**Canção do Exílio**

Gonçalves Dias (1843)

*Kennst du das Land, wo die Citronen blühen*
*Im dunkeln Laub die Gold-Orangen gl¨hen?*

*Kennst du es wohl? Dahin, dahin!*
*Mocht' Ich [...] ziehn.*
*Goethe*

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeira,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro pra cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Gonçalves Dias utiliza a epígrafe de uma das obras do alemão Johann Wolfgang von Goethe (1749 – 1832) titulada *Canção de Mignon*, cuja tradução é "Conheces o país onde florescem as laranjeiras? Ardem na escura fronde as frutas de ouro.... Conhecê-lo? Para lá, para lá quisera eu ir", tanto a epígrafe quanto o título do poema dialogam, pois fazem referência a nostalgia do eu-lírico em relação às suas origens, uma vez que sendo o *exílio* o acolhimento temporário de um perseguido político em outra pátria o autor utiliza o termo *canção* como forma de externar seus sentimentos, exteriorização de sua tristeza por encontrar-se longe do Brasil.

Há, na primeira estrofe, a valorização da natureza e aquilo que ela possui, contrastando com os advérbios de lugar *lá* e *cá* (apropriação do português de Portugal). Na segunda estrofe, tem-se a presença de versos do Hino Nacional Brasileiro como forma de reafirmação patriótica, isto é, enaltece-se aquilo que o país possui de mais bonito comparando com Portugal e vê-se que o Brasil é inigualável, refletindo o orgulho do "ser brasileiro" no poeta.

Nas quartas e quinta estrofes, por meio dos versos "Em cismar, sozinho, à noite/ Mais prazer encontro eu lá;/ Minha terra tem primores/ Que tais não encontro eu cá. " demonstram que a solidão é um elemento fértil para que a saudade aumente e o uso de *lá* reflete a completude que o eu-lírico só pode encontrar em sua terra.

Na última estrofe, o eu-lírico apela para Deus e pede que ainda possa desfrutar do lugar que tanto lhe causa saudade e que possui tantas qualidades, ou seja, o retorno à pátria o fará feliz, pois para ele o Brasil é fonte de belezas naturais cujo distanciamento só lhe faz florescer os sentimentos ufanista e nacionalista, sendo Portugal tomado como medida análoga para que desponte tais sentimentos. Dessa forma, é possível notar que o texto-fonte tem por aspectos relevantes o discurso saudosista e de amor à pátria de um eu-lírico que está espacialmente longe.

No texto de Oswald de Andrade, há elementos retomados por meio de paródia. Leia a seguir:

**Canto de Regresso à Pátria**
Oswald de Andrade

Minha terra tem palmares

Onde gorjeia o mar
Os passarinhos aqui
Não cantam como os de lá

Minha terra tem mais rosas
E quase que mais amores
Minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra

Ouro terra amor e rosas
Eu quero tudo de lá
Não permita Deus que eu morra
Sem que eu volte para lá

Não permita Deus que eu morra
Sem que volte pra São Paulo
Sem que veja a Rua 15
E o progresso de São Paulo
(Pau-Brasil, *Au Sans Pareli*, Paris, 1925)

Segundo Meneses (2005, p.119), há nesse poema “ruptura de linguagem e reorientação temática; assim poderíamos definir os processos básicos de Oswald de Andrade na sua paródia à Canção do Exílio”, ou seja, o discurso saudosista é quebrado para que a crítica e o humor tomem espaço. No trecho “Minha terra tem palmares” há uma alusão ao poema gonçalviano (intertextualidade), no entanto, Palmares refere-se ao Quilombo dos Palmares local em que negros fugitivos se hospedavam para livrarem-se de seus senhores. Assim, de acordo com Meneses (idem, p. 120), “a terra cantada pelo poeta não é aquela que tem como atributo um elemento que, por assim dizer, independe do homem que a habita, mas algo “criado” pela vontade humana”, isto é, diferentemente de Dias, o poema modernista tem cunho político, demonstrando que o Brasil não é só rico em belezas, mas também de problemas sociais.

Na segunda estrofe, é possível notar a retomada discursiva e textual do texto de Dias, no entanto, com teor crítico, uma vez que o eu-lírico posiciona-se contra o orgulho de ser brasileiro, Hino Nacional Brasileiro, ao propor que o país enfrenta desigualdades históricas em decorrência da escravatura e de explorações das riquezas nacionais. No próximo conjunto de versos, remete-se ao advérbio *lá*, também uso por Dias, mas no texto oswaldiano refere-se a São

Paulo, metrópole em pleno desenvolvimento econômico, novamente retomada, na quinta e última estrofe, ao ser citada a Rua 15, símbolo de pujança econômica do Estado, ademais, retoma-se o apelo a Deus feito no texto-fonte, todavia, não mais com a saudade da terra natal, mas sim com a intenção de ver e participar do progresso de São Paulo. Portanto, em termos intertextuais o poema Modernista retoma construções frasais do Romântico, entretanto, ao inserir novos elementos divergem no discurso, haja vista que um exalta, ufaniza os *primores* nacionais e o outro critica tal posicionamento, pois ao se exaltar somente o que é belo, esquece-se dos problemas sociais e históricos nesse país, bem como valoriza-se o progresso por meio de uma cidade em efervescência econômica, São Paulo, ou seja, na poesia de Oswald de Andrade "ocorre um processo de inversão de sentido, com um deslocamento completo". (Sant'anna, 1995, p. 25). Além disso, o poeta modernista quebra o nível semântico atribuindo ao “mar” a ação de “gorjear” e substitui “aves” por “passarinhos” para se fidelizar ao postulado da escola literária a que pertence, dando à poesia conotação cotidiana e simples, fazendo com que a instauração de novos significados possa fazer com se pense acerca da realidade dessa terra.

Já no derradeiro texto para análise, do contemporâneo José Paulo Paes, encontra-se uma forma sintética extremada do texto-fonte. Observe:

**Canção de Exílio Facilitada**
Joé Paulo Paes

lá?
ah!
sabiá...
papá...
maná...
sofá...
sinhá...

cá?
bah!

(Meia Palavra, 1973)

A partir do texto inframencionado, Cyntão (1988, p. 79) diz que “o poema apresenta desagregação total da sintaxe discursiva”, ou seja, não há um paradigma frasal como nos outros poemas. A exploração do significante dá-se por meio da sonoridade e da utilização dos sinais gráficos utilizados pelo poetas

pós-moderno, além disso, são reaproveitadas as rimas oxítonas do texto-matriz, a diametral oposição entre os advérbios *lá* e *cá,* bem como das interjeições *ah!* e *bah*!.

Neste breve texto, há necessidade de ter como base o poema-fonte, visto que a redução extrema compromete o entendimento do leitor, entretanto, Silvia Helena Cyntão (ibidem, p.81) afirma que:

> O poeta mantém, em seu sentido essencial, os símbolos de nacionalidade, atendendo, porém, as exigências estéticas e culturais de seu próprio tempo: o tempo em que a Canção de José Paulo Paes foi escrita é o tempo em que a censura às artes não permitia a livre expressão do artista, sob pena de prisão ou exílio: o pós-64.

Diante do exposto, é possível depreender que a manutenção do advérbio *lá* seguido pela interjeição exclamativa *ah!* denotam uma avaliação positiva sobre um outro lugar/país, bem como um sentimento de admiração, mas ao fim do poema na dicotomia de *cá/bah!*, demonstram incomodo, descontentamento e crítica a um poder político que censura os homens de habilidade inata de pensar, pensar sobre política, pensar sobre as condições do país e sobre os problemas das demandas sociais. Portanto, Paes, por meio de um poema em princípio minimalista, ironiza o ufanismo de Gonçalves Dias e o “desprogresso” intelectual imposto por um sistema autoritário político, reproduzido por meio da redução das frases em meras palavras incorporadas ao seu escrito.

A partir do estudo realizado, é possível verificar que elementos entre textos (intertextuais) são retomados, todavia, os discursos são diferentes. A temática de Gonçalves Dias é trazida à tona nos dois outros textos, de modo a disforizá-la, pois os momentos históricos e sociais são distintos e as necessidades de abordar, na Literatura, a sociedade e suas mazelas tornou-se uma premissa para muitos escritores, dentre eles, Oswald de Andrade e José Paulo Paes. Grosso modo, tanto em Canção de Regresso à Pátria quanto em Canção de Exílio Facilitada a temática nacional é discutida, no entanto, com outros pontos de vista e outros valores a serem exaltados, como por exemplo, a sociedade, suas dificuldades e a ascensão econômica, além de uma imposição governamental que limita a livre expressão do ser poeta, mostrada através de um poema curto, mas de grande significação em termos de conteúdo.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma competência bastante importante para qualquer ser humano, pois é por intermédio dela que se pode construir opiniões, notar o quanto um parecer pode ou não convergir com o de alguém. Nesse aspecto, a

leitura como um processo cognitivo precisa ser atenta e contextualizada, visto que feita de maneira fragmentada ou superficial comprometerá o sentido dado pelo autor, ou seja, como foi possível observar no estudo que trata das diversas *Canções do Exílio* a retomada de um texto não evoca a mesma linha de raciocínio e a presença de intertextos pode ser utilizada como recurso de crítica e ironia a situações em diferentes contextos históricos e sociais. Dessa maneira, há novos discursos que se constituem, logo, novas visões sobre um mesmo tema são discutidas.

Portanto, no trato com obras literárias e, em especial, as Canções de Exílio, é necessário explorar a natureza discursiva e ideológica dos textos para que se possa depreender significados novos e tornar a leitura prazerosa e significativa para o aluno, ainda em formação, e que tem na escola e no professor os mediadores entre o conhecimento acumulado ao longo da história e sua vida extraclasse.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CARDOSO, Sílvia Helena. Intertextualidade e Interdiscursividade. *In*.: *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica/ Fale-UFMG, 2005.

CYNTÃO, Sylvia Helena. *A Ideologia nas Canções de Exílio: Ufanismo e Crítica.* 1988. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília – Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Brasília, 1988.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Polifonia Textual e Discursiva. *In.:* BARROS, Diana L. Pessoa; FIORIN, José Luiz (org.*). Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

FACCO, Edson. *Aspectos Discursivos e Linguísticos do Texto Moçambicano*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de Textos de Comunicação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENESES, Adélia Bezerra. As Canções de Exílio. *In.:* BOSI, Viviana (org.).O poema: leitores e leituras. São Paulo: Ática, 2005.

SANTANA**,** Afonso Romano de. **Paródia, Paráfrase & Cia**. Série Princípios. 2. ed. - São Paulo. SP: Ática, 1985

# ARTE-EDUCAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO

SUZANE CIRERA MARQUES[3]


## RESUMO

O presente artigo discute a contribuição da arte-educação no processo de alfabetização, evidenciando sua importância para o desenvolvimento integral da criança. A partir da compreensão de que a alfabetização vai além da decodificação do sistema gráfico, o texto aborda a arte como elemento mediador da aprendizagem, capaz de despertar a consciência fonológica, estimular a imaginação, promover a expressão de sentimentos e atribuir significado às práticas de leitura e escrita. Fundamentado em autores como Duarte Junior, Ferreiro, Vygotsky, Lowenfeld e Barbosa, o estudo ressalta a relevância das experiências sensoriais, da leitura literária, das artes visuais e da interdisciplinaridade como estratégias pedagógicas que tornam o processo alfabetizador mais significativo e prazeroso. Conclui-se que a integração entre arte e alfabetização favorece a construção do conhecimento, amplia as possibilidades expressivas do aluno e contribui para uma aprendizagem contextualizada e humanizadora.


**Palavras-chave;** Arte-educação, Alfabetização, Linguagem artística, Interdisciplinaridade, Aprendizagem significativa.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo complexo que envolve não apenas a apropriação do sistema de escrita, mas também a construção de sentidos, a expressão de emoções e a interação com diferentes linguagens presentes no contexto social. Nesse sentido, a arte-educação apresenta-se como uma importante aliada no processo alfabetizador, uma vez que possibilita à criança vivenciar a aprendizagem de forma sensível, criativa e significativa. Poemas, músicas, desenhos, pinturas e outras manifestações artísticas contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, da percepção visual e da imaginação, elementos fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita.

No contexto escolar, a arte permite que o aluno se expresse para além da grafia, valorizando suas experiências, sentimentos e formas próprias de compreender o mundo. Ao integrar práticas artísticas ao processo de alfabetização, o

[3] Acadêmica: Suzane Cirera Marques Requena, – Faculdade Assis Gurgacz

professor amplia as possibilidades de aprendizagem, atingindo diferentes estilos e canais de aprendizagem — auditivo, visual e cinestésico — e promovendo o envolvimento ativo do aluno. Além disso, a arte favorece a interdisciplinaridade, possibilitando a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e superando a fragmentação dos conteúdos.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da arte-educação no processo de alfabetização, destacando seu papel no desenvolvimento cognitivo, sensorial, emocional e social da criança. Busca-se evidenciar como a integração entre arte, leitura e escrita contribui para uma alfabetização mais significativa, prazerosa e humanizadora, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas intencionais, planejadas e contextualizadas.

## ARTE-EDUCAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO

Arte está presente em diversas propostas alfabetizadoras, está nos poemas, poesias, textos de memórias, parlendas, músicas, leituras, todas tem a mola propulsora para a consciência fonológica, onde o aluno consegue perceber as delícias das rimas e do encontro da graça de rir e aprender ao mesmo tempo.

> Podemos considerar que, na poesia, a linguagem procura, precisamente, alterar sua própria maneira de significar. (...) E é isto que faz o poeta: cria imagens que, ao nível lógico, não possuem significado – elas se dirigem aos sentimentos. (...) O sentido da poesia provém dos sentimentos simbolizados em suas imagens, e não das relações lógicas entre as palavras. (...) O sentido do texto é muito mais “vivenciado”, durante a leitura, do que decodificado racionalmente (DUARTE JUNIOR, 1986, p. 47-48).

Cada professor tem características particulares para alfabetizar seus alunos, contudo todos precisam de alguma forma repertoriar sua turma com leituras diárias, variando o gênero para que possam compreender as marcar textuais, as particularidades que cada um tem para que possa facilitar também a formação de bons leitores e apreciadores de leituras diversas. Ainda que esteja numa classe onde o processo da alfabetização esteja no início, é importante que parta do princípio de que o aluno subsidiado terá mais oportunidades de ser um futuro produtor de textos, pois o fundamental, o coração da escrita está na leitura, ela é a base, o professor contemporâneo para conduzir o trabalho alfabetizador necessita oferecer ao aluno além de leituras, oportunidades para expor suas

emoções, suas impressões do texto lido, deixando fluir a imaginação. Esta parte é uma parte complicada se analisarmos que estamos inseridos numa sociedade onde a grafia ocupa lugar elitista, cabendo à escola formalizar a ação o quanto antes para que aos olhares da sociedade faça valer as horas que o aluno passou na instituição.

As pessoas “interpretam e produzem a escrita nos mais variados contextos (letreiros, embalagens, tevê, roupas, periódicos, etc.). Os adultos fazem anotações, lêem cartas, comentam periódicos, procuram um número de telefone, etc.” (FERREIRO, 2000, p.43). Partindo desse conceito, torna-se cada vez mais imprescindível dar significado à escrita. O aluno precisa saber para quem, porque e pra que está produzindo, senão acaba entrando na alfabetização mecanicista e sem sentido. de acordo com Franchi, (1987, p. 12):

> Na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria [do] sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores.

A alfabetização não se dá apenas na grafia, mas no desenho, onde o aluno é capaz de soltar seu imaginário, assim o processo da aquisição da escrita torna-se mais agradável, emergindo prazer no que está produzindo, onde aprender a escrever é consequência, viés, desdobramento de várias práticas intencionais, obvio que tais práticas não podem ser aleatórias e sem sentido, o planejamento das ações é algo que irá garantir a absorção dos conceitos.

> Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural que sem ela a letra pouco significa. As artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização. Para uma criança de seis anos as palavras lata e bola são muito semelhantes porque têm a mesma configuração gestáltica, isto é, uma letra alta, uma baixa, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualidade ativada pode, nesta idade, diferenciar as duas palavras pelo seu aspecto visual e esta capacidade de diferenciação visual é básica para a apreensão do código verbal que também é visual. Aprende-se a palavra visualizando. A representação plástica visual muito ajuda a comunicação verbal, que é restrita a umas setenta palavras para uma criança de seis anos. (Barbosa,2001, p. 27-28)

Quando um professor ciente de sua responsabilidade e constante "buscador" consegue inserir as artes visuais a partir da análise de uma fotografia, de uma obra de arte, entre outras possibilidades que não estão fora do seu alcance e de sua realidade por mais simples e humilde que seja a escola que trabalha. Verdadeiramente o que importa não é apenas o que ele irá proporcionar ao discente, mas como fará isso, a intervenção o modo que apresenta faz a diferença. O aluno é capaz de perceber em seus gestos, expressões, palavras, entonação que a consigna é interessante e se envolve e se doa com todo potencial. Nesta condição o professor consegue um trabalho de qualidade, tendo a capacidade de atingir os três canais de aprendizagem: Auditivo, visual e cinestésico. Vygostsky (2001, p. 321) enfatiza que: “não é por acaso que, desde a Antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação”.

> O contato sensorial com o meio é de grande importância para a formação do ser humano, pois a única veia de aprendizagem ocorre pelos sentidos. Quando tocamos em algo, cheiramos, ouvimos ou saboreamos estamos expressando uma participação ativa tornando a aprendizagem significativa. A Educação Artística é a única disciplina que verdadeiramente se concentra no desenvolvimento de experiências sensoriais. (LOWENFELD, 1970, p. 26)

Para que haja o trabalho de forma a propiciar desenvolvimento integral ao aluno, o professor das séries iniciais precisa deixar de fragmentar os conteúdos, afinal, integrar é a palavra que pode fazer a toda a diferença na aprendizagem, pois uma coisa está ligada a outra, isso aumenta o nível de compreensão.

> A interdisciplinaridade ocorre quando, ao tratar de um assunto dentro de uma disciplina, você lança mão dos conhecimentos de outra. Ao estudar a velocidade e as condições de multiplicação de um vírus, por exemplo, é possível falar de uma epidemia ocorrida no passado devido às precárias condições de saúde e higiene e à pobreza do local. Daí, é possível até explorar, em outros momentos, os aspectos políticos e econômicos que geraram tamanha pobreza. A interdisciplinaridade é, portanto, a articulação que existe entre as disciplinas para que o conhecimento do aluno seja global, e não fragmentado (CAVALCANTI, 2008).

A interdisciplinaridade não é algo imposta ou elaborado de maneira a complicar a vida do professor, ele continua com sua prática e sua responsabilidade de ensinar, contudo faz com que não haja parada de um tema para outro, há meios de iniciar um assunto e continuar com ele, aprofundando e ampliando os conhecimentos acerca do que está sendo tratado.

Pensando no trabalho interdisciplinar, é possível afirmar que todas as linguagens da arte podem ser exploradas com tranquilidade através de dobraduras, pinturas, desenhos, filmes, danças, teatro, ritmo, etc. Podendo explorar os diversos portadores e gênero textuais, bem como diferentes suportes para o desenvolvimento de técnicas diversificadas em benefício da alfabetização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primórdios o desenho era uma forma de registro, portanto não podemos negar que desconsiderar a prática não é um ato inteligente, principalmente se focarmos nas séries iniciais, onde alunos menores de cinco anos acabam tendo maior contato com escrita, por estarmos inseridos numa sociedade onde a grafia é valorizada e cobrada cada vez mais cedo, ou seja, estamos cerceando os direitos de expansão da criatividade.

A arte na educação é um dos componentes curriculares que precisam ser valorizados com extrema urgência, já que pesquisadores confirmam a importância de cantar, dançar, desenhar, jogar, brincar, entre outras ações que estão inseridas na área que propiciam e ampliam possibilidades de avanços no desenvolvimento integral do educando.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. **O estranho mundo que se mostra às crianças**. São Paulo: Summus, 1983.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A Imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental.
**Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DIAS, Karina Sperle. **Formação estética: em busca do olhar sensível**. In: KRAMER,

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre:
Editora Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José C**. Tendências pedagógicas na prática social**.In: Democratização da escola pública. São Paulo, Loyola, 1985.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil e Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

_____ e BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São
Paulo, Mestre Jou, 1977.

MORIN, E.; JACOBINA, E. (trad.). **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma : reformar o pensamento. 12. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006

SONIA; GUIMARAES, Daniela; NUNES, Maria F. R.; LEITE, Maria I. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999, p. 175-201.

VIGOTSKY, L. S**.. Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Mo

# A INCLUSÃO ATRAVÉS DE OFICINAS

LAURA CRISTINA FERREIRA ROSA ALVES

## Resumo

A criança com necessidades especiais deve ter os direitos básicos e culturais assegurados e oferecidos como qualquer outra criança. O objetivo é desenvolver um trabalho solidário que possa atender a todos e dar condições para que os alunos com essas necessidades vivenciem experiência diferenciadas no seu cotidiano.

A proposta da oficina inclusiva com a criação de jogos pedagógicos com materiais recicláveis nos traz a oportunidade de dar uma pequena palestra sobre a preservação do meio ambiente e como os alunos daquela escola poderão contribuir para a preservação do meio em que vivem levá-los a refletir sobre sua importância e a conscientização fazendo o uso correto dos materiais recicláveis, assim como a criação de jogos voltada para crianças com deficiência que irá contribuir com seu desenvolvimento e aprendizagem.

A iniciativa é fazer com que todos os alunos da sala de aula participem, gerando a interação e a socialização mútua entre eles estimulando o contato da criança com deficiência com colegas, permitindo troca de ideias, a expressão de emoções e contato físico para avaliar nas atividades.

**Palavra – Chave:** Inclusão Escolar, Jogos Pedagógicos, Deficiência.

## Introdução

A educação inclusiva se apoia na concepção de olhar o aluno com deficiência de forma individualizada e colaborativa, considerando suas habilidades e dificuldades na aprendizagem em grupo. A escola deve ser um local de igualdade um espaço onde acolha as diferenças existentes, possibilitando os alunos integrarem suas potencialidades, despertar o respeito às diversidades e aumentar sua autoestima.

O presente projeto trata da elaboração de uma oficina inclusiva que tem como objetivo auxiliar alunos com necessidades especiais na construção de jogos pedagógicos reciclados. Apesar da inclusão de crianças e jovens com algum tipo

de deficiência ser obrigatória nas escolas regulares, ainda é para o professor um desafio que é preciso da colaboração da comunidade escolar para que se realize efetivamente. Pensando nisso a oficina é voltada exclusivamente para alunos com necessidades especiais, contando com a participação dos demais alunos, respeitando as diversidades através da conscientização da preservação do meio ambiente fazendo a utilização dos materiais recicláveis, contribuindo com a oportunidade de gerar a autonomia aprender a colaborar e a trabalhar em grupo, dessa forma trazendo significado, segundo a lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9.394/96 da LDB que diz não basta apenas inserir um aluno com deficiência é preciso que haja diversidade e mudança na busca desse atendimento para que realmente seja atingido o objetivo proposto na LDB.

## Objetivo Geral:

Trabalhar com todos os educandos por meio da construção de jogos pedagógicos voltados para o aluno com necessidades especiais com atividades que promova o aprendizado através da prática, ampliando o acesso ao conhecimento utilizando materiais recicláveis valorizando a arte e a construção do conhecimento.

Garantir e favorecer a conscientização dos cidadãos, de maneira geral, quanto à responsabilidade de cada um no processo de construção de uma sociedade inclusiva, tanto alunos como escola, família e comunidade para que aconteça a inclusão, e através da participação percebam essa importância.

## Objetivos Específicos:

Com o objetivo de confeccionar jogos pedagógicos com materiais recicláveis voltados para a criança com necessidades especiais possibilitando a mesma acessar e participar, imediata e definitivamente, do espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência que apresente, de seu grau de comprometimento e também todos os demais envolvendo e adequando a sociedade ás necessidades desse aluno respeitando o direito de igualdade e oportunidade de todo cidadão levando os demais alunos e comunidade a conscientização do processo da inclusão e a interação de todos entre si.

## Metodologia

# CAIXA PEDAGÓGICA

**Material**

* uma caixa grande de papelão;
* EVA de várias cores;
* caixinhas de vários tamanhos forradas;
* potinhos decorados com fita adesiva colorida (iogurte e outros);
* tudos de cartão.

**Estimula**

Possibilita utilizar vários recursos para desenvolvera coordenação-motora, cognitivo, socialização, afetividade das crianças.

**Procedimento**

Fazer cortes em duas laterais da caixa de maneira que as crianças possam entrar e sair, cubra a caixa com EVA, fazendo cortes de diferentes formas para que as crianças introduzam os elementos: cubos, bolas, potinhos, caixas. Com esse brinquedo as crianças podem explorar a caixa, introduzir objetos de acordo com o formato, esconder-se, buscar elementos e outras propostas outras propostas que surgirão deles mesmos

# PASSA BOLINHA



**Material**

*Três garrafas pets

*Três bolinhas de gude

*Durex

**Estimula**

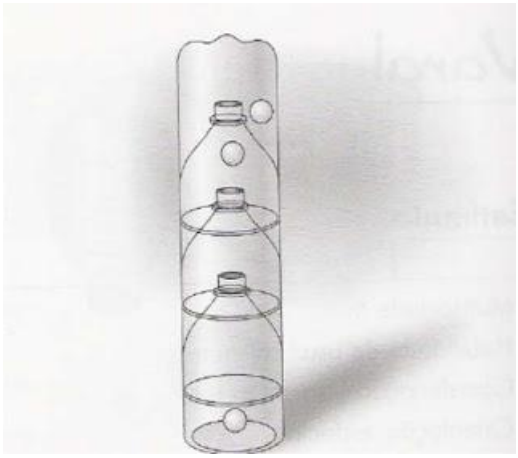
Motricidade, concentração da atenção, coordenação viso-motora.

**Procedimento**

Três garrafas de plástico transparente; em duas foi retirado o fundo para poderem ser encaixadas umas nas outras. Dentro delas foram colocadas três bolinhas de gude, e no topo das garrafas encaixadas, foi colocado o fundo de umadelas. As garrafas foram fixadas com durex colorido.

**Possibilidades de exploração**

Sacudir as garrafas de modo que as bolinhas passem pelo gargalo e vão para o fundo da última garrafa. Contar quanto tempo leva para conseguir passar as três bolinhas



A relevância dessa Oficina Inclusiva consiste em ampliar o conhecimento de todos os alunos. Principalmente a criança com necessidade especial, adquirindo na prática a experiência da utilização dos materiais recicláveis, contribuindo com

seu desenvolvimento e a importância da conscientização de preservar o meio ambiente e as formas de fazer uso do lixo reciclável de forma lúdica e prazerosa.

## Desenvolvimento

Será feito uma pesquisa na escola para sabermos quais as necessidades daqueles alunos e que tipo de deficiência eles tem, a partir desse ponto será levado os materiais recicláveis necessários para o uso de cada jogo voltado para atender a necessidade de cada criança com deficiência.

O professor deve chamar toda a sala para participar oferecendo condições, e se adquirindo a necessidade da criança com deficiência de tal forma que todos contribuam na confecção do jogo. Dividindo os alunos em grupos para que cada um tenha desafios diferentes para a construção do mesmo jogo, motivando assim a importância de sua utilização.

O professor deverá estar auxiliando a cada grupo, estimulando o uso da criatividade na elaboração do jogo, por fim todos da sala participarão.

## Referência Teórica

Toda criança deveria poder brincar, pois a brincadeira contribui para o processo de socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de participar de atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos.
Vygotsky, (1998) salienta com muita clareza esse processo ao afirmar que a mudança de uma criança de estágio de desenvolvimento para outro dependerá das necessidades que a criança apresenta e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação, sendo que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo.
Com a criança deficiente intelectual não é diferente. Embora apresente atrasos no seu desenvolvimento cognitivo e/ou motor, também necessita de atividades lúdicas no seu dia a dia. Talvez até mais do que as outras crianças, por necessitar de muito mais estímulos para desenvolver suas habilidades cognitivas motoras e sensoriais.
Sendo assim as brincadeiras aparentemente simples é fonte de estímulos ao desenvolvimento cognitivo, social e efetivo da criança com deficiência intelectual. Brincando, a criança tem a oportunidade de exercitar suas funções psicossociais, experimentar desafios, investigar e conhecer o mundo de maneira natural e espontânea. Vygotsky (1998) afirma que a arte de brincar pode ajudar

a criança a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesma.
As crianças precisam brincar independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida. O brincar alegra e motiva as crianças juntando-as e dando-lhes oportunidade de ficar felizes, trocar experiências, ajudarem-se mutuamente, enxergarem, as que escutam muito bem e aquelas que não escutam as que correm muito depressa e as que não podem correr.

## Considerações Finais

Podemos concluir que a proposta da educação inclusiva é acolher e dar condições para que a criança com deficiência usufrua de seus direitos nos espaços escolares, e que para isso ocorra é necessário mudanças e adaptações que cabe a escola se adequar oferecendo essa condição. Com a iniciativa da Oficina Inclusiva temos a oportunidade de trabalhar quebrando barreiras abrindo espaços para crianças portadoras de deficiências a fim de que possa ser incluída, mudando o olhar das demais crianças para formar indivíduos que não façam distinção de cor raça religião etnia, ou seja, trabalhando as diferenças sem preconceito, interagindo com o outro e ainda aprendendo sobre a importância da preservação do meio ambiente

## Referências Bibliográficas

Declaração de Salamanca sobre Princípios. Política e Prática em Educação Especial. Brasília. 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constituicao.htm. Acesso em: 19/09/2015

http://dricabz.blogspot.com.br/2010/05/caixa-pedagogica.html Acesso em: 21/09/15

CUNHA, Nylse H. S. Criar para brincar: A sucata como recurso pedagógico: atividade para a psicomotricidade. São Paulo: Editora Aquariana, 2007.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# RÁDIO: COMUNICAÇÃO E CULTURA ATEMPORAIS

ALINE CARDOSO DE MOURA FERREIRA

**RESUMO**

O objetivo deste Projeto consiste em aproximar e esclarecer a situação vivida por chineses e tibetanos num país que, embora não passe por problemas de invasão por outras nações, enfrenta conflitos internos tão intensos que divide opiniões no mundo inteiro e como é de praxe, todo movimento contrário à ações de estado que ganham visibilidade mundial, a preservação dos Direitos Humanos é deixada de lado e as contradições nos governos se faz evidente.
**Palavras-chave:** Rádio, Conflitos Mundiais, Informação.

Neste trabalho, encontram-se os interesses políticos que ao longo dos séculos tentam suprimir a cultura tibetana, exige soberania sobre o Tibete, adota medidas repressivas para conter manifestações e do outro lado, tenta de todas as formas conseguir apoio internacional para obter autonomia significativa e possivelmente o restabelecimento do poder teocrático.

No programa de rádio ***"Especial China X Tibete"*** será possível compreender o que acontece com uma civilização do outro lado do mundo deparando-se a todo momento com as conseqüências que em detrimento de tradições culturais e morais, dentro da concepção de cada governo, busca a melhor resolução para todos.

## 1 O Conflito

No programa de rádio ***"Especial China X Tibete"***[4] tratamos do impasse territorial, político e cultural que envolve os dois povos.

[4] - Programa de rádio apresentado e produzido por Aline Cardoso e Fernanda Silva. Trabalho de Conclusão de Curso 2008. Programa Especial China X Tibete.

Em 10 de março de 2008 vários monges tibetanos saíram às ruas de Lhasa, capital tibetana, em passeata que marcava os 49 anos do movimento fracassado contra o domínio chinês que levou vários monges, inclusive o Dalai Lama, ao exílio nas regiões vizinhas como Ladak, Sikkin, Butão, Nepal e Índia.

Durante a passeata, vários monges foram agredidos e mortos pelo exército chinês, o que levou a população tibetana, no dia 14 de março, a protestar contra as atitudes do governo. Lhasa tornou-se palco de guerra. Os protestos ficaram conhecidos como os mais violentos das últimas duas décadas. Vários carros, lojas, casas, escolas e hospitais da região foram destruídos, outros manifestantes mais radicais atearam fogo ao próprio corpo como sinal de protesto.

As informações quanto ao número de mortos no confronto são bastante divergentes, de acordo com a versão online do jornal *Folha de S. Paulo*, o governo chinês reconheceu a morte de, ao menos, 20 pessoas. A *Folha* acrescenta que "o governo tibetano no exílio afirma que mais de 200 pessoas morreram na repressão policial"[5]. Para as autoridades de Pequim, a violência dos atos foi uma tentativa de denegrir a imagem da China, já que o país foi sede dos Jogos Olímpicos de 2008.

O Cônsul Geral da China, em São Paulo, Sun Rongmao classifica os protestos ocorridos no Tibete como uma maneira de adquirir apoio de outros países. "Esse incidente do dia 14, foi muito bem-organizado. Eles (monges tibetanos) tentaram internacionalizar o problema do Tibete para que outras potências viessem interferir nesse assunto"[6], acredita. Preocupado com a generalização, o mestre budista tibetano Roque Severino, atenta para o fato de que nem todos os manifestantes são monges, pois ainda hoje "os tibetanos se vestem com roupas tradicionais, parecem monges e por isso se disfarçam. Na verdade ninguém sabe quem são"[7], ressaltou Severino.

[5] - FOLHA DE S. PAULO. Polícia chinesa detém 16 monges por supostos ataques no Tibet. Editoria Mundo. 5 jun. 2008.

[6]- RONGMAO, S.R, Sun Rongmao. Cônsul Geral da China, em São Paulo: depoimento (dez. 2008) entrevistadores: Aline Cardoso e Fernanda Silva. Entrevista concedida ao Programa Especial China x Tibete.

[7] - SEVERINO, R.S, Roque Severino. Mestre budista tibetano e dirigente do templo Jardim do Dharma: depoimento (ago.2008) entrevistadores: Aline Cardoso e Fernanda Silva. Entrevista concedida ao Programa Especial China X Tibete.

Os distúrbios ocorridos no Tibete tiveram repercussão mundial. Para conter especulações do possível cancelamento das Olimpíadas na China, o país teria que cumprir a série de normas internacionais aplicadas ao anfitrião olímpico. Porém, com os incidentes ocorridos em Lhasa, vários países assim como a imprensa passaram a exigir que a China controlasse as manifestações de maneira condizente às normas internacionais e dos Direitos Humanos. O objetivo dessa exigência era estabelecer a segurança no país conhecido por suas leis duras e intransigentes, além de controlar a ação dos revoltosos.

O Tibete foi questionado quanto às ações violentas da causa conhecida como uma revolta budista, que até então era descrita como uma luta não-violenta. A região ficou dividida entre manifestantes que, inspirados nos princípios do budismo, seguiam uma linha de manifestação pacífica e de grupos mais radicais objetivando a independência total e a favor da luta armada.

Dalai Lama, líder político e espiritual dos tibetanos, em tentativa de minimizar as tensões envolvendo praticantes do budismo no Tibete, fez várias declarações públicas na qual pedia o diálogo com o governo chinês para que chegassem a um acordo quanto à autonomia significativa da região. O líder, que não luta mais por independência, pediu apoio à comunidade internacional para conter o que ele chamou de ‘medidas repressivas’ da China e cessar os confrontos no Tibete de forma pacífica.

Apesar dos esforços, o líder foi acusado de incitar a violência dos protestos e ir contra os princípios do budismo tibetano. O cônsul culpa o Dalai Lama de ser o mentor das manifestações. “Ele diz ao mundo que a manifestação tibetana é pacífica, uma marcha pacífica que manifesta a vontade do povo tibetano, mas isso é uma prova de que ele ainda freia e de que dirigiu esse episódio”, diz o cônsul ironizando as declarações feitas pelo Dalai Lama. A única Buda viva no Tibete, Samding Dorje Phagmo, chefe do monastério de Samding e vice-chefe do comitê do Congresso Regional do Povo Tibetano Autônomo, disse estar chateada e irritada com as revoltas ocorridas em Lhasa. “Os pecados do Dalai Lama e de seus seguidores violam seriamente os ensinamentos e

preceitos básicos do budismo e prejudicam a ordem normal e a boa reputação do budismo tibetano”[8], afirma a Buda.

Outros membros do budismo não aceitam a associação da prática budista à política. Para eles o budismo não é caracterizado como religião e sim como filosofia de vida, que se constitui como “algo que guia em direção a um rumo dentro das suas próprias concepções onde o senso de direção é capaz de levá-lo cada vez mais longe quanto mais conheça a si mesmo”[9], esses dois pontos, política e religião, têm se tornado indissociáveis no atual contexto do conflito.

O mestre budista tibetano Roque Severino, destaca que “há uma linha dentro do budismo que quer se meter em política”, entretanto, essa idéia não é aceita. Segundo ele, política significa corrupção, é um ambiente onde se vive a trair e ‘barganhar’ a população. “Aqui no Brasil, pessoas negociam remédio vencido e muita gente morre porque um político ganhou algo com isso. Não há político honesto”. Como um dos princípios do budismo é a honestidade, o mestre ressalta a inexistência de políticos budistas.

### 1.1 - **Apoio internacional**

Com o conflito em evidência, vários países demonstraram apoio tanto à China quanto ao Tibete e diversas manifestações foram feitas nas embaixadas do país. No Brasil, grupos de praticantes do budismo, defensores dos Direitos Humanos e simpatizantes organizaram ato em frete ao Consulado da China, em São Paulo. A representante do Comitê Brasileiro de Apoio ao Tibete e do Free Tibete no Brasil, Mariane Alexandre, explica qual o objetivo da manifestação: “a intenção foi mostrar ao governo chinês que o mundo todo desaprovava o que estava acontecendo com o povo e com a cultura tibetana e fazer com que eles (chineses) revissem sua postura de repressão aos Direitos Humanos básicos”[10].

---

[8]- YAHOO NOTÍCIA: banco de dados. Disponível em <http://www.br.noticias.yahoo.com/s/reuters/mundo_tibete_buda_critica_pol&printer=1>. Acesso em 30: abr. 2008.

[9]- MALHADO, A.M. Alexandre Malhado. Bardo da Ordem Druídica Vozes do Bosque Sagrado: disponível em <http://asorveiraeocarvalho.blogspot.com/> Acesso em: 16 out. 2008.

Druidismo: doutrina religiosa dos druidas, fator de unidade dos povos celtas. HOAISS, A. (2ªed.) Minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

[10]- ALEXANDRE, M. A, Mariane Alexandre. Representante do Comitê Brasileiro de Apoio ao Tibete e Free Tibete, no Brasil: depoimento (out. 2008) Entrevista concedida ao Programa Especial China x Tibete.

O cônsul Sun Rongmao contesta essa informação. Segundo ele, a polícia chinesa tomou todas as precauções necessárias para conter a violência na região sem ferir as normas dos Direitos Humanos. “Apesar do incidente em 14 de março, ter sido muito grave nossos policiais, civis e militares tomaram imediatamente o controle. Acionaram o esquema de segurança sem esquecer as medidas corretas evitando o uso de armas que, pela eficiência, foi imediatamente resolvido”[11], argumenta.

As manifestações chinesas se concentraram, em sua maior parte, em coibir a entrada de produtos estrangeiros cuja origem era de países que apoiavam os protestos tibetanos, como, por exemplo, a França, e em acusar emissoras de TV internacionais, como a americana CNN e a cadeia britânica BBC, de apoiarem a causa tibetana e realizarem cobertura parcial ao conflito. As marcas francesas Louis Vuitton, L’Oréal, Pegouot e Carrefour foram os principais alvos do sentimento antiocidental dos chineses.

Fóruns divulgados na internet pelos chineses declaram ainda que as empresas estrangeiras Carrefour e Louis Vuitton ajudaram financeiramente grupos independentistas tibetanos. Sem citar nomes o cônsul Sun Rongmao também faz essa afirmação. Para ele a intenção era adquirir apoio de potências externas: “tem um grupo de separatistas que quer ter apoio internacional. No dia 14 de março, o incidente em Lhasa teve apoio e encorajamento de forças ocidentais que têm cumplicidade com o Dalai Lama”. O fundador do Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas da China, Ásia e Pacífico (Ibecap), Severino Cabral, acredita que o apoio ocidental à questão tibetana pode ser uma tentativa de barrar o crescimento econômico da China:

> “O que existe no ocidente é uma pré-disposição de alguns setores e movimentos políticos em apoiar essas reivindicações devido à insubordinação do Dalai Lama ao contexto criado na China depois das reformas. Ele tinha poder. Além de autoridade espiritual ele tinha também autoridade teocrata, poder político. Ele perdeu isso e se rebelou contra. O movimento, a diáspora, que o segue e que tem apoio dos Estados Unidos e

[11]- RONGMAO, S.R, Sun Rongmao. Cônsul Geral da China, em São Paulo: depoimento (dez. 2008) entrevistadores: Aline Cardoso e Fernanda Silva. Entrevista concedida ao Programa Especial China x Tibete.

> na Europa Ocidental vê naquilo uma possibilidade de criar dificuldade para a China, quem vem como um poder em ascensão no mundo”[12].

O jornalista e comentarista de política internacional da Rádio Bandeirantes, Newton Carlos, contrapõe a idéia de que o movimento tibetano possa ser financiado internacionalmente. “Pode ser uma visão conspiratória o que não excluiu o fato de que a história recente registra vários casos de interferência em questões internas de países, inclusive com financiamentos a oposições e regimes indesejados. Entretanto, nunca soube de financiamentos a movimentos pró - libertação do Tibete”[13], comenta Newton.

O líder espiritual dos tibetanos argumenta que as acusações de conspiração não têm fundamento e desafiou o governo chinês a provar o que está alegando. “Se a República Popular da China tem alguma base para mostrar evidências para sustentar suas acusações, ela tem que revelá-las ao mundo. Apenas acusar não é o suficiente”[14], informou em comunicado. Uma possível prova de que não houve conspiração por parte do Dalai Lama foi o fato de apoiar Pequim como sede dos Jogos Olímpicos.

## 1.2 Os Jogos Olímpicos

Pequim foi escolhida para ser sede dos Jogos Olímpicos em 2008. Um esforço que demandou sete anos de trabalho e que possibilitou aos chineses a oportunidade de mostrar ao mundo a política de reforma implementada no país. Durante a Olimpíada, a China se preocupou em passar a imagem de que estava preparada tanto para organizar um evento grandioso como os Jogos, quanto para quebrar o estigma de país repressor. “Por diversas razões históricas a China esteve fechava, mas nesse momento em que realizamos as Olimpíadas, com grande êxito devido a nossa postura de abertura, gostaríamos de manifestar

[12]- CABRAL, S.C. Severino Cabral. Fundador do Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas da China, Ásia e Pacífico: depoimento (out. 2008) entrevistadores: Aline Cardoso e Fernanda Silva. Entrevista concedida ao Programa Especial China X Tibete.

[13]- CARLOS, N.C, Newton Carlos. Jornalista e comentarista de política internacional. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <newton.rj@terra.com.br> em 24 de set. 2008.

[14]- ESTADO. Dalai Lama responde a acusações de conspiração. Disponível em: <http:// www.estadao.com.br/internacional/note_int152170,0.htm> Acesso: 06 abr. 2008.

a todo mundo nosso sucesso e pretendemos continuar esse movimento para trazer a paz e estabilidade internacional", se orgulha o cônsul.

Porém, Michael Lackner, professor de sinologia, não acredita na transformação do país, isso acontece porque a política chinesa em relação às minorias e aos Direitos Humanos é cada vez mais rígida. Para Lackner, a candidatura da China aos Jogos fez com que ela se apresentasse como nação autoconfiante. Entretanto, o evento "estava planejado para ser uma encenação perfeita: a entrada definitiva de um país bem-sucedido na comunidade internacional"[15]. Ainda segundo o professor, a escolha do país como sede dos Jogos Olímpicos foi uma atitude impensada, pois "os protestos tibetanos foram subestimados e também a força do controle e intensidade da opressão, assim como o acesso dos chineses a mídia e a liberdade de opinião", declarou.

A pesquisadora Fernanda Ramirez evidencia outro ponto que destaca o despreparo da China em realizar os Jogos. Desde que foram criados, em 1896, os Jogos Olímpicos sempre tiveram como objetivo a promoção da dignidade humana e da paz mundial, mas as grandes construções para sediar o evento este ano desabrigaram cerca de 15 milhões de pessoas e o compromisso assumido pelo governo chinês de melhorar as condições de Direitos Humanos não foi cumprido, fugindo do ideal olímpico. "Em junho de 2001, quando Pequim ganhou o direito de realizar os Jogos o governo prometeu melhorar as condições do país, mas enquanto ela (China) se esforçou para transmitir a imagem de harmonia entre a maioria Han e as demais minorias étnicas, mascarou a realidade social da cultura milenar tibetana que ainda sustenta muita pobreza"[16].

O diretor e professor do Instituto Otto Suhr da Universidade Livre de Berlim, Eberhard Sandschneider, também explica que a China é um país cheio de contradições. É uma superpotência emergente, detentor de alta tecnologia, motor da economia mundial e ao mesmo tempo incapaz de lidar com questões sociais internas: "a sociedade chinesa é tudo menos tranqüila. O reconhecimento oficial de 58 mil casos de protestos públicos e de demonstrações em 2003 e uma

[15]- LACKNER, M.L, Michael Lackner. A corrida da desarmonia. Disponível em: <http://www.viapolitica.com.br/entrevista_view.php?id_entrevista=57> Acesso em: 30 abr. 2008. Lackner é professor de sinologia, ciência que trata da história, da língua, da escrita, das instituições e dos costumes chineses.

[16]- RAMIREZ, F. Fernanda Ramirez. Por um país olímpico. São Paulo. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/voxscientiae/fernanda_ramirez_43.htm> Acesso em: 10 jul. 2008. Mestre em Educação Física, Fernanda Ramirez, desenvolve pesquisas em Psicanálise, Esporte e Cultura.

elevação para 74 mil em 2004 documentaram o crescimento potencial de insatisfação e protesto".[17]

O cônsul Sun Rongmao acredita que o processo de reforma e abertura, pelo qual a China passa há 30 anos, corresponde às necessidades da população. Para ele, "o ocidente assim como os chineses reconhecem a eficiência do regime socialista que corresponde às exigências do povo".

Os ocidentais observam o modelo de governo chinês como um estado autoritário. Um exemplo é aplicação de leis penais interpretadas como as mais severas que, desde o envenenamento de animais até a propagação de pornografia, podem culminar em pena de morte. Sozinhos, os chineses matam mais do que outros 63 países juntos. Além disso, adota a política do filho único, sendo permitida a concepção de mais um somente no caso do primeiro ser menina e em separação de casais, caso a lei não seja cumprida, o indivíduo pode pagar multa ou perder o emprego.

O professor Eberhard considera a aplicação dessas leis como "estratégia para impedir por dissuasão qualquer ameaça à reivindicação do poder ilimitado do partido comunista"[18]. Já o cônsul explica que a severidade penal se deve a superpopulação da China, que soma 1,3 bilhão de habitantes, e ao fato de que o contrabando e o ato de difundir pornografia não enriquecem culturalmente a sociedade chinesa.

O país também exerce rígido controle sobre a imprensa. Segundo a *Revista Papo de Homem*, "as transmissões de redes internacionais de televisão apresentam nove segundos de atraso para que o censor tire do ar qualquer informação considerada ofensiva aos interesses chineses"[19]. Já as transmissões nacionais são realizadas pelo governo. Durante os Jogos, o país teve que adaptar-se às normas 'olímpicas' que garantiam maior liberdade à imprensa. Dessa forma, jornalistas estrangeiros "precisavam apenas do consentimento

[17]- SANDSCHNEIDER, Eberhard. China por toda parte. Rio de Janeiro. Konrad Adenauer Stiftung, 2006, pág. 11. (Cadernos Adenauer)

[18] - SANDSCHNEIDER, Eberhard. China por toda parte. Rio de Janeiro. Konrad Adenauer Stiftung, 2006, pág. 13. (Cadernos Adenauer)

[19] - GARCIA, M.G, Márcio Garcia. 20 Curiosidades sobre a China. Revista eletrônica Papo de Homem. Disponível em: <http://www.papodehomem.com.br/20-curiosidades-sobre-a-china/> Acesso em: 18 abr. 2008.

prévio dos entrevistados, sem necessidade de solicitar autorização antecipada das autoridades”[20], informou o portal da Globo.

Entretanto, áreas sensíveis como o Tibete permaneceram fechadas para a imprensa estrangeira. O Partido Comunista da China (PCCh) pediu aos quadros políticos para que controlassem qualquer tipo de rumor que incitasse protestos na região e orientou os membros a educar corretamente a população para que não transmitissem boatos sobre a campanha intitulada pelo Partido como anti-separatista. O jornalista Leonardo Sakamoto explica o desempenho dos jornalistas que atuam em países que passam por conflitos internos devido à dificuldade de acesso à informação. “Nesses momentos a informação é uma das armas mais poderosas para mudar as políticas. Há restrição a informação e também a capacidade do jornalista de angariar o maior número de versões para recompor os fatos ou até mesmo construí-los de acordo com a necessidade política”[21], diz Sakamoto.

A China é um país que historicamente passou por momentos de conflito e invasões, daí a tão famosa muralha da China, “uma fortificação meramente fronteiriça, sem utilidade diante dos freqüentes conflitos internos”[22], que servia de escudo contra possíveis invasores. Um deles era o Império Mongol, tribo nômade que conquistou a maior parte da Ásia Central, inclusive a China e o Tibete no século XIII, devido a fertilidade do solo do país.

Durante um século, chineses e tibetanos ficaram sob o mesmo domínio. No final do século XIV, com a queda do império mongol, a tribo abre mão da China, mas mantém influência no Tibete, mesmo com a concessão que “reconhecia a autoridade suprema do Dalai Lama[23]” e permite que o líder espiritual exerça a função de chefe.

Em 1720, os tibetanos pediram apoio à China, que já estava livre do domínio mongol, para conter e expulsar o império da região, que tentava novas

[20] - GLOBO.COM. Normas olímpicas de liberdade de imprensa na China expiram. Disponível em: <http://g1.globo.com/noticias/mundo/0,,mul8024485602,00normas+olimpicas+de+liberdade+de+imprensa+na+china+expiram.html> Acesso em: 17 de out. 2008.

[21]- SAKAMOTO, L.S, Leonardo Sakamoto. Jornalista e coordenador da ONG Repórter Brasil, foi correspondente da guerra civil do Timor Leste: depoimento (out. 2008) entrevistadores: Aline Cardoso e Fernanda Silva. Entrevista concedida ao Programa Especial China X Tibete.

[22] - COLEÇÃO CARAS – Tesouros da China a Grande Muralha. São Paulo: Caras S.A. 1° edição, 2003.P.35.

[23] - INTERNACIONAL: Guia do Estudante Atualidades Vestibular 2009. São Paulo: Abril, 2008. p.78.

investidas para reconquistar o Tibete. A ajuda da China para livrar os tibetanos fez com que eles fossem, desta vez, dominados pelos chineses.

Uma vez unificada a China sofreu, no início do século XX, outra invasão marcante, os britânicos. O país passou a ser colônia inglesa e os tibetanos aproveitaram o momento de fragilidade da China para expulsar tropas do governo na região e se declararem independentes. Esse período de pseudoliberdade durou cerca de quarenta anos, entretanto sem o reconhecimento internacional.

Para Severino Cabral é quase impossível um país conseguir independência sem que outras potências interfiram no assunto: “nenhum estado soberano que exerce soberania sobre um determinado território, reconhecido pelas instituições internacionais, pode abrir mão da sua soberania. Um estado só faz isso submetido à força e a decisão de outros países”[24], explicou.

Os ingleses passaram a declarar que reconheciam a soberania da china sob o Tibete. Em 1913, britânicos, chineses e tibetanos tentaram um acordo durante conferência em Simla, na Índia. A proposta previa que o Tibete fosse dividido: uma parte seria anexada à China e outra seria autônoma. Entretanto, o acordo nunca foi ratificado pelos chineses, que exigiam soberania sobre todo o território tibetano.

A relação da China e do Tibete se tornou ainda mais instável, ocasionando num conflito armado entre ambos em 1918. Nem mesmo a intervenção da Inglaterra conseguiu minimizar a crise. Nesse período o 13° Dalai Lama morre e o Tibete sofre um enorme enfraquecimento político facilitando a invasão das tropas chinesas que tomaram a sede do governo tibetano. Em 17 de novembro de 1950, o 14° Dalai Lama, com apenas 16 anos, assumi a posição de Chefe de Estado do Tibete.

O Tibete sempre foi uma região que teve um sistema teocrático feudal o que dificultou a incorporação de um sistema político para vencer de forma justa um país tão grande e organizado como a China. Para isso o novo Dalai Lama teve que assimilar os princípios da política. O mestre budista, Roque Severino não acredita na associação do budismo a política. Para ele religião e política são

[24] - CABRAL, S.C. Severino Cabral. Fundador do Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas da China, Ásia e Pacífico: depoimento (out. 2008) entrevistadores: Aline Cardoso e Fernanda Silva. Entrevista concedida ao Programa Especial China X Tibete.

princípios extremamente opostos: “política e religião nunca deveriam se misturar, mas nesse caso se misturaram. Não aceito essa idéia, política é corrupção e o budismo nunca se meteu em política, nunca transmitiu ideologia política”, desabafa.

A transação de República da China para República Popular da China em 1949, tornou o país mais forte e a minoria tibetana mais revoltada. Em 1959, cerca de um milhão de tibetanos foram mortos e mais de seis mil monastérios foram destruídos no levante fracassado contra o domínio chinês. A tomada dos monastérios restantes pelas tropas chinesas reprimiu a prática do budismo, fazendo com que vários praticantes, assim como Dalai Lama, se refugiassem em regiões vizinhas como Índia, Nepal, Sikkin, Butão, Ladakk e Himalaia.

Desde o exílio na Índia, onde mora até hoje, o Dalai Lama é proibido de entrar em território chinês o que o levou a ir à outros países divulgando a causa tibetana, que tem como objetivo o reconhecimento da autonomia e o direito às práticas tradicionais. Para Severino Cabral, o Dalai Lama não deixa claro sobre o que reivindica e, a pretensão do líder na verdade é a retomada ao poder como chefe dos tibetanos: “essa autonomia é colocada de maneira muito vaga, ora o Dalai Lama diz que não quer se separar da China, ora ele propõe a separação total, o Tibete como estado soberano. Na verdade ele quer um retorno a restauração do poder de líder, o poder temporal e tanto quanto o poder religioso”, esclarece.

Atualmente, o Tibete tem aproximadamente três milhões de habitantes, embora a região não tenha conseguido se desvincular totalmente das tradições feudais a maior fonte de lucro encontra-se no turismo, que durante os incidentes de 14 de março, caiu consideravelmente gerando prejuízo de 69% em relação ao ano de 2007.

## 2 O meio rádio

O rádio foi escolhido como meio de produção do Projeto Experimental (Vôo Solo), por ser um veículo dinâmico, ágil, versátil, prestador de serviço

"podendo ser desfrutado paralelamente a outras atividades"[25], o que facilita sua propagação ao maior número de pessoas.

O rádio abrange a todos sem distinção de classe social. Ele possibilita que a comunidade participe ativamente na elaboração da programação do veículo, ao denunciar, cobrar e exigir serviços. "O jornalismo de rádio é um elemento que atua na formação de consciência do cidadão"[26], explica André Carvalho.

A tecnologia empregada no rádio como meio de comunicação de massa se desenvolveu com base nas pesquisas sobre a existência de ondas eletromagnéticas e nos avanços obtidos a partir do telégrafo e do telefone, que no século XIX eram os meios de comunicação mais conhecidos.

A radiodifusão sonora se constituiu no resultado do trabalho de vários pesquisadores de diversos países e representou o esforço em atender uma necessidade histórica: "transmitir mensagens a distância sem o contato pessoal entre o emissor e o receptor e sem os serviços de correio"[27].

Enquanto eram realizadas pesquisas na Europa e na América do Norte, o padre brasileiro, Roberto Landell de Moura obtinha resultados superiores em seus experimentos em relação aos pesquisadores estrangeiros. O padre começou a fazer experiências a partir de 1892, em Mogi das Cruzes, e, em 1893, em Campinas e em São Paulo, onde efetuou uma demonstração pública de seu invento no dia 3 de junho de 1900. O jornal do Commercio, em 10 de junho do mesmo ano, noticiou a eficiência do experimento:

> "No domingo próximo passado, no alto de Santana, na cidade de São Paulo, o padre Roberto Landell fez uma experiência particular com vários aparelhos de sua invenção, no intuito de demonstrar algumas leis por ele descobertas no estudo da propagação do som, da luz e da eletricidade através do espaço, da terra e do elemento aquoso, as quais foram coroadas de brilhante êxito. Estes aparelhos eminentemente práticos, são, como tantos corolários, deduzidos das leis supracitadas.
>
> Assistiram a esta prova, entre outras pessoas, o senhor P. C. P Lupton, representante do governo britânico, e sua família"[28].

[25] - CARVALHO, André. Manual de jornalismo em rádio. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1998. p.34
[26] - CARVALHO, André. Manual de jornalismo em rádio. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1998. p.35
[27] - FERARRETO, Luis Arthur. Rádio: o veículo, a história e técnica. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2001. p.80.
[28] - FERARRETO, Luis Arthur. Rádio: o veículo, a história e técnica. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2001. p.83.

Mesmo Landell sendo o pioneiro nas transmissões radiofônicas não teve reconhecimento internacional. A invenção do rádio é atribuída ao italiano, Guglielmo Marconi, que começou seus experimentos na mesma época em que o padre Landell. Marconi, que na época era o maior detentor da tecnologia que viabilizava a rádiodifusão sonora, obteve maior êxito devido as indústrias americanas que disputavam controle das cartas patentes necessárias à implementação das comunicações por ondas eletromagnéticas, o rádio, que seriam utilizadas principalmente como estratégias militares.

No Brasil, a primeira transmissão de rádio aconteceu em 7 de setembro de 1922, durante a Exposição Internacional do Rio de Janeiro, que comemorava o centenário da independência, promovida pela "Westinhouse"[29] a pedido da Repartição Geral dos Telégrafos. "Edgard Roquette-Pinto[30]" ficou interessado nas demonstrações de radiodifusão promovidas pela indústria norte-americana e mobilizou grupos de intelectuais da Academia Brasileira de Ciências em torno do novo meio de comunicação, o que culminou, em 20 de abril de 1923, na primeira emissora regular no país, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Desde então, Roquette-Pinto ficou conhecido como o pai do rádio.

Atualmente, mesmo diante de todos os avanços tecnológicos o rádio não caiu em desuso. Ao contrário da hipótese levantada com relação ao meio impresso, de que seria possível seu desaparecimento com a expansão da internet, com o rádio isso não ocorreu. Ele continua atuante, pois se adaptou às novas tendências que vão desde a presença no ambiente web até a facilidade de tê-lo como dispositivo no celular, além de atender às necessidades da população, que cada vez mais precisa de informações de forma rápida e objetiva.

## 3 Processo de produção

O processo de produção do programa de rádio ***"Especial China X Tibete"*** teve início no mês de março, quando o conflito interno entre China e Tibete adquiriu visibilidade mundial. As autoras deste projeto, Aline Cardoso e

[29] - *Westinghouse* - Marca de acessórios e equipamentos elétricos, pioneira da indústria de eletricidade. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/George_Westinhouse> Acesso em 5 out.de 2008.

[30] - *Edgard Roquette-Pinto* – Médico legista, professor, antropólogo, etnólogo e ensaísta brasileiro e fundador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, é considerado o pai da radiodifusão no Brasil http://pt.wikipedia.org/wiki/Roquette-Pinto> Acesso em 6 out. 2008.

Fernanda Silva, começaram o trabalho de pesquisa e clipagem dos principais veículos de comunicação com notícias sobre o tema, assim como a busca por referência bibliográfica, o que proporcionou visitas às bibliotecas como a Circulante, extensão da Mário de Andrade, do Centro Cultural Vergueiro, Municipal de Ferraz de Vasconcelos, além da consulta ao acervo da própria Universidade.

O rádio foi o meio escolhido para apresentação do Projeto Experimental (Vôo Solo) utilizando o gênero jornalístico interpretativo, que:

> "(...) representa uma ampliação qualitativa das informações a serem repassadas ao público. O objetivo é situar o ouvinte dentro do acontecimento. O que só é possível com o engrandecimento da informação a tal ponto que ela contenha os seguintes elementos: a dimensão comparada, a remissão ao passado, a interligação a outros fatos, a incorporação a uma tendência e sua projeção para o futuro".[31]

Em meados do mês de maio, a dupla deu início ao processo de levantamento de fontes, mesmo porque, esse procedimento era obrigatório para que tanto os alunos - durante a pesquisa- como a banca examinadora da proposta, pudesse analisar a viabilidade de execução do programa de rádio ***"Especial China X Tibete""***.

Em junho a proposta foi apresentada oralmente a uma banca avaliadora composta por três professores onde foram dadas as últimas ressalvas sobre o trabalho entregue formalmente no mesmo mês. Na proposta, a equipe contextualizou o tema e definiu como seria feita a divisão dos blocos. O objetivo era trazer informações sobre o início do conflito em março de 2008, o histórico, a repercussão midiática, religião, as características da China e do Tibete, a liberdade de imprensa e o boicote aos Jogos Olímpicos.

Com a aprovação do Projeto, foi dado início a estruturação do ***"Especial China X Tibete".*** No mês de agosto foram feitas as pautas dos entrevistados, que se caracterizam como elemento fundamental para "dividir e orientar a atuação da reportagem (...) é um ponto de partida e o repórter tem a

[31] - FERARRETO, Luis Arthur. Rádio: o veículo, a história e técnica. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2001. p.202.

possibilidade de aumentá-la, enriquecê-la com suas observações, no local onde estiver produzindo a matéria"[32], como segue anexo exemplo na página 36.

Para as entrevistas foi utilizado o gênero opinião, cujo objetivo é "colher a informação de um entrevistado sobre um assunto. Neste caso, a relevância da fonte determina, em parte, a qualidade e a credibilidade das informações[33]".

Depois das entrevistas realizadas foi feita a degravação dos conteúdos, como segue trecho :

> "*Primeiro política e religião nunca deveriam se misturar, mas nesse caso se misturaram. Dentro do budismo tibetano tem várias linhas. Então, ta aí uma linha que quer se meter em política. A gente não aceita essa idéia. Por que? Porque se é política é corrupção e o budismo nunca... se meteu em política, deu ideologia política".*[34]

A partir daí, a equipe deu início ao roteiro do programa de rádio ***"Especial China X Tibete"*** "para facilitar a ordenação das idéias o texto deve ter uma seqüência lógica, com começo meio e fim" [35]. No discurso radiofônico a equipe aplicou os elementos clareza, concisão e precisão e evitou usar palavras pouco comuns, o objetivo foi utilizar "vocabulário facilmente compreendido pela média do público"[36], o repertório adequado.

A linguagem do programa de rádio ***"Especial China X Tibete"*** foi elaborada priorizando as orações curtas, para minimizar a possibilidade de erro, a escrita de palavras mais complicadas da maneira como se pronuncia, a grafia por extenso de todos os números e o cuidado para não separar palavras de uma linha para outra, etc. Quando a equipe tinha todo o material em mãos o roteiro escrito e revisado com todas as sonoras inseridas no contexto, degravadas e decupadas, além de todo o texto gravado foi dado início a edição, que consiste em "selecionar, ordenar, emendar trechos da gravação eliminando o que for desnecessário"[37].

---

[32]- CARVALHO, André. Manual de jornalismo em rádio. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1998. p.47.
[33] - FERARRETO, Luis Arthur. Rádio: o veículo, a história e técnica. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2001. p.209.
[34] - SEVERINO, R.S, Roque Severino. Mestre budista tibetano e dirigente do templo Jardim do Dharma: depoimento (ago.2008) entrevistadores: Aline Cardoso e Fernanda Silva. Entrevista concedida ao Programa Especial China x Tibete.
[35] - CARVALHO, André. Manual de jornalismo em rádio. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1998. p.66
[36] - FERARRETO, Luis Arthur. Rádio: o veículo, a história e técnica. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2001. p.34.
[37]- CARVALHO, André. Manual de jornalismo em rádio. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1998. p.55.

Nessa última etapa de produção do programa de rádio ***"Especial China X Tibete"*,** a equipe cuidou - aconselhada e orientada pelo técnico do laboratório de comunicação da Universidade – da sonoplastia, que juntamente com a redação específica, compõe a linguagem radiofônica.

## 4 O Programa

O programa de rádio ***"Especial China X Tibete"*** foi dividido em cinco blocos de seis minutos cada. No primeiro, que apresenta a história do conflito, o início da briga por soberania do território chinês sobre a liberdade do povo tibetano, encontra-se sonoras do fundador do Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas da China, Ásia e Pacífico (IBECAP), Severino Cabral, e do monge budista tibetano, Roque Severino. Nessa etapa, as fontes foram utilizadas para explicar o não reconhecimento da independência tibetana e a representatividade o Dalai Lama como líder político.

Como a proposta do "***Especial China X Tibete"*** tratava também da exposição econômica, social e política da China e do Tibete, nos blocos dois e três, além de toda a referência bibliográfica, fontes como o Cônsul Geral da China em São Paulo, Sun Rongmao, o monge budista Roque, o diretor do Centro de Cultura Chinesa em São Paulo, Bob Wei, e a agente de viagens, da Eco Turismo em São Paulo, Andréa Dias, constaram como fontes de informação e de opinião. Já os blocos quatro e cinco onde foi abordado o conflito entre a China e o Tibete em março de 2008, a liberdade de imprensa com referência a dificuldade dos jornalistas em realizar a cobertura das manifestações, encontra-se, além das fontes supracitadas, o jornalista, correspondente da guerra civil do Timor Leste e coordenador da ONG Repórter Brasil Leonardo Sakamoto, a representante do Comitê Brasileiro de Apoio ao Tibete e do Free Tibet no Brasil, Mariane Alexandre e o jornalista e comentarista de política internacional da Rádio Bandeirantes, Newton Carlos, que fez uma análise sobre os pontos mais críticos apresentados no programa.

## Considerações Finais

No sentido pragmático, tudo o que se aprende desde o primeiro ano, como a metodologia, processo e pesquisas do meio jornalístico e de campo, são, neste momento, mais úteis do que se imagina, mas apesar da Universidade ser um patamar muito importante e construtivo para a vida profissional do aluno o processo prático, teorizado pela faculdade, é muito valioso. Exercer de forma 'profissional' a atividade de jornalista acrescenta muito na futura carreira e é tão fundamental quanto o aprendizado em sala de aula. Jornalista não se cria é preciso ou aprimorar ou tê-la como essência.

Durante as aulas aprendemos várias técnicas de aprendizado para entender o que é comunicação, ponto de partida para compreender o universo jornalístico. No processo prático, quando nos deparamos com uma pauta bem elaborada e produzida, por nós mesmos, a primeira impressão é que o desenvolvimento da matéria ou reportagem será eficiente, porém, quando chega o momento de efetivar a pauta descobrimos que nem sempre o projeto bem elaborado e todos os conteúdos aprendidos ou decorados em sala de aula são fundamentais para a efetivação da proposta. Muitas vezes, todas essas informações adquiridas tornam-se um buraco negro em nossos cérebros. Nesse momento entra em cena a pessoa que éramos antes de entrar na 'facul'. De cara lavada é preciso improvisar, nesse momento nos convêm lembrar que nem toda a teoria - tão priorizada em sala - foi tão fundamental assim.

É importante frizar que esse tipo de comportamento é mais comum no primeiro ano, depois essa fase é superada e quando analisada é possível distinguir claramente o que é usado durante a realização das matérias, de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. Desde o momento em que se define o tema, assim como o veículo em que irá desenvolver o projeto, até este último item do relatório aplica-se a técnica jornalística na busca por ser o mais objetivo e claro possível.

No começo da escolha do tema sabíamos superficialmente sobre o conflito que envolve China e Tibete. Como esse ano de 2008 ocorreu os Jogos Olímpicos em Pequim foi uma oportunidade de entendermos um pouco mais sobre o assunto. A princípio, tínhamos um posicionamento a favor da causa tibetana, de autonomia e resgate da cultura da região, mas ao longo do trabalho, durante o processo de pesquisa e após conversarmos com as fontes pautadas,

pudemos perceber que o fechamento desse impasse não se resume a uma China déspota e a um Tibete massacrado e, sim a regiões que lutam pelos seus próprios interesses.

Dentro desse ponto de vista não há certo e errado. O que efetivamente não é justo são as conseqüências que a população é submetida, como a violência, repressão cultural e religiosa.

## Bibliografia

**Jornais**

Agora

Estado de S. Paulo

Folha de S. Paulo

Gazeta Mercantil

Zero Hora

**Livros:**

BARBEIRO, Heródoto. Manual do radiojornalismo. Rio de Janeiro: Campus, 2008.

CARAS – Tesouros da China A grande muralha. São Paulo: Caras S.A, 2003 (1ª ed.).

CARVALHO, André. Manual de jornalismo em rádio. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1998.

DREGUER, Ricardo e TOLEDO, Eliete. História: Cotidiano e Mentalidades. São Paulo: Atual, 1995 (suplemento por manual do professor).

FERARRETO, Luis Arthur. Rádio: o veículo, a história e técnica. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2001.

JUNIOR, José Arbex. Revolução em 3 tempos. URSS, Alemanha e China. São Paulo: Moderna, 1993 (coleção polêmica).

REIS, Daniel Aarão. A construção do socialismo na China. São Paulo: Brasiliense, 1982. (2ª ed.).

SANDSCHNEIDER, Eberhard. China por toda parte. Rio de Janeiro. Konrad Adenauer Stiftung, 2006, pág. 11. (Cadernos Adenauer).

São Paulo, O Estado de S. Paulo.Manual de redação e estilo, Estado de s. Paulo, 1990.

**Revistas:**

Veja – Reportagem especial China, 2006.

Aventuras na História - Reportagem especial China, 2007

**Sites:**

Abril: http://www.info.abril.com.br/aberto/infonews/102008/172008-23.shi

Bosque Sagrado: http://asorveiraeocarvalho.blogspot.com/

Centro de cultura Chinesa: http://www.centroculturachinesa.com.br

Eca/Usp: <http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/voxscientiae/fernanda_ramirez_43.htm

Estadão online : http://www.estadao.com.br/internacional/note_int152170,0.htm

G1 – Globo: http://g1.globo.com/noticias/mundo/0,,mul8024485602,00normas+olimpicas+de+liberdade+de+imprensa+na+china+expiram.html

Ibecap: http://www.ibecap.com.br

Jardim do Dharma: <http://www.jardimdodharma.com.br>

Revista eletrônica Papo de homem: http://www.papodehomem.com.br/20-curiosidades-sobre-a-china/>

Via política: http://www.viapolitica.com.br/entrevista_view.php?id_entrevista=57

Wikipedia: http://pt.wikipedia.org/wiki/George_Westinhouse

Yahoo: <http://www.br.noticias.yahoo.com/s/reuters/mundo_tibete_buda_critica_pol&printer=1>

## ANEXOS

### 1.1 Roteiro do programa de rádio "*Especial China X Tibete*

Roteiro do Programa Especial de Rádio Universidade de Mogi das Cruzes

**Começa agora o programa especial China versus Tibete e sua repercussão mundial. Você ouvinte vai entender a relação entre China e Tibete e os aspectos políticos, religiosos e estratégicos que envolveram a região, que em dois mil e oito foi palco de inúmeros protestos, considerados os mais violentos, iniciados justamente no ano em que Pequim foi sede dos Jogos Olímpicos.**

**Com produção e apresentação de Aline Cardoso e Fernanda Silva está no ar o programa especial China versus Tibete.**

**Bloco I – O início do conflito**

**Loc:** No final da década de cinqüenta o mundo conheceu o conflito interno entre China e Tibete.

**Loc:** O início deste impasse se deu em mil duzentos e quarenta, quando os mongóis invadiram o Tibete e a China. Os mongóis formavam uma tribo nômade que conquistou a maior parte da Ásia Central.

**Loc:** Liderados por Gengis Khan, eles toleravam diversas manifestações religiosas para fazerem alianças.

**LOC:** Por isso por volta de mil e trezentos, os mongóis mantiveram o poder sobre o Tibete, deixando o país sob comando interno do quinto Dalai Lama, além de abrirem mão do domínio sob a China.

**LOC:** Os tibetanos passam a acreditar que a concessão dos mongóis, em manter a região sob comando do Dalai Lama, significava autonomia.

**Loc:** Em mil setecentos e vinte, os tibetanos pediram apoio à China para conter o poder do império mongol.

**Loc**: A ajuda da China ocasionou outra dominação do Tibete. Desta vez pelos próprios chineses que enfraqueceram o poder do Dalai Lama.

**LOC:** Com a queda do Império Mongol os chineses passaram a controlar todos os povos conquistados pelo antigo império, inclusive o Tibete.

**Loc:** Em mil novecentos e treze os tibetanos expulsaram oficiais chineses da região e se declaram independentes.

**Loc:** Esse período de pseudo liberdade durou cerca de quarenta anos. Entretanto sem o reconhecimento internacional.

**Loc:** Segundo o fundador do Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas da China, Ásia e Pacífico, o IBECAP, Severino Cabral, o não reconhecimento internacional foi o fator que impossibilitou a independência tibetana.

**Sonora 1 Severino:** *Nenhum estado soberano, que exerce uma soberania sobre um determinado território reconhecido pelas incitações internacionais, Nações Unidas, outros estados, etc, pode abrir mão da sua soberania... Um estado só pode abre mão disso submetido à força e a decisão de outros países.*

**Loc:** Nesse período, britânicos, tibetanos e chineses, tentaram um acordo durante uma conferência em Simla, na Índia.

**Loc**: A proposta, previa que o Tibete fosse dividido: uma parte seria anexada à China e a outra autônoma. Entretanto não houve concordância por parte dos chineses.

**Loc**: A relação dos China e Tibete se tornou ainda mais instável. Nem mesmo uma interferência internacional conseguiu minimizar a crise, que gerou conflito armado entre Chineses e Tibetanos.

**LOC:** A morte do décimo terceiro Dalai Lama provocou o enfraquecimento político e a invasão das tropas chinesas na região.
**Loc:** Em mil novecentos e cinqüenta, com apenas quinze anos, o décimo quarto Dalai Lama assumiu também a posição de Chefe de Estado do Tibete, sem que a região saísse do domínio chinês.

**Loc:**: Com a imaturidade do novo Dalai Lama o Tibete teve que lidar com uma nova situação: incorporar o sistema político à sua sociedade teocrática feudal, que até então não exercia essa função.

Loc: O mestre budista tibetano, Roque Severino, contradiz a representatividade do Dalai Lama como político.

**Sonora 2 Roque**: "*Primeiro política e religião nunca deveriam se misturar, mas nesse caso se misturaram...A gente não aceita essa idéia. Por que? Porque se é política é corrupção e o budismo nunca... se meteu em política, deu ideologia política.*"

**Loc:** Coagidos, em mil novecentos e cinqüenta e nove, os tibetanos organizaram um movimento fracassado. Segundo a Anistia Internacional, os chineses destruíram mais de seis mil monastérios e mataram cerca de um milhão de tibetanos.

**Loc:** A tomada dos monastérios pelas tropas chinesas reprimiu a prática do budismo. Isso levou seus praticantes a se refugiarem no Himalaia.

**Loc:** Outros, como Dalai Lama, se estabeleceram em regiões vizinhas ou nos países próximos como Índia, Nepal, Sikkin, Ladak e Butão.

**Loc:** Esse massacre, que teve repercussão mundial, acabou por ajudar na disseminação da cultura tibetana no ocidente.

**Loc**: Em mil novecentos e sessenta e cinco o Tibete passou a ser um território autônomo da China. No entanto essa autonomia é muito mais simbólica que efetiva.

**ESTAMOS APRESENTANDO O ESPECIAL CHINA VERSUS TIBETE.**

**EM INSTANTES VOCÊ VAI CONHECER A CULTURA, O TERRITÓRIO E A RELIGIÃO TIBETANA. FIQUE LIGADO!**

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

**INSTITUCIONAL**

**SE VOCÊ QUISER ENTENDER UM POUCO MAIS SOBRE A HISTÓRIA DA ÁSIA, VISITE O SITE DO INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS DA CHINA, ÁSIA E PACÍFICO, O IBECAP. WWW.IBECAP.COM.BR.**

**ESTAMOS DE VOLTA COM O ESPECIAL CHINA VERSUS TIBETE.**

**Bloco II – Desvendando o Tibete.**

**Loc:** A instalação do Regime Comunista chinês, em mil novecentos e quarenta nove causou grandes mudanças na estrutura social do Tibete.

**Loc:**: Atualmente, a região possui uma população aproximada de três milhões de habitantes. Sendo a nona etnia mais numerosa das cinqüenta e seis minorias reconhecidas por Pequim.

**Loc**: Os tibetanos acusam o regime chinês de incentivar a ida de integrantes da etnia Han, maioria na China, para o Tibete com o objetivo de acabar com a cultura local.

**Loc**: Ainda, segundo os tibetanos, os imigrantes chineses teriam acesso aos melhores empregos e ajuda do governo para se estabelecerem no Tibete.

**Loc:** Entretantoo próprio Departamento das Estatísticas da Região Autônoma do Tibete, diz que noventa e cinco por cento da população é de etnia tibetana.Enquanto a étnica Han nunca excedeu seis por cento.

**Loc:**: A capital do Tibete, Lhasa, é considerada o teto do mundo, pois está a três mil metros de altura, cercada em mitos e protegida pelos picos nevados do Himalaia.

**Loc:** Quem ouve falar do Tibete, geralmente imagina uma região de população mística e exótica.

**Loc:** Antes de ser invadido pela China, pensava-se que a região era como um Shangrilá, "a terra mágica de sabedoria milenar e beleza inacessível".

**Loc:** Talvez, por isso, muitas pessoas que procuram o Tibete como roteiro turístico são atraídas pela bela paisagem e sabem pouquíssimo sobre o lugar.

**Loc:** Uma razão da dominação chinesa sobre o Tibete seria a rentabilidade turística que a região proporciona.

**Loc:**: Prova disso é o perfil dos turistas que procuram esse destino. Quem explica é Andréa Dias da agência Eco Turismo, em São Paulo.

**Sonora 3** *: Elas são atraídas pelo misticismo que há em torno do Tibete. Aqui nós tratamos com muito cuidado esse tipo de pacote. Orientamos o cliente sobre o conflito que ocorre na região, até porque o interesse das pessoas e focado na espiritualidade, já que a região é conhecida pela prática do budismo.*

***Loc:*** Durante os primeiros seis meses deste ano, trezentos e quarenta mil pessoas visitaram o Tibete. Isso representou uma queda de sessenta e nove por cento em relação ao ano de dois mil e sete (2007).

**Loc:** A forte queda do turismo tibetano se deve aos distúrbios de março deste ano, onde a região chegou a ser fechada para o turismo.

**Loc:** A cultura Tibetana tem como marcos a religião e o idioma cultivados até hoje.

**Loc:** Enquanto os tibetanos alegam que os chineses reprimem as práticas tradicionais. Essa versão é contestada.

**Loc:** O representante da China no Brasil, Cônsul Sun Rongmao, explica que há liberdade de expressão cultural. Porém, quanto à autonomia, o cônsul declara ser impossível reconhecê-la.

**Sonora 4 Cônsul:** *"nós respeitamos a religião, eles podem ter a crença livremente e respeitamos a língua, respeitamos a cultura e o seu próprio costume, hábitos. Eu penso que tudo isso nós reconhecemos e também acreditamos para desmover essa cultura, essa língua...Eu penso que o governo chinês já fez o possível, o máximo para a economia e para que seja uma administração autônoma. Mas realmente, quer dizer, Dalai Lama tem a sua própria pretensão. Por exemplo, neste caso, destinar uma grande, um grande Tibete, que ocuparia ¼*

*de nossa área territorial, isso não dá...Dalai Lama tem que reconhecer que Tibete faz parte da China tanto Tibete como a China é um único país".*

**Loc:** O líder político-religioso dos tibetanos, o Dalai Lama, é, assim como o papa, uma entidade reconhecida por alguns pelo título de Santidade.

**Loc:** Durante exílio na Índia, a partir de mil novecentos e cinqüenta e nove, o Dalai Lama passou a chamar a atenção do mundo à causa tibetana. O que lhe rendeu o Prêmio Nobel da Paz, em mil novecentos e oitenta e nove.

**Loc:** Além de evidenciar a repressão tibetana pelos chineses, Dalai Lama ajudou também a disseminar a filosofia budista.

**Loc:** O budismo é um elemento que constitui a identidade nacional tibetana. É uma filosofia de vida e não só uma religião. A prática do budismo é cotidianamente natural.

**Loc:** O budismo é visto, principalmente pelos ocidentais, como uma alternativa de busca pela paz e tranqüilidade espiritual.

**Sonora 5 Monge:** *"assim como o ourives testa o ouro, vocês têm que testar a sabedoria, testar o conhecimento. Só depois de você testar o conhecimento e ver se ele te serve você tem que seguir ele... primeiro você tem que praticar para ver se este conhecimento muda a tua vida e a vida da tua família.*

**Loc:** Para o Mestre Budista, Kalu Rinpoche, em seu livro Ensinamentos Fundamentais do Budismo Tibetano, é possível distinguir três razões para expansão do budismo no ocidente.

**Loc:** A primeira seria os valores comuns ao cristianismo e ao budismo, que constitui na devoção a Deus, e na prática do amor, da compaixão e do respeito.

**Loc:** A outra, seria a curiosidade dos ocidentais em desvendar os mistérios que envolvem a região, constatando os benefícios do ensinamento budista.

**Loc:** A terceira, seria a facilidade dos ocidentais em compreender e assimilar os ensinamentos budistas em seus aspectos mais profundos.

**ESTAMOS APRESENTANDO O ESPECIAL CHINA VERSUS TIBETE.**

**NO PRÓXIMO BLOCO, VOCÊ VAI CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE A INTRIGANTE CHINA.**

**INSTITUCIONAL**

**SE VOCÊ TEM CURIOSIDADE EM CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE O BUDISMO TIBETANO, CONHEÇA O SITE DO JARDIM DO DHARMA - WWW.JARDIMDODHARMA.COM.BR. ADOTE ESSA FILOSOFIA!**

**ESTAMOS DE VOLTA COM O ESPECIAL CHINA VERSUS TIBETE.**

**Bloco III – A grande muralha**

**Loc:** A China é uma civilização com mais de quatro mil anos de existência. Durante a Idade Média a ciência e as artes eram mais avançadas do que na Europa.

**Loc:** No período da Revolução Cultural, que durou entre as décadas de sessenta e setenta, o país esteve fechado para o mundo. Atividades intelectuais e econômicas foram proibidas.

**LOC:** Nesse período, vários intelectuais foram forçados a migrarem para o campo, onde criavam gado e viviam da lavoura.

**Loc:** Na época, a base da economia chinesa era a agricultura. Arroz, trigo e tabaco eram os produtos mais cultivados.

**Loc**: Atualmente, as indústrias predominantes no país são de algodão, fibra sintética, lubrificantes, eletrônicos e a construção civil.
**Loc**: O diretor do Centro de Cultura Chinesa, em São Paulo, Bob Wei, destaca o atual desempenho da China e ascensão na economia mundial.

**Sonora 6 Bob:** *A China tem crescido nove por cento ao ano nos últimos dez anos. Isso mostra o que? Mostra que os países em desenvolvimento com a China, o Brasil, a Índia e a própria Rússia são considerados os quatro tesouros do próximo século. Entre eles, a China é que cresce mais e de melhor forma. Isso mostra o que? Mostra a China que ele mesmo com uma cultura diferente, com ponto de vista diferente, com questões de valor diferente, consegue fazer crescer uma nação tão grande e tão populosa.*

**Loc:** Hoje, a China provém mais de setenta por cento da produção mundial de brinquedos, o que em dois mil e seis representou, mais de dezessete bilhões de dólares.

**Loc**: Segundo a Administração Geral de Imprensa e Publicações da China, o país produz cerca de cento e vinte milhões de produtos audiovisuais piratas. E mais de quinhentos milhões em cópias ilegais de livros por ano.

**Loc:** No ano passado, o Produto Interno Bruto, PIB, da China teve crescimento de onze por cento, o que significa mais de três trilhões de dólares. Sendo a quarta maior economia mundial. Segundo o Escritório Nacional de Estatísticas da China.

**Loc**: A China é o terceiro maior exportador do mundo e é o segundo maior exportador em termos globais.

**Loc:** Essa expansão econômica se deve ao sistema político implantado no país. O comunismo, instalado em mil novecentos em quarenta e nove por Mao Tsé-tung proporcionou uma política de reforma.

**Sonora 7 Cônsul:** "A China realmente temos outro sistema. O *sistema socialista nós pensamos que esse sistema corresponde às exigências, às realidades do povo chinês. E eu penso que através de trinta anos de abertura e reforma tudo prova que a China está num caminho certo, eu penso que o povo chinês reconhece isso e penso que a escala internacional, outros países, Brasil inclusive, reconhecem esse fato".*

**Loc:** Com a ascensão econômica, o país teve como conseqüência problemas como a contaminação do ar, a destruição do patrimônio histórico e o caos no trânsito.

**Loc:** A China possui uma população de um bilhão e trezentos milhões de habitantes, o que gera um controle duro e rígido sobre a população.

**Loc:** Devido ao elevado número populacional, há trinta anos a China adota a política do filho único.

**Loc:** A exceção, se dá no caso de casais terem uma menina ou haver separação. Neste caso poderam ter outro filho com o novo parceiro.

**Loc:** Outra forma de controle são as leis penais severas favoráveis a pena de morte.

**Loc:** Sozinhos, os chineses matam mais do que outros sessenta e três países juntos, que aplicam esse sistema.

**Loc:** Entre eles, crimes como envenenar o gado ou difundir pornografia são passíveis de execução.

**Loc:** O Cônsul, Run Rongmao, explica que esse tipo de controle é necessário devido a super população do país.

**Sonora 8 Cônsul:** *"Há um controle, por exemplo, sobre a violência sobre contrabando, sobre coisas pornográficos porque nós pensamos que isso não contamina a nossa sociedade e por causa disso, nós temos que ter um controle. A China é um país muito grande, tem 1.300 bilhão de habitantes e neste caso, qualquer pessoa, se todos são caprichosos, se todos querem fazer a seu bel prazer não dá".*

**Loc**: Os conteúdos transmitidos pela imprensa chinesa passam por um rígido controle. A programação de TV tem nove segundos de atraso, para que o censor tire do ar notícias consideradas ofensivas aos interesses chineses.

**Loc**: No ano passado, câmeras foram instaladas em cibercafés para controlar e limitar o acesso a endereços inadequados.

**ESTAMOS APRESENTANDO O ESPECIAL CHINA VERSUS TIBETE.**
**EM INSTANTES VOCÊ VAI SABER O QUE ACONTECEU EM MARÇO DESTE ANO NO TIBETE.**

**INSTITUCIONAL**

**A CHINA É UM PAÍS FASCINANTE DE CULTURA MILENAR. PARA ENTENDER UM POUCO MAIS SOBRE O PAÍS, ENTRE NO SITE DO CENTRO CULTURAL DA CHINA, EM SÃO PAULO.** WWW.CENTROCULTURACHINESA.COM.BR.

**ESTAMOS DE VOLTA COM O ESPECIAL CHINA VERSUS TIBETE.**

**Bloco IV – Eclode o conflito**

**Loc:** No dia dez de março deste ano, o mundo acompanhou os sucessivos protestos entre monges tibetanos e o regime chinês durante a passeata que lembrava os quarenta e nove anos do movimento fracassado contra o governo da China.

**Loc**: No dia catorze de março, os confrontos se tornaram mais violentos e acarretaram na morte e prisão de vários monges e membros do exército chinês.

**Loc:** O povo tibetano saiu às rua de Lhasa em apoio aos monges e a capital tibetana se tornou um campo de batalha.

**Loc**: Não é possível saber o número exato de vítimas. Segundo o governo chinês, vinte pessoas foram alvo de manifestantes. Já de acordo com a oposição tibetana, o número de vítimas por ações policiais sobe para duzentas.

**Loc:** O Cônsul da China, em São Paulo , Sun Rongmao acredita que o início dos protestos foi uma tentativa de denegrir a imagem da China neste ano Olímpico.

**Sonora Cônsul 9:** *No dia 10 de março eles homenagearam essa data, levaram uma série de atividades para perturbar, para chamar atenção internacional, para internacionalizar o assunto do Tibete, esse ano é especial, vocês sabem, porque esse ano vamos realizar as Olimpíadas de Pequim e por causa disso eles acham uma boa oportunidade para chamar a atenção para fazer mais turbulência no Tibete.*

**Loc:** A presença de monges à frente da contestação levou a um questionamento sobre a natureza do movimento. Descrito como uma revolta budista.

**Loc:** A brutalidade da repressão e a violência inédita de numerosos manifestantes abalou a imagem de uma luta conhecida como não-violenta e dividiu o país em duas vertentes opostas.
**Loc:** Uma de caráter pacífico, inspirado nos princípios do budismo. E outra com apelo à luta armada objetivando a independência total.

**Loc:** O Mestre budista tibetano, Roque Severino questiona que nem todos os manifestantes pró-tibete são budistas.

**Sonora 10 *Monge:*** *"O que você vê na televisão não é verdade. Então, ninguém sabe se realmente isso quer aparece na televisão disfarçados são monges. Porque há pessoas dentro do budismo tibetano, dentro da comunidade tibetana que querem um confronto aberto contra a China. Quem pode com a China? Nem a América pode contra a China. Não são bobos os americanos não? Então, imagina se três ou quatro vão com um estilingue vão lutar contra a China? E meio estranho, mas aí, querem fazer barulho. Então, ninguém sabe o que está acontecendo lá.*

**Loc:** O que foi evidenciado na mídia foram as ações violentas e mal orquestradas da causa tibetana pelos budistas e a China como uma máquina opressora.

**Loc**: Com a China em destaque, por ser sede dos Jogos Olímpicos, diversos países se manifestaram a favor da Nação e do Tibete.

**Loc**: Lideres mundiais como o presidente da França, Nicolas Sarkozy, consideraram um boicote aos Jogos Olímpicos.

**Loc**: Em respeito aos Direitos Humanos, inúmeros protestos foram feitos em frete à embaixadas da China. No Brasil, praticantes budistas articulados em redes sociais organizaram ato em frente ao consulado, em São Paulo.

**Loc**: A representante do Comitê Brasileiro de Apoio ao Tibete, Mariane Alexandre, explica qual o objetivo da manifestação.

**Sonora 11 Mariane**: *O objetivo foi mostrar ao governo chinês, que o mundo todo estava desaprovando o que estava acontecendo com o povo e com a cultura tibetana e fazer com que eles (chineses) revissem sua postura de repressão aos direitos básicos, os Direitos Humanos básicos e o aculturamento de um povo absolutamente pacifico. Que até mesmo já tinham desistido de sua independência eles queriam apenas autonomia para decidir os rumos do seu povo e da sua cultura.*

**Loc:** Mariane esclarece também de que forma os atos a favor do Tibete podem influenciar na autonomia ou no fim da repressão religiosa.

**Sonora 12 Mariane**: *A religião tibetana, que é o budismo, cresce muito no Brasil e cresce também o número de pessoas que se preocupam com o desaparecimento da cultura tibetana e do povo tibetano. Porque para você ter uma idéia da situação que acontece lá, as mulheres tibetanas estão sendo esterilizadas a força. Em alguns anos nós não teremos mais tibetanos no Tibete.A situação do Tibete é muito grave, então qualquer ajuda, qualquer apoio somado aos esforços mundiais é de grande importância.*

**Loc:** Os chineses, contra atacaram manifestações pró-tibete vetando a entrada de produtos estrangeiros no país.

**Loc:** Canais de televisão como a TV americana CNN e a cadeia britânica BBC, foram acusadas de darem cobertura parcial ao conflito.

**Loc:** Fóruns chineses divulgados na internet declararam que empresas como a rede de supermercados, Carrefour e a grife Louis Vuitton (Luis Vitom), ajudaram financeiramente grupos a favor da independência tibetana.

**Loc:** A afirmação é feita também pelo cônsul geral da China, em São Paulo , Sun Rongmao. Para ele, a intenção era internacionalizar o problema e adquirir apoio de potências externas.

**Sonora 13 Cônsul-** *Olha, esse incidente no dia 14 de março, eu penso que talvez, o mundo fora não conheça a realidade e essa foi, como eu já disse um momento totalmente atropelado. Tudo muito bem organizado e eles internacionar, internacionalizar o problema do Tibete e, querem que outras potências venham interferir nesse assunto.*

**Loc:** O líder espiritual tibetano, Dalai Lama, deu declarações, na qual pedia o fim da violência na região.

**Loc:** O líder declarou em comunicado, que a China mobilizou grandes contingentes de tropas para reprimir os tibetanos e pediu apoio contínuo à comunidade internacional.

**Loc:** Desde o início dos protestos, Pequim mantém a região fechada para a imprensa e observadores estrangeiros, mesmo com o acordo em vigência que estabelecia maior abertura para mídia.

**ESTAMOS APRESENTANDO O ESPECIAL CHINA VERSUS TIBETE.**
**NO ÚLTIMO BLOCO VOCÊ VAI ACOMPANHAR A REPERCUSSÃO DO CONFLITO NA IMPRENSA MUNDIAL. FIQUE LIGADO!**

**Institucional**

**Se você tem interesse em conhecer mais sobre o conflito entre china e tibete e enteder as reivindicações das partes envolvidas, acesse o site – www.comitebrasileirodeapoioaotibete.com.br ou o site china Rádio internacional – www.portuguese.cri.cn**

**ESTAMOS DE VOLTA COM O ESPECIAL CHINA VERSUS TIBETE.**

**BLOCO V – Liberdade de Expressão**.

**Loc:** Durante os Jogos Olímpicos, a China impetrou o lema de paz e harmonia e conclamou à imprensa a prática da autocensura.

**Loc:** A mídia internacional teve mais acesso ao país sem precisar de autorização prévia das autoridades chinesas.

**Loc:** Isso foi possível devido a série de normas implantadas pela China com o objetivo de tornar o país mais aberto ao mundo.

**Loc:** Entretanto, áreas sensíveis como o Tibete permaneceu fechado para jornalistas. A restrição também se aplicou aos jornalistas chineses.

**Loc:** O jornalista e coordenador da Ong Repórter Brasil, que foi correspondente da guerra civil do Timor Leste, Leonardo Sakamoto, explica que a restrição à imprensa em conflitos como o da China e do Tibete é esperado, já que nesse período a informação se transforma em uma arma.

**Sonora Leonardo Sakamoto 14:** *Nesses momentos de conflito, todos nós sabemos que o acesso à informação é uma das armas mais poderosas para mudar as políticas mais poderosas. É claro que restringe informações nesses momentos, mas não é só restringir. Restringe-se a capacidade do jornalista de angariar o maior número dessas versões para tentar recompor esses fatos ou se constrói esse fato de uma maneira diferente de acordo com a necessidade política do momento.*

**Loc:** O inegável controle absoluto do governo de Pequim em todas as regiões da China faz com que todas as regiões autônomas sejam submetidas ao poder central.

**Loc:** Atualmente, o líder espiritual Dalai Lama não pede a independência da região, mas sim uma autonomia significativa.

**Loc:** Segundo o fundador do IBECAP, Severino Cabral a autonomia exigida hoje seria a volta da teocracia às mãos do Dalai Lama. Para ele a indecisão do líder e do movimento com ele refugiado em mil novecentos e cinqüenta e nove é bem contraditória.

**Sonora Severino Cabral 15:** *Essa autonomia é colocada de maneira muito vaga, quer dizer, ora o movimento, o Dalai Lama, diz que não quer separar o Tibete da China, ora ele propõe praticamente a separação e até a constituição da região como estado soberano. Eles querem um retorno a restauração do poder do Dalai Lama, o poder temporal e tanto quanto o poder religioso.*

.**Loc:** Cabral acredita também, que o apoio internacional ao Dalai Lama é uma forma de barrar o crescimento chinês.

**Sonora Cabral 16:** *O que existe no ocidente é uma certa predisposição de alguns setores e de movimentos políticos que apóiam essa reivindicações criadas pela, digamos, insubordinação do Dalai Lama... e tem um movimento a diáspora que o apóia e tem nos Estados Unidos, na Europa ocidental que vê naquilo uma possibilidade de criar, digamos, dificuldade para a China que vem como um poder em ascensão no mundo.*

**Loc:** No programa especial, China versus Tibete, apresentamos diversos aspectos do conflito, que de um lado exige autonomia e do outro alega integridade territorial, da preservação cultural a preservação da soberania, da tentativa de ser ouvido pelo mundo e a de se manter calado.

**Loc:** Para analisar todas essas questões intrínsecas ao programa apresentados hoje, convidados o jornalista e comentarista de política internacional, da Rádio Bandeirantes, Newton Carlos. Por falta de espaço na agenda o jornalista nos enviou a análise por e-mail e concordou que a reprodução oral do conteúdo fosse feita por José Luiz oliveira, estudante de pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes.

**No especial destacamos que o Tibete não luta mais por independência e sim por uma autonomia significativa, mesmo assim, a China se mostra resistente. O que impede a China de reconhecer essa autonomia?**

***Newton-*** *O regime chinês é por essência repressivo, o que inclui a supressão ou o enquadramento da liberdade religiosa. O caso do Tibete deve também ser visto num contexto imperial. O Tibete foi incorporado à China no auge do poder do Império do Centro. A China continua a ver a si mesma como o Império do Centro, do qual o Tibete é parte indissolúvel.*

**Varias manifestações, pró-tibete foram feitas pelo mundo frisando a violação dos Direitos Humanos. Por que o senhor acha que entidades oficiais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a dos Direitos Humanos não intermediaram essa situação?**

***Newton-*** *Seria de absoluta inutilidade. A China é um dos cinco membros permanentes do Conselho de Segurança. Tem, portanto, poder de veto. Pode impedir que ande qualquer resolução.*

**O senhor acredita que o conflito, no início este ano, adquiriu um caráter de espetacularização, fato proposital por conta dos Jogos Olímpicos de Pequim.**

***Newton-*** *É claro que os ativistas tibetanos quiseram aproveitar um momento de olhos sobre a China para divulgar seu caso. Mas isto é apenas um detalhe. A luta dos tibetanos independe de situações como as criadas pelos jogos. Se torna inclusive meio anárquica, sem controle, tais os graus de frustrações. O próprio Dalai Lama foi ignorado em sua recusa à violência.*

**Algumas fontes ouvidas no programa de hoje com o mestre budista tibetano Roque Severino e o Cônsul Geral da China, Sun Rongmao, acreditam no financiamento**

**internacional a grupos separatistas formados por monges tibetanos para se rebelarem contra ogoverno chinês. Se isso for verdade, quem o senhor acha que financiaria esses grupos e por quais razões?**

***Newton-*** *Pode ser uma visão conspiratória. O que não exclui o fato de que a história recente registra um montão de casos de interferência em questões internas de paises, inclsuive com financiamentos a oposições a regimes indesejados. A China tem duas particularidades a que não podem ser ignoradas. Problemas com a India, país com o qual já andou trocando tiros e que abriga dissidentes tibetanos, entre os quais o próprio Dalai Lama. Guarda em seu nome não oficial, mas de maior uso, uma palavra - comunista - que provoca horrores em certos gabinetes. Eu, pelo menos, no entanto, nunca soube de financiamentos a movimentos pró-libertação do Tibete.*

**Esse foi o especial China versus Tibete. Eu Sou Aline Cardoso eu Fernanda Silva.**

**VOCÊ OUVIU O ESPECIAL CHINA VERSUS TIBETE. COM APRESENTAÇÃO E PRODUÇÃO DE ALINE CARDOSO E FERNANDA SILVA.**

**Ficha Técnica**

**Você ouviu o Programa China Versus Tibete**
Trabalho de Conclusão de Curso de Comunicação, Habilitação Jornalismo

[Com Aline Cardoso - 35533 e Fernanda Silva -33475]

[PROFESSOR-ORIENTADOR Nivaldo Marangoni]

[PRODUÇÃO e APRESENTAÇÃO]

Aline Cardoso e Fernanda Silva

[TRABALHOS TÉCNICOS]
Cláudio Luis Figueiredo

[NARRAÇÃO]
Dário Ferreira, Fernando Mancio e José Luiz Oliveira

[AGRADECIMENTOS]
A equipe agradece a todos que participaram da elaboração deste programa

UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES
Curso de Comunicação Social, Habilitação Jornalismo

Gestora do Curso
Professora Cristina Schmidt Pereira da Silva

Coordenador do Projeto Vôo Solo
Professor Roberto Medeiros

| | |
|---|---|
| | Este trabalho foi produzido nos LABORATÓRIOS DO CURSO DE COMUNICAÇÃO – LABCOM<br>Universidade de Mogi das Cruzes<br><br>Mogi das Cruzes, 2008 |

## 1.2 Pautas

**Pauta: Cobertura Jornalística em países em conflito**

**Fonte: Leonardo Sakamoto**

* Num país onde a liberdade de imprensa é restrita e atende a interesses governamentais onde fica o compromisso com a informação?
* Em países em conflito como o jornalista levanta informações? Nesse período é comum haver restrições?
* A gente sabe que o jornalismo é imparcial, mais como lidar com isso em países que passam por guerras civis, conflitos. É possível se manter neutro?
* Você cobriu a guerra civil no Timor Leste, destaque semelhanças entre as razões que geram os conflitos, como a questão territorial e/ ou cultural.

**Pauta: Centro de Cultura Chinesa**

**Fonte: Bob Wei**

* Pessoas que não tem nacionalidade chinesa freqüentam o centro?
* Como esse foi um ano olímpico, o centro teve maior procura da população pela tradição chinesa?
* Existem atividades gratuitas?
* Qual a contribuição do centro para a sociedade paulistana?
* Quais atividades são as mais procuradas?

**Pauta: Historiador**

**Fonte: Severino Cabral**

* Quais motivos políticos faz com que a China não conceda independência ao Tibete?
* Por que os tibetanos não conseguem o reconhecimento da independência significativa?
* A desorganização e contradição dos monges tibetanos ao praticarem atos violentos seria um dos motivos, e/ou seria receio em se levantar contra a terceira maior potencia mundial?

**Pauta: Posição da China**
**Fonte: Cônsul Sun Rongmao**

* Como o Consolado Chinês auxilia e acompanha a comunidade chinesa no Brasil?
* Quais os problemas mais recorrentes enfrentado pelos chineses instalados no Brasil?
* No dia 10 de março, deste ano, ocorreram uma série de protestos no Tibete, onde monges budistas protestavam pela prisão de companheiros durante passeata que marcava os 49 anos do fracassado levante contra o domínio chinês. Os monges budistas são conhecidos pela forma pacífica de comportamento o senhor acha que essas manifestações, que tiveram uma visibilidade mundial, justamente no ano em que Pequim seria sede dos jogos Olímpicos poderiam ser orquestradas por outros grupos e com outros interesses além da independência tibetana?
* Com esses protestos pró-tibete que foram divulgados na mídia internacional, o senhor acha que passou às pessoas, que não tem domínio da cultura chinesa, que a China é um país repressor?
* Com Pequim sendo sede dos jogos Olímpicos de 2008, a China conseqüentemente teve que se mostrar muito mais ao mundo. A grandiosidade que foi o espetáculo dos Jogos Olímpicos se estendeu à China transmitindo a imagem de um país organizado, disciplinado?
* (Caso ele diga sim) Isso se deve ao Regime Comunista instalado no país?
* Antes da abertura oficial das olimpíadas foi cogitada a hipótese de boicote aos Jogos e manifestações pró-Tibet durante os Jogos. O que não ocorreu em grande escala, mas caso ocorresse como isso seria tratado diplomaticamente?

* A China é, muitas vezes, associada a imagem de Mao tsetung e o Dalai Lama o representante dos tibetanos. Isso de alguma forma incomoda a China. O Dalai Lama é considerado uma ameaça?
* Sempre é divulgado na imprensa a abertura de dialogo entre Dalai Lama e o governo chinês. Ainda há uma pré-disposição em negociar um possível acordo?
* Qual a visão chinesa em relação ao Tibete?
* Como o senhor classifica a cobertura da imprensa ocidental em relação a China. As informações que eles passam distorcem a realidade do país? Ou é simplesmente um choque de culturas?
* Qual fato histórico ocorrido na China fez com que os olhos do mundo se voltassem ao país? Por exemplo, quando se pensa em fato historicamente marcante nos EUA lembra-se do atentado de 11 de setembro. E a China?

Fernanda:
Seguem as respostas do Newton Carlos

Um abraço

---

**De:** Newton Carlos [mailto:newtonc.rj@terra.com.br]
**Enviada:** qua 24/9/2008 16:32
**Para:** Haisem Abdul Baki
**Assunto:** Fw: TCC- O conflito

----- Original Message -----
**From:** FERNANDA SILVA SANTOS
**To:** Newton Carlos
**Sent:** Thursday, September 18, 2008 9:00 PM
**Subject:** TCC- O conflito

Boa noite Sr. Newton!

Elaboramos algumas questões que espero ajudar para que o senhor elabore o seu texto. Quero ressaltar que o senhor é livre para expressar sua opinião já que é uma fonte de autoridade.

Obrigada pela atenção.

Um abraço,
Fernanda

FAVOR ENCAMINHAR Á FEERNANDA

Seguem as perguntas:
A China tem medo de que?
Se o Tibete já não luta mais por independência e sim por autonomia significativa, quais interesses, segundo a opinião do senhor, impedem que a China permita a liberdade de expressão? (aqui refiro-me ao fato da repressão/perseguição religiosa e ensinamentos típicos da cultura tibetana.

- o regime chinês é por essência repressivo, o que inclui a supressão ou o enquadramento da liberdfade religiosa. Os bispos católicos, por exemplo, são nomeados pelo governo chinês e não pelo Papa. Uma igreja chinesa. O caso do Tibete deve também ser visto num contexto imperial. O Tibete foi incorporado à China no auge do poder do Império do Centro. A China continua a ver a si mesma como o Império do Centro, do qual o Tibete é parte indissolúvel;

A que o senhor atribui o fato de nenhum país tentar mediar a situação a fim de que não haja violação de direitos humanos, principalmente a ONU?

Seria de absoluta inutilidade. A China é um dos cinco membros permanentes do Conselho de Segurança. Tem, portanto, poder de veto. Pode impedir que ande qualquer resolução.

O senhor acredita que o conflito, no início este ano, adquiriu um caráter de espetacularização, fato proposital por conta dos Jogos Olímpicos ocorrer em Pequim?

É claro que os ativistas tibetanos quiseram aproveitar um momento de olhos sobre a China para divulgar seu caso. Mas isto é apenas um detalhe. A luta dos tibetanos independe de situações como as criadas pelos jogos. Se torna inclusive meio anárquica, sem controle, tais os graus de frustrações. O próprio Dalai Lama foi ignorado em sua recusa à violência.

Nas entrevistas que fizemos com o mestre budista tibetano Roque Severino e, como o Cônsul Geral da China, Sun Rongmao, eles declararam acreditar no financiamento de grupos, (formados por monges budistas e separatistas, respectivamente) para se rebelar contra o exército chinês. Se isso for verdade, quem o senhor acha que financiaria esses grupos e por quais razões?

Pode ser uma visão conspiratória. O que não exclui o fato de que a história recente registra um montão de casos de interferência em questões internas de paises, inclsuive com financiamentos a oposições a regimes indesejados. A China tem duas particularidades aque não podem ser ignoradas. Problemas com a India, pais com o qual já andou trocando tiros e que abriga dissidentes tibetanos, entre os quais o próprio Dalai Lama. Guarda em seu nome não oficial, mas de maior uso, uma palavra - comunista - que provoca horrores em certos gabinetes. Eu, pelo menos, no entanto, nunca soube de financiamentos a movimentos pró-libertação do Tibete.

**Pauta: Representante do Comitê Brasileiro de Apoio ao Tibet e do Free Tibet no Brasil**

**Fonte: Mariane Alexandre**

*Como ocorreu a organização do ato em frente ao Consulado da China, em São Paulo?

* Qual o objetivo da manifestação?

* Qual a importância de uma movimentação no Brasil a favor da independência tibetana?

* Como você espera que esses atos de maneira geral influenciem no reconhecimento da autonomia e no fim da repressão religiosa?
* Quantos grupos estão organizados em são Paulo, que são a favor da causa tibetana?
* É possível que ocorram mais atos, Pró-Tibete, ainda este ano ou o fato do confronto entre China e Tibete ter notoriedade mundial, no ano em que a China foi sede dos Jogos Olímpicos, foi o motivo da manifestação?

**Monge budista tibetano, Roque Severino**

* Política e religião são indissociáveis no Tibete?
* Em sua opinião, porque o Tibete vive um período tortuoso com a China? Existem políticos budistas?
* Pela sua experiência, quantas % podem ser considerados budistas na prática?
* Os chineses argumentam que o Dalai Lama incita os monges a protestarem, isso é uma deturpação à imagem do Dalai Lama?

### 1.3 Trechos de Entrevistas Degravadas

**Monge budista tibettano, Roque Severino**

*(...) Há aí uma guerra onde o Tibete é a desculpa. China não tem nada contra o Tibete, os chineses não tem nada contra Tibete. Os tibetanos é como vocês falaram aqui. Bom, a população de Campinas perante o Brasil, a população de Mogi das Cruzes contra a região do Brasil. Se você olha assim, será que presidente sabe que existe Mogi das Cruzes? (...)*

**Cônsul Geral da China em São Paulo, Sun Rongmao**

*(...) Realmente a China tem muito trabalho para fazer, para se explicar claramente perante o mundo, porque hoje em dia, muitas pessoas vão à China para visitas e quando voltam já tem outra impressão, mas antes de ir, talvez acham que a China é uma sociedade muito escura, muito escura, muito cruel e etc, mas quando voltam, começam a ficar apaixonados pela China (..)*

**Jornalista e coordenador da ONG Repórter Brasil, Leonardo Sakamoto**

*(..) Nesses momentos de conflito, todos nós sabemos que o acesso à informação é uma das armas mais poderosas para mudar as políticas mais poderosas. É claro que restringe informações nesses momentos, mas não é só restringir. Restringe-se a capacidade do jornalista de angariar o maior número dessas versões para tentar recompor esses fatos ou se constrói esse fato de uma maneira diferente de acordo com a necessidade política do momento(...)*

**Representante do Comitê Brasileiro de Apoio ao Tibet e do Free Tibet no Brasil, Mariane Alexandre**

*(...) A religião tibetana, que é o budismo, cresce muito no Brasil e cresce também o número de pessoas que se preocupam com o desaparecimento da cultura tibetana e do povo tibetano. Porque para você ter uma idéia da situação que acontece lá, as mulheres tibetanas estão sendo esterilizadas a força (...)*

**Fundador do IBECAP, Severino Cabral**

*(...) Nenhum estado soberano, que exerce soberania sobre um determinado território reconhecido pelas incitações internacionais, Nações Unidas, outros estados, pode abrir mão de sua soberania. Isso não acontece, quer dizer, existe até na Constituição Brasileira, todas desde o imperador até a última Constituição que nós estamos comemorando hoje 20 anos, tem uma clausula pétria (...)*

## 1.4 Clipping

**Zero hora 23/03/08**

**Dalai Lama afirma apoio à China como sede da Olimpíada**

*China elevou número total de mortos com revolta tibetana*

O Dalai Lama, que prega a não violência e nega estar por trás dos levantes de 14 de março em Lhasa, novamente defendeu neste domingo que apóia o fato da China ser a sede desta edição dos Jogos Olímpicos.

— Eu quero dizer que os Jogos... Tendo lugar em Pequim... De forma que mais de 1 bilhão de seres humanos, chineses, vão se sentir orgulhosos — disse o Dalai Lama à margem de uma sessão de orações budistas em Nova Délhi (Índia), onde vive no exílio.

Também neste domingo, a China elevou o total de mortos em seis, para 22, com a agência de notícias oficial Xhinhua reportando no sábado que os restos carbonizados de um menino de oito meses e quatro adultos foram retirados de uma garagem que pegou fogo em Lhasa no domingo passado - dois dias depois da cidade ter sido tomada por protestos anti-chineses. O governo no exílio do Dalai Lama diz que 99 tibetanos foram assassinados, 80 em Lhasa e 19 na província de Gansu.

A agência de notícias Xinhua emitiu diversos informes neste domingo dizendo que além da província de Gansu, a vida está voltando ao normal em outras áreas onde ocorreram protestos. Segundo a agência, "mais da metade das lojas das principais ruas estavam reabrindo as portas para os negócios" em Aba, centro do município de Aba no norte de Sichuan. O chefe local do Partido Comunista, Kang Qingwei, foi citado dizendo que as repartições públicas e principais empresas estão "funcionando normalmente" e que as escolas seriam reabertas na segunda-feira.

Segundo a agência Xinhua, em Aba a polícia baleou e feriu quatro manifestantes em uma ação de autodefesa. Esta foi a primeira vez que o governo reconheceu ter atirado em qualquer manifestante. Não há meios de confirmar de forma independente os despachos da agência de notícias oficial chinesa.

**Gazeta Mercantil 04/04**

**Repórteres sem Fronteiras pede boicote à abertura das Olimpíadas**

- A organização de defesa da imprensa Repórteres sem Fronteiras (RSF) lamentou nesta quinta-feira a prisão do dissidente chinês Hu Jia, e defendeu um boicote à cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos de Pequim, no dia 8 de agosto.

Segundo a organização, a condenação de Hu Jia a três anos e meio de prisão, anunciada na quinta-feira por um tribunal de Pequim, deve provocar o congelamento do diálogo da União Européia com a China sobre direitos humanos.

"As autoridades e o sistema judicial chinês jogaram lenha na fogueira há apenas quatro meses dos Jogos Olímpicos", diz a organização com sede em Paris, que pede aos "chefes de Estado, chefes de governo e membros das famílias reais que boicotem a cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos, em 8 de agosto".

O dirigente e fundador da RSF, Robert Ménard, que agitou em 24 de março, em Olímpia (Grécia), a cerimônia de acendimento da tocha Olímpica, prometeu realizar ações para boicotar a abertura dos Jogos.

**Folha de S. Paulo 05/06**

**Polícia chinesa detém 16 monges por supostos ataques no Tibet**

A polícia chinesa deteve na região autônoma do Tibete 16 monges budistas acusados de estar envolvidos em três ataques à bomba, informou nesta quinta-feira a agência de notícias oficial Xinhua.

Segundo a informação, os três ataques ocorreram no distrito de Mangkam, do município de Qamdo, no leste do Tibete. Os três casos, segundo a Xinhua, ocorreram nos dias 3, 5 e 7 de abril. Em um deles, quatro monges supostamente lançaram explosivos contra um transformador elétrico.

Outros cinco monges do mosteiro de Wese teriam tentado, sem sucesso, atacar com explosivos estabelecimentos do distrito.

No terceiro incidente, outros religiosos teriam planejado um atentado contra uma zona residencial cujo local não foi revelado.

Segundo a polícia local, os suspeitos confessaram seus crimes e afirmaram que os protestos tibetanos de 14 de março, em Lhasa, "os inspiraram a cometê-los".

O porta-voz do Ministério de Assuntos Exteriores chinês, Qin Gang, reiterou hoje a responsabilidade do dalai-lama, líder político e espiritual tibetano, pelos violentos distúrbios ocorridos em Lhasa e em outras cidades do Tibete em março, nos quais morreram ao menos 20 pessoas, segundo o governo chinês.

O governo tibetano no exílio afirma que mais de 200 pessoas morreram na repressão policial aos atos violentos.

## 1.5 Material de Pesquisa

**A imagem da perfeição**

Demétrio Magnoli - sociólogo e doutor em Geografia Humana pela USP. A China foi perfeita durante duas semanas. Bem antes da inauguração da curta era da perfeição, o governo chinês alertou a imprensa internacional contra a "politização" dos Jogos Olímpicos. Na linguagem em código compartilhada por todas as ditaduras, o alerta era uma conclamação à imprensa para que praticasse a autocensura. Com raras exceções, por amor aos patrocinadores ou

sinceramente comovidos pela eficiência técnica do Estado totalitário, jornais e jornalistas do mundo inteiro se curvaram. Por um tempo fugaz a crítica cessou, abrindo passagem à perfeição.Ela chegou na cerimônia de abertura, quando a graciosa Lin Miaoke, de 9 anos, com marias-chiquinhas e um vestido vermelho, supostamente cantou Ode à Pátria. O evento era uma fraude, como logo depois se soube por uma inconfidência de Chang Qigang, o diretor musical da cerimônia. A voz oculta atrás da imagem da perfeição pertencia a Yang Peiyi, de 7 anos e com um dentinho torto.

"A razão por trás disso é que precisamos colocar os interesses do país em primeiro lugar", justificou Qigang. Os "interesses do país" foram definidos na hora derradeira por um integrante do Politburo do Partido Comunista Chinês (PCC), que assistiu ao ensaio final e concluiu que a garotinha imperfeita não devia representar a pátria perante a audiência do planeta. A imprensa relevou o ato do poderoso dirigente anônimo, qualificando-o, no máximo, como um episódio de ocultação de informação. Mas o nome disso é eugenismo e o gesto expressou uma dupla lealdade: às origens do moderno movimento olímpico e à tradição identitária do Estado chinês (...)

**Dados mostram que 95,3% da população no Tibete é da etnia tibetana**

O Departamento das Estatísticas da Região Autônoma do Tibete, no sudoeste da China, publicou os resultados do último censo regional, que mostram que as pessoas da etnia tibetana representam pelo menos 92,6% da população local total desde 1959, enquanto a etnia Han nunca excedeu 6%.

A seguir alguns fatos e números baseados nesse levantamento e em outros documentos contrários à alegação do Dalai Lama de que os tibetanos estão se tornando uma minoria na região.

-- A população do Tibete era de 2,84 milhões de pessoas no faim do ano passado, 31,5 mil a mais que no mesmo período do ano 2006. Entre os moradores permanentes, mais de 2,5 milhões, ou 95,3%, eram tibetanos.

-- A população do Tibete era de 1,4 milhão em 1951.

-- A política de planejamento familiar, que estipula que cada casal urbano tenha um filho e cada casal rural tenha dois, adotada pelo resto da China desde o fim dos anos 1970, nunca foi aplicada aos tibetanos. Como resultado, a taxa de

natalidade e a taxa de crescimento natural no Tibete sempre estiveram acima da média nacional desde os anos 1970.

-- Algumas epidemias antigamente desenfreadas na região, incluindo varíola, cólera, febre escarlete, agora estão sob controle. A taxa de mortalidade entre mulheres grávidas caiu de 5% em 1959 para os atuais 0,339%, e a taxa de mortalidade de crianças, de 45% para 0,31%.

-- A esperança de vida dos tibetanos atualmente é de 67 anos, quase o dobro da registrada nas décadas de 1950. A tibetana mais velha, Amai Cering, comemorou seu 117º aniversário no mês passado.

-- A renda média da população cresceu 24,5% no ano passado, chegando a 11.131 yuanas (US$ 1.590). Os agricultores e vaqueiros tinham uma renda líquida per capita de 2.788 yuans (cerca de US$ 398), um aumento de 14,5%. O governo central planeja aumentar essa renda para 3.820 yuans (US$ 545) até 2010, perto da média nacional para agricultores.

-- Em 2007, o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu 14% e atingiu 34,2 bilhões de yuans (US$ 7 bilhões), cerca de 12.100 yuans (US$ 1728) per capita.

-- Menos de 2% das crianças iam à escola, e a taxa de analfabetismo entre os adultos jovens e de meia idade era de 95% antes de 1951. Pelo contrário, a atual política de educação no Tibete garante que as crianças recebam uma educação obrigatória de nove anos gratuita, e a taxa de analfabetismo caiu para 4,8% entre os adultos jovens e de meia idade, e a taxa entre a população total é abaixo de 30%.

**Curiosidades sobre a China**

A China é o país mais populoso do mundo, cerca de um quinto das pessoas em todo o planeta são chineses. Para se ter uma idéia, se você morasse na China, provavelmente, nesse exato momento estaria dividindo o cômodo em que está com mais 7 pessoas.

Pretende reformar a casa? Chame um chinês! Uma das maiores obras da engenharia civil do mundo, a Muralha da China foi recentemente “aumentada”. É que se descobriu que sua real extensão chega a, aproximadamente, 7200km. Ela foi construída pelos chineses em 250 a.C. e calcula-se que usou uma mão de obra composta de 10 milhões de trabalhadores e levou 20 anos para ser terminada.

E as curiosidades da China estão só começando. Na questão cultural, por exemplo, se você abrir a porta para uma visita chinesa sair de sua casa significa que a está mandando sair. Outro costume curioso da China é arrotar na mesa, depois de comer. E se não o fizer vai parecer que não gostou da comida.

Já na China antiga uma das maiores curiosidades era o desprezo que as famílias pobres sentiam por filhas mulheres. Elas nem sequer tinham direito a um nome. Eram referenciadas pela ordem de nascimento, como 1ª ou 3ª filha, até se tornarem adultas. Tem medo de cobra? Então vá para a China. A carne de cobra é tão apreciada lá, como petisco ou afrodisíaco, que estão correndo risco de extinção. Anualmente, 10000 toneladas de cobras são consumidas anualmente.

As leis e penas para crimes são muito polemicas e curiosas na China. Os chineses executam, sozinhos, mais condenados do que outros 63 países, que adotam a pena de morte, juntos! Cerca de 25% dos crimes do código penal na China são passíveis de execução. Inclusive crimes como envenenar gado ou difundir pornografia. Além disso, na China qualquer pessoa pode ser presa por até 3 meses sem nenhuma acusação formal. Os chineses costumam prender a família de foragidos para que ele se entregue!

# A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: HISTÓRIA, ATRIBUTOS E ORGANIZAÇÃO

ELIANE SOUZA SILVA MONTEIRO LÚCIO

A escola é uma instituição socialmente construída. Foi organizada inicialmente para formalizar a educação e o ensino das crianças e dos jovens. Ela foi instituída e regulamentada pelo grupo social para sistematizar a transmissão dos seus conhecimentos, valores, normas, usos e costumes.
**Palavras-chave:** Educação; Diversidade; Qualidade.

## INTRODUÇÃO

A reflexão acerca da educação e a busca de aprimoramento da forma de ensinar trouxeram diferentes concepções e forma de organizar o ensino. Hoje, o ato de educar exige um entendimento e uma escolha por ideais a ser seguido pelos profissionais que diretamente fazem a educação sistemática acontecer.

Ao longo da história e em cada sociedade o modo de viver e de relacionar da humanidade assumiu características diferentes mudando a concepção da formação das novas gerações, portanto uma compreensão aprofundada da escola requer um entendimento da história, da política e da cultura do grupo social a qual presta serviço. Por isso, o primeiro capítulo deste trabalho irá conter a história da educação especial no Brasil até a conquista do paradigma de escola inclusiva. Haverá também um panorama das influências econômicas que estiveram e estão em funcionamento na sociedade e suas interferências nas instituições escolares.

Os teóricos que pesquisam e escrevem sobre a educação com perspectiva inclusiva defendem um ensino de qualidade. É necessário definir

qual o significado de qualidade para esta linha pensamento para se definir com precisão os fundamentos que guiarão este estudo. Nesta pesquisa serão apontadas as diferenças de interpretação para a palavra qualidade quando associada à área educacional e a história, os atributos e a organização da escola pública brasileira.

## 1.- A escola pública brasileira: história, atributos e organização.

A escola é uma organização socialmente construída, de acordo com Mirza Seabra Toschi, (2008, p.168). Sua origem partiu do ensino realizado pelos homens no lar e na igreja e se tornou uma organização histórica, política e marcada culturalmente. Assim, para compreender a escola brasileira pública e seus mecanismos, é necessário percorrer a fatos históricos que a cercou e determinou as nuances de sua existência.

Com a vinda dos jesuítas para o Brasil, a educação foi instaurada e formalizada como uma instituição social, com o objetivo principal de oferecer uma instrução educacional dos jovens e infantes da elite e dissipação dos princípios da doutrina religiosa católica. Ela se fortaleceu com a crença do progresso que só é possível através da educação dos homens e da ampliação da cultura.

Os acontecimentos políticos, econômicos e sociais no século XX, precisamente na década de 30, imprimiram um perfil novo às escolas brasileiras. A quebra da Bolsa de Valores de Nova York desencadeou a crise do café no Brasil ao mesmo tempo em que alavancou o desenvolvimento industrial do país. Com isso, os produtos industriais que eram exportados começaram a ser fabricados nacionalmente. Neste processo, o Estado-nação se fortaleceu e as mudanças econômicas exigiram um aumento e aperfeiçoamento das competências dos trabalhadores, desencadeando um novo processo de organização e novas exigências do ensino brasileiro.

No ano de 1932 os liberais reivindicaram através do “Manifesto dos Pioneiros” uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita. Esta proposta foi contemplada na maior parte na Constituição Federal de 1934 e possibilitou uma maior mobilidade da sociedade civil nas discussões sobre educação. Este

movimento questionou a educação tradicional e inovou ao propor que o aluno passasse a ser ouvido e que a escola fosse local para se formar um homem novo.

Nos anos seguintes o Brasil consolidou o capitalismo industrial no seu território e a escolarização passou a ser vista como fator promotor de ascensão escolar.

O campo educacional foi tomado por um otimismo pedagógico que pregava a melhoria das condições didáticas e pedagógicas das escolas e protagonizou um profundo desenvolvimento educacional conforme afirma Maria Lúcia de Arruda Aranha, (apud TOSCHI, 2008, p. 134).

> Em 20 anos, as escolas primárias dobraram em número e as secundárias quase quadruplicaram. As escolas técnicas multiplicaram-se – de 1933 a 1945, passaram de 133 para 1.368, e o número de matrículas, de 15 mil para 65 mil.

No mesmo período em que aconteceu esta grande expansão do ensino brasileiro como afirma Toschi, foi consolidado o período ditatorial do governo Getúlio Vargas (1937 a 1945) que trouxe uma centralização do poder através da restrição do debate sobre a pedagogia e a política educacional à sociedade política. Neste momento é oficializado o dualismo educacional pelo qual o ensino secundário é concentrado para os filhos da elite e o ensino profissionalizante para os filhos das classes populares.

A luta por uma educação mais democrática, de qualidade e ampliada através das escolas da rede pública continuou sendo feita pelos escolanovistas, que defendiam uma reforma política educacional no país e não apenas mudanças nas áreas pedagógicas e administrativas das escolas.

Os integracionistas e os católicos eram contra as ideias dos liberais e desaprovavam as mudanças exigidas para a escola pública em relação à qualidade e a modernização do sistema educacional brasileiro.

Este embate de pensamentos resultou numa expansão das escolas públicas, mas controladas pela elite do poder que anulava a pressão popular e afirmava o formato elitista e conservador da educação do Brasil.

Outro fator histórico que contribuiu para o fortalecimento do poder e dos ideais da elite brasileira foi o golpe dos militares em 1964. A partir deste momento, o poder Legislativo que representava mais de perto o interesse da sociedade perdeu forças e fortaleceu a centralidade do governo da união que era controlado pelos militares. A ditadura militar favoreceu a expansão da escola da iniciativa privada, especialmente o ensino superior.

A volta do governo democrático e a retomada do espaço político pela sociedade civil brasileira reiniciaram com o fim da ditadura militar em 1985. O debate acerca da qualidade de ensino e a universalização da educação pública foram retomados. Porém, a falta de ações concretas e abrangentes de iniciativas governamentais com vista a implantar uma política educacional de qualidade, levou o aumento da procura de escolas particulares pela classe média como forma de garantir educação de melhor qualidade aos seus filhos.

Em meados dos anos 90, a modernização e o aumento da qualidade do ensino é visto como urgência para acompanhar as exigências do mercado competitivo que necessitava de melhor formação para os trabalhadores. Isto trouxe um movimento em prol do aumento da eficiência do ensino nas escolas públicas. Esta eficiência excluía os ineficientes e selecionava os melhores como nos escreve Toschi, 2008, p.139:

> A modernização educativa e a qualidade do ensino, nos anos 90, assumiram conotação nova, ao se relacionarem à proposta e oconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica. O novo discurso da modernização e da qualidade, de certa forma, impõe limites ao discurso da universalização, da ampliação quantitativa do ensino, pois traz ao debate o tema da eficiência, excluindo os ineficientes, e adota o critério da competência.

… ao mesmo tempo em que é buscada uma maior eficiência nos atos pedagógicos o Estado se esquivava de sua responsabilidade com a educação.

O resultado disto foi a deterioração da gestão das redes públicas, o rebaixamento salarial dos professores, a elevação das despesas escolares pela ampliação da escolaridade sem aumento dos recursos, os inúmeros casos de desvio de recursos, a lotação das salas de aula, etc. Neste panorama a escola privada se destaca oferecendo uma educação melhor organizada e mais eficiente do que a pública.

Mirza Seabra Toschi  afirma que nos tempos atuais a área educacional apresenta-se por uma desobrigação do Estado, principalmente o ensino superior. É dada uma maior importância ao ensino básico público, pois este nível é considerado imprescindível na organização do trabalho. No entanto, o atendimento das escolas privadas contempla mais os requisitos do mercado, pois preparam supostamente melhor os seus alunos para a competitividade, seletividade, eficiência e qualidade.

A superioridade das escolas privadas sobre as públicas pode ocorrer quando destacamos os requisitos acima, mas a democratização da sociedade brasileira perpassa a educação pública, que oferecerá aos filhos dos trabalhadores uma formação consistente para a inclusão destes na sociedade técnico-informacional tendo em vista sua participação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na concepção de educação inclusiva e de maior qualidade se almeja que a escola pública seja capaz de redefinir os seus planos de ensino para formar todos os alunos para uma cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças.

Quando se fala da elevação da qualidade de ensino é importante destacar que não se deve minimizar este conceito apenas no fator de eficiência, mas o conceito de educação de qualidade deve vir ampliado pelos adjetivos social e cidadã. Uma escola pública de qualidade social e cidadã deve englobar aos objetivos de ensinar a ler, a escrever, a contar e a formação para a cidadania. Este paradigma de escola se dará quando aceitar-se o movimento da história, agir sobre as contradições da sociedade capitalista e acreditar numa sociedade inclusiva, desejando-a, (SAVIANI apud TOSCHI, 2008, p. 173).

É analisando a trajetória da educação pública brasileira e os seus movimentos, conforme os fatores políticos e históricos que a cercaram se pode perceber que ela é uma instituição impressa pelo processo de transformação.

Se hoje ainda impera na sociedade brasileira um fazer pedagógico tradicional, elitista, segregador e preocupado em satisfazer o ideal capitalista, isto não significa que esta concepção atuará eternamente. A luta de profissionais da educação e a experiência de escolas brasileiras públicas que foram modificadas por um fazer pedagógico preocupado com a educação popular emancipatória são responsáveis pela esperança de se alcançar uma nova prática de ensino público. Como será dissertado neste trabalho.

## 2 - Atributos da escola pública brasileira.

O principal atributo da escola pública é o seu caráter democrático e isto se realiza no direito de todos a educação como dever do Estado – no ensino fundamental - (TOSCHI, 2008, p.177). As instituições que fazem parte desta rede de ensino possibilitam a todos os brasileiros o acesso aos bens culturais acumulados ao longo da história da humanidade, a socialização da cultura e a democratização da sociedade.

Assim, a escola pública foi dirigida em sua origem para a minoria das pessoas pertencentes à classe dominante da sociedade brasileira, através do avanço das discussões sobre a universalização do ensino à população atendida hoje nesta instituição - especificamente a de ensino fundamental - é na sua grande maioria- pertencente à classe excluída socialmente. Porém, as ações no seu interior não se modificaram. A democratização do acesso sem a ampliação dos recursos para o ensino obrigatório deteriorou as condições de funcionamento das escolas e a adaptação aos seus novos frequentadores.

Com o intuito de minimizar esta diferença, foi elaborado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN`s) para todo o ensino fundamental e médio, com o objetivo de possibilitar a adaptação do currículo segundo as diversidades culturais, regionais e políticas existentes no País; apesar de ser um documento

único que dita as diretrizes para toda a educação deste nível, possibilita um grau de autonomia as escolas e aos professores nas escolhas dos conteúdos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394) estabelece no seu artigo 15, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira para que se construam dentro da escola pública, mecanismos para uma maior adaptação a sua demanda, a elaboração do seu próprio plano de trabalho e a construção de sua identidade. Isto é concretizado através da composição do Projeto Político Pedagógico da escola, previsto pela nova LDB/96 nos seus artigos 12,13 e 14 inciso I.

Este documento é elaborado dentro da instituição escolar e seu objetivo é a descentralização e democratização das tomadas de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais, buscando maior participação e responsabilização dos agentes escolares na construção da unidade como nos afirma Mirza Seabra Toschi. (2008). Estas conquistas da escola pública devem ser preservadas e imbuídas de atitudes para colocá-las em prática por toda a comunidade escolar para que o caráter dinâmico do cotidiano escolar seja preservado em todas as suas dimensões, para que os alunos sejam incluídos e permaneçam nos processos educativos respeitados em suas características culturais e sociais.

## 3 - A organização da escola pública brasileira a partir da análise do sistema de ensino onde está inserida.

Mirza Seabra Toschi (2008, p.227) define como sistema, o conjunto de elementos, de unidades relacionadas, que são coordenadas entre si e constitui um todo. Esta relação pressupõe a existência de conflitos e tensões entre os elementos integrantes, pois não perde suas características individuais apesar de compor um todo.

As escolas brasileiras são organizadas em um sistema que se configura através de uma junção de instituições de ensino e com conjunto das leis e normas que as regem, de forma a compor o sistema educacional do país.

Esta unidade contém elementos que funcionam interdependentes e se relacionam com outros elementos da sociedade.

O sistema de ensino brasileiro se articula com seus próprios elementos internos e com outras instancias sociais externas, recebendo influencias de fora, mas também as influenciando, tais como o político, o econômico, o cultural, o religioso, o jurídico, etc. Esta macro relação é marcada pelas condições históricas, ideológicas, econômicas e políticas existentes na sociedade. Hoje, como já vimos neste trabalho, o sistema econômico globalizado é o que mais interfere nas diversas instâncias sociais.

- No âmbito federal:

A educação escolar nacional é organizada pelas esferas administrativas da União, dos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios. Esta instancia é responsável pela educação superior de iniciativa privada e pública.

- No âmbito estadual:

Os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal compreendem as unidades escolares mantidas pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal como as algumas instituições de ensino superior: instituições de ensino fundamental e médio mantidas por estas esferas de governo.

- No âmbito municipal:

Os sistemas municipais de ensino são compostos pelas unidades escolares de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pela iniciativa privada e pelos municípios.

O sistema federal de ensino é responsável pelas instituições, órgãos, leis e pelas normas que regem a educação nacional e que são concretizadas pelos estados e nos municípios. Estas diretrizes são baseadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.

Será que analisando o funcionamento das escolas brasileiras é possível identificar um único sistema de ensino que as regem? A autora Toschi (2008, p. 231) responde que não, como se pode ver neste seu pensamento:

> ... é obrigatório concluir que o Brasil ainda não possui um sistema nacional de educação, embora as leis que regem o ensino no País façam referência a sistema de ensino. Não existe um sistema nacional em razão da falta de articulação entre os vários sistemas de ensino existentes nas esferas administrativas. O regime de colaboração instituído no art. 211 da Constituição Federal e pelo

> art. 8º da Lei 9.394/96 não provocou a articulação necessária entre os vários sistemas de ensino, uma vez que a política existente do País, historicamente, é de competição, e não de colaboração.

Toschi afirma que a falta de colaboração entre os vários sistemas de ensino brasileiro não estabelece uma unidade que identifique uma articulação entre todas as escolas que os compõem.

A educação brasileira é composta por vários sistemas de ensino que são divididos em níveis e modalidades cujos níveis são divididos em dois: a educação básica, que é formada pela educação infantil, fundamental e pelo ensino médio e pela educação superior, apresentando-se assim, em três formas: a educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial.

Este trabalho tem como foco os estudos no nível educacional básico, especificamente no primeiro ciclo do ensino fundamental e na modalidade da educação especial para definir diretrizes de construção de uma escola pública, com perspectiva inclusiva, e que ofereça uma educação de qualidade social e cidadã, com vistas à melhoria dos processos educativos.

## 4 - Características do nível de educação fundamental do sistema brasileiro de ensino.

O ensino fundamental é a etapa obrigatória da educação básica e deve ser oferecida pelo estado, cuja oferta deve contemplar as crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos  e a todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria.

A atual Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN 9,394/96) no seu artigo 32 estabelece para este ensino o objetivo para a formação básica do cidadão, mediante (Brasil, 1996):

> I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo;
> II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade:

> III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
>
> IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Esta lei define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal. Suas diretrizes para a educação básica norteiam as ações administrativas das escolas com vista à formação do aluno para a cidadania.

Esta mesma lei faculta aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em dois ciclos. O primeiro ciclo engloba desde o primeiro ano do ensino fundamental até o quinto ano, o segundo ciclo é contemplado a partir do sexto ano até o nono ano do deste nível de educação.

A LDBEN 9.394/96 dá liberdade para que o ensino fundamental seja organizado através de séries anuais, de períodos semestrais em ciclos, por períodos de estudos, por grupos não seriados, por idade, por competência ou por qualquer outra forma que o processo de aprendizagem requerer.

O currículo destinado ao ensino fundamental é definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais ditadas pelo Conselho Nacional de Educação, para todas as unidades educacionais brasileiras. Apesar de nortear o ensino ministrado em todas as escolas deste nível, o currículo contém uma parte diversificada a ser escolhida conforme cada realidade das comunidades escolares.

## 5 - As modalidades de ensino do sistema brasileiro de educação.

Segundo a LDB/96, o Sistema Educacional Brasileiro é dividido através de três modalidades de ensino: educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial.

A modalidade de educação oferecida aos jovens e adultos contempla as pessoas que não tiveram a oportunidade de formação acadêmica no ensino

fundamental e médio em idade própria, oferecida gratuitamente pelos sistemas de ensino.

Esta modalidade de educação profissional tem por finalidade integrar o aluno às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, tendo em vista o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. É destinado, portanto, ao aluno matriculado no ensino fundamental, médio e superior ou egresso deles.

A modalidade de educação especial é destinada para educandos portadores de necessidades especiais e deve ser aplicada preferencialmente na rede regular de ensino, devendo perpassar todos os níveis de ensino, com a finalidade de integração destes às escolas. A LDBEN 9.394/96 estabelece a capacitação dos professores e especialização para atender às peculiaridades desta clientela.

Ao longo da história a modalidade de educação especial foi progredindo de forma que se antes a educação dos alunos com deficiência começava de forma segregada, hoje este ensino vem acompanhado por uma perspectiva inclusiva, uma perspectiva de educação de boa qualidade para todos, sem discriminação como nos afirma a Declaração de Salamanca (1994, p.18)

> que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.

Os ideais inclusivos da educação visam à integração e ao benefício de todos os alunos como afirma estes princípios da declaração. Nesta perspectiva, a pedagogia deve ser centrada na criança de forma a valorizar o seu potencial e não se limitar na incapacidade ou limitação dos educandos.

## 6 - Qualidade social x Qualidade total

Há atualmente um reconhecimento globalizado sobre a elevação da qualidade das escolas, principalmente as públicas. Mas o que consiste esta qualidade? Quando se fala de qualidade da educação se encontra dois conceitos distintos: qualidade total e qualidade acompanhada dos adjetivos social e cidadã. Serão definidos estes dois conceitos com suas implicações para se entender os objetivos desta dissertação.

O embate sobre a qualidade de ensino no Brasil surgiu nos anos 20 e alcançou o seu ápice nos anos 30 do século XX. Este otimismo pedagógico caracterizou-se por um discurso de melhoria das condições didáticas e pedagógicas das escolas, principalmente das escolas públicas. O princípio de qualidade foi buscado pelos grandes blocos econômicos internacionais para alcançar-se uma educação que contemplasse os interesses do capitalismo.

Os documentos publicados pelos organismos financeiros internacionais, sobretudo o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional e pelas entidades supranacionais, apontavam caminhos para se alcançar uma educação de qualidade baseada na eficiência pedagógica, concorrencial e dos resultados, chamada por Oliveira (2008) de “Qualidade Total”.

As reformas educacionais dos últimos tempos trazem o tema da qualidade com uma perspectiva incisiva, pois são baseados nos documentos criados pelas entidades internacionais que difundem a ideologia que rege os interesses do mercado globalizado capitalista.

Não se pode deixar de admitir que a elevação da qualidade do ensino seja promotora da elevação da escolaridade e fundamental para preparar o trabalhador polivalente para atuar na sociedade técnico-informacional. O que é criticado aqui é o valor mercadológico do ensino que reproduz a competição, o individualismo e a seleção social do capitalismo que só dá oportunidade àqueles que tiverem melhores resultados. Isto leva uma classificação dos indivíduos como “melhores e piores”, “mais inteligente e menos inteligente”.

Na perspectiva de Qualidade Total, o ensino é promotor da seleção social, haja vista quando se compara a diferença da qualidade entre escolas privadas e públicas. Então, quem for possuidor de mais capital terá uma

educação de mais qualidade e terá mais condições de possuir um emprego com maior nível e remuneração, como defende Oliveira:

> Parece inegável que a revolução tecnológica e as demais mudanças globais promovam à crescente intelectualização do trabalho, a generalização de conhecimentos e de habilidades e a demanda acentuada por educação de qualidade ou mais teórica. Isso, no entanto, não implica que o projeto educacional deva ser necessariamente competitivo e seletivo socialmente, até porque ele tem servido basicamente à criação de um mercado educacional, à ampliação da esfera privada no campo da educação e à reprodução ou autovalorização do capital. (2008, p.114)

Com isto, Oliveira (2008, P.114) defende que as transformações decorridas da revolução tecnológica devem ser absorvidas pelo sistema educacional, de modo a negar a seleção social e ser capaz de promover uma elevação dos níveis científicos, cultural e técnico e ofereça novas oportunidades democráticas, equalizadoras e distribuidoras da cidadania. Isto só será possível pela universalização efetiva da escolarização básica e a melhoria da qualidade de ensino.

A qualidade que o autor Oliveira defende visa uma educação numa perspectiva ampliada, proporcione o educando uma participação ativa na vida econômica e social do mundo e uma qualidade social e cidadã.

O objetivo do ensino com qualidade social e cidadã é dotar os sujeitos sociais de competências e habilidades para uma efetiva participação na esfera social, econômica e cultural, a fim de não ensejar novas formas de divisão social, mas promover a edificação de uma sociedade democrática na sua forma e no seu conteúdo. Neste contexto a escola passa a ser um local privilegiado para a formação do cidadão, para a sua participação na vida social e política do país ao qual pertence. Esta perspectiva de ensino ultrapassará a formação apenas das habilidades de ler, escrever e contar. (Oliveira, 2008)

Conclui-se dessas considerações que a escola deve responder às necessidades da sociedade, formando profissionais para o desenvolvimento, na geração de riqueza e, sobretudo, na sua participação crítica deste processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se articula a instituição escolar com o atendimento às necessidades sociais e culturais da população, é preciso que o trabalho pedagógico promova, para todos os alunos, a incorporação de conhecimentos, de habilidades técnicas, de novas formas de solidariedade social e participação cidadã.

O resultado desta superação educacional é a possibilidade de todos usufruírem dos benefícios dos avanços tecnológicos e científicos de forma pública e democrática, sendo um contra censo social ver o progresso, a riqueza, o aumento da produção de bens de consumo, o bem-estar e a difusão cultural nas mãos da minoria da população.

Um enorme desafio, portanto, é incluir toda a população nos padrões normais de dignidade e respeito através da constituição de cidadãos participantes na sociedade. A função da escola neste objetivo é possibilitar a igualdade de oportunidades a todos os seus alunos através de uma formação cultural e científica com qualidade capaz de atingir a todo o público a qual foi destinada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANDRÉ, Marli (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 3º edição. Campinas/SP: Editora Papirus, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs). 2ª Ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEEP, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação Inclusiva. 8º edição. Porto Alegre. Editora Mediação, 2009.

_____. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 3º edição. Porto Alegre. Editora Mediação, 2010.

CENPEC. **A escola e sua função social**. Raízes e Asas. São Paulo: Cenpec, s/d.

COTRIM, Gilberto. **História e Consciência do Mundo**. 6º edição. São Paulo: Saraiva 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. Ministério da Educação. Brasília. 2006.

GIL, Marta e GARCEZ, Liliane. Artigo: **Educação Especial no Brasil**: Fatos, desafios e realizaçõeshttp://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/diario/Artigo-revisao-Marta-e%20Liliane.pdf (Acesso 25.08.2011)

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola.** São Paulo: Papirus, 1998.

LAGO, Samuel Ramos. **Conversa com quem gosta de aprender**.1ª edição.Campina Grande do Sul, Paraná: Editora Lago,2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e Prática. 5º edição. Goiânia: Alternativa, 2004

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**:políticas, estrutura e organização. 6ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e o ensino na obra de Marx e Engels**. Tese de livre docência. São Paulo, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SEED. **Salto para o Futuro**: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 1999.

# EDUCAÇÃO INFANTIL E ANTIRRACISMO: PRINCÍPIOS, PRÁTICAS E RESPONSABILIDADES NA PRIMEIRA INFÂNCIA

PAMELA CRISTINA SILVA PEREIRA

**RESUMO**
A Educação Infantil é uma etapa decisiva para a formação subjetiva e social das crianças. É nela que se consolidam os primeiros vínculos, as noções de convivência e os sentidos de pertencimento. Por isso, a abordagem antirracista, nessa fase, não é apenas recomendável – é **indispensável**. Em um país marcado pela presença negra e indígena na formação cultural e histórica, mas também por desigualdades profundas derivadas do racismo estrutural, torna-se essencial que as práticas pedagógicas desde os primeiros anos valorizem diferenças, combatam estereótipos e protejam a dignidade das crianças.
**Palavras-chave:** Escola; Inclusão; Respeito.

## Introdução

As legislações brasileiras, como a **Constituição Federal**, a **LDB**, o **ECA** e a **BNCC**, além das Leis **10.639/2003** e **11.645/2008**, reforçam esse compromisso ao definir que a educação deve promover igualdade de condições e assegurar o direito a uma formação integral. Assim, a Educação Infantil torna-se um espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, pois nela se lançam as bases para relações futuras mais éticas e respeitosas.

## 1. Racismo na Primeira Infância: Por que Falar Sobre Isso?

A infância não está isolada das dinâmicas sociais. Crianças percebem diferenças, atribuem significados e reproduzem discursos e comportamentos que circulam em seu entorno. Estudos apontam que, já na primeira infância, surgem comentários relacionados à cor da pele, cabelo, traços físicos e pertencimento, muitas vezes carregados de estereótipos.

Essas manifestações não significam que crianças “são racistas”, mas sim que estão inseridas em uma sociedade onde o racismo é aprendido de forma naturalizada. Por isso, ignorar tais questões significa permitir que preconceitos se consolidem.

As consequências para as crianças negras são profundas: baixa autoestima, dificuldades de socialização, sofrimento emocional e sensação de não pertencimento. Para as crianças brancas, o silêncio sobre o racismo reforça privilégios, mantendo desigualdades. Por isso, é dever da Educação Infantil **intervir pedagogicamente**, garantindo ambientes de acolhimento, respeito e valorização de identidades diversas.

## 2. Educação Antirracista na Educação Infantil: Fundamentos Pedagógicos

### 2.1 Concepção de Criança e Infância

A Educação Infantil brasileira está fundamentada nos princípios da criança como sujeito de direitos, potente, criadora e capaz de participar ativamente de sua própria aprendizagem. A educação antirracista dialoga diretamente com essa concepção, pois respeitar a criança implica respeitar sua identidade, sua ancestralidade e sua cultura.

### 2.2 Currículo como Espaço de Representação

O currículo da Educação Infantil não é apenas o que se ensina, mas tudo aquilo que atravessa a vida da criança na instituição: livros, músicas, projetos, cartazes, brinquedos, formas de organização do espaço, linguagem dos adultos e relações cotidianas. Para ser antirracista, o currículo precisa:

- apresentar **representatividade positiva** de crianças e adultos negros;
- incluir histórias e personagens afro-brasileiros e africanos;
- evitar materiais que reforcem estereótipos;
- valorizar a estética negra (cabelos, roupas, adornos, ritmos, manifestações culturais etc.);
- oferecer espaços que acolham corpos diversos.

### 2.3 Ação Docente Intencional

A BNCC reforça a necessidade de práticas pedagógicas intencionais. O enfrentamento ao racismo não é espontâneo: é **planejado**, **estudado** e **avaliado**. O professor da Educação Infantil assume papel mediador essencial, criando condições para que as crianças:

- percebam diferenças como riqueza;
- aprendam a lidar com conflitos de forma respeitosa;
- desenvolvam empatia;
- construam identidades seguras.

A formação continuada e o acesso a materiais adequados são requisitos fundamentais para que essa intencionalidade se concretize.

## 3. Práticas Antirracistas na Educação Infantil

Abaixo, descrevem-se práticas pedagógicas adequadas à primeira infância, coerentes com uma abordagem antirracista.

### 3.1 Literatura Infantil Afro-Brasileira e Africana

O uso de livros com protagonistas negros, diversidade de culturas africanas e histórias que valorizam a identidade negra é um caminho potente. As histórias:

- fornecem novos modelos de beleza e heroísmo;
- permitem conversas sobre diferenças e semelhanças;
- ampliam o repertório cultural;
- combatem imagens negativas historicamente construídas.

Professores podem utilizar rodas de leitura, reconto, dramatizações e diálogos a partir das ilustrações para promover reflexões.

### 3.2 Música, Dança e Brincadeiras Tradicionais Afro-Brasileiras

As brincadeiras e cantigas tradicionais – como **"Samba Lelê"**, **"Escravos de Jó"**, **cirandas**, **capoeira**, **batuques** e brincadeiras de roda – aproximam as

crianças da riqueza cultural afro-brasileira. A vivência do corpo, do ritmo e da coletividade possibilita:

- construção de vínculos;
- respeito à diversidade cultural;
- conhecimento das origens históricas dessas manifestações;
- desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo.

### 3.3 Representatividade nos Espaços e Materiais

Pequenas ações fazem grande diferença, como:

- bonecas e bonecos negros no canto do faz-de-conta; cartazes e imagens com diversidade de famílias e crianças;
- tintas, lápis e papéis que permitam diferentes tons de pele;
- penteados e adornos africanos em atividades de artes.

A criança precisa se ver e ver o outro de forma positiva.

### 3.4 Projetos Institucionais e Cultura Escolar

Projetos que envolvem toda a escola tornam a educação antirracista parte da identidade institucional. Isso inclui:

- rodas de conversa com famílias;
- mostras culturais sobre povos africanos;
- semanas temáticas sobre diversidade;
- participação de artistas e lideranças da comunidade;
- formação continuada da equipe.

O importante é que tais ações não fiquem restritas ao mês de novembro.

## 4. O Papel da Gestão Escolar na Educação Infantil Antirracista

Na Educação Infantil, a gestão escolar tem papel decisivo na implementação e sustentação de práticas antirracistas.

### 4.1 Planejamento e Formação da Equipe

A gestão deve garantir:

- momentos de estudo sobre racismo estrutural e antirracismo;
- acesso a materiais literários e pedagógicos de qualidade;
- acompanhamento das práticas docentes;
- inclusão do tema no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Quando a equipe gestora assume o compromisso com a diversidade, cria-se uma cultura institucional que fortalece a segurança emocional de todas as crianças.

### 4.2 Observação e Acompanhamento das Práticas

Observações de sala, acompanhamento de projetos e apoio ao professor são essenciais. A gestão pode mediar:

- situações de conflito envolvendo comentários racistas;
- dúvidas da equipe;
- planejamento de ações pedagógicas coletivas.

Gestores presentes incentivam boas práticas e asseguram coerência com as políticas educacionais.

### 4.3 Relação com as Famílias

A parceria com as famílias é fundamental. O diálogo aberto reduz resistências, envolve a comunidade e amplia a compreensão sobre a importância da educação antirracista. Reuniões, bilhetes informativos, eventos e rodas de conversa são estratégias eficazes.

## Conclusão

Promover uma educação antirracista na Educação Infantil é compromisso ético, legal e pedagógico. É reconhecer que a infância é um território de construção de identidades e que o racismo impacta profundamente a vida das crianças, seja pela dor do preconceito, seja pelo silêncio que naturaliza desigualdades.

Quando professores, gestores, famílias e comunidade escolar assumem uma postura antirracista, a escola torna-se um espaço de acolhimento, respeito e formação integral. A Educação Infantil, portanto, não apenas ensina letras, números, ritmos ou formas: ela ensina a conviver, respeitar e valorizar a diversidade humana.

Educar antirracisticamente é cuidar da infância – e cuidar da infância é construir um futuro mais justo, plural e democrático.

**Bibliografia**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a**

**Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

# LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

MARIA EDNA SILVA DOS SANTOS PAMPONET

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo uma investigação sobre a aprendizagem da língua portuguesa utilizando-se de jogos como instrumento para tal. O processo de ensino-aprendizagem está passando por diversas mudanças nas últimas décadas, aprimorando seus métodos de ensino para a melhoria da educação. O ensino de língua portuguesa necessita efetivamente de uma grande renovação, uma vez que ainda é grande o número de escolas e de professores que seguem um modelo de ensino que há muito tempo já se mostra ineficaz e antiquado. Os jogos são excelentes recursos para a atualização do processo de ensino-aprendizagem, pois, por meio do jogo, podemos despertar na criança o prazer em aprender brincando. Para o presente artigo foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico, onde as informações advêm de autores conceituados e de diversos artigos publicados em portais de grande aceitação.

**Palavras-chave:** Educação – Lúdico – Aprendizagem.

**ABSTRACT**

This article aims to investigate Portuguese language learning using games as instrument. The teaching-learning process is undergoing several changes in the last decades, increasing teaching methods for the improvement of education. The teaching of Portuguese language really needs a great renewal, since there are still many schools and teachers whose follow a model of education that has long been ineffective and old-fashioned. Games are excellent resources for updating the teaching-learning process, because through the game, we can awaken in the child the pleasure of learning while playing. For the present article, bibliographical research was carried out, where the information comes from well-known authors and from several articles published in portals of great acceptance.

**Word-key:** Education – Ludic – Learning.

## INTRODUÇÃO

A educação tem por objetivo principal formar cidadãos críticos e criativos, aptos para serem capazes de construir cada vez mais novos conhecimentos. O

processo de ensino-aprendizagem está constantemente aprimorando seus métodos de ensino para a melhoria da educação. Um desses métodos é o lúdico, que cada vez mais está sendo trabalhado na prática pedagógica, possibilitando ao educador o preparo de aulas dinâmicas, contribuindo para o aprendizado da aluna e fazendo com que este interaja mais em sala de aula, uma vez que o jogo incentiva a vontade de aprender, seu interesse ao conteúdo aumenta e dessa maneira estimulando-o a ser pensador, questionador e não um repetidor de informações (SABIÃO, 2018).

Apesar de, nas últimas décadas, nos depararmos com transformações sociais constantes, uma formação educacional plena torna-se cada vez mais necessária no mundo globalizado atual. Ainda é grande o número de escolas e de professores que seguem um modelo de ensino que há muito tempo já se mostra ineficaz e antiquado (MARTINS, 20174). O ensino de língua portuguesa necessita efetivamente de uma grande renovação, uma vez que os alunos brasileiros têm tido péssimos resultados na participação em algumas avaliações nacionais e internacionais, como no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e no PISA1 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Os resultados negativos sobre o desempenho dos nossos alunos mostram evidências de que a forma que se tem conduzido o ensino da língua portuguesa está, de alguma maneira, falhando e não está dando condições para que o aluno use a língua com eficiência nas diversas situações comunicativas. (COSTA, 2015).

O que um educador sábio deveria fazer é alterar as suas estratégias para que a aula não caia na monotonia. Inúmeros professores reclamam que seus discentes utilizam o celular durante a aula. Acredita-se que isso acontece quando estão sendo propostas atividades enfadonhas e repetitivas. Aulas somente expositivas, por exemplo, podem ser um desestímulo completo para os alunos. Vários discentes tornam-se desmotivados porque têm aula com professores igualmente desmotivados (MARTINS, 2017). Muitos professores alegam que, apesar dos esforços não conseguem despertar em seus educandos o gosto pelos estudos. Na busca por respostas sobre como tornar o ensino agradável tanto para os alunos quanto para os professores, acredita-se que o uso de jogos bem como de atividades lúdicas, como recursos metodológicos, podem ser uma

alternativa para melhorar o processo de ensino/aprendizagem e tornar o trabalho educacional realizado em nossas escolas mais dinâmico e prazeroso (KIYA, 2014).

Os jogos são excelentes recursos de mediação no processo de ensino-aprendizagem, pois, por meio do jogo, podemos despertar na criança o prazer em aprender brincando.

Apesar da ideia arraigada em nossos pensamentos de que os jogos servem apenas para divertir, é evidente seu potencial como instrumento capaz de promover situações de aprendizagem, não apenas em relação ao que acontece dentro do próprio jogo, mas também em relação ao que ocorre fora dele, demonstrando também um potencial socio interativo (AGUIAR, 2017). Faz parte da educação escolar a criança brincar e interagir com os demais, pois no momento da brincadeira a criança adquire um desenvolvimento social, psicomotor e adquire conhecimento.

Este artigo tem por interesse investigar como as crianças se relacionam com a metodologia de ensino da língua portuguesa, que, muitas vezes, é trabalhada de forma tradicional, criando obstáculos à aprendizagem, fazendo com que a mesma não seja compreendida e bem aceita pela criança na sua vida escolar. Objetiva-se também uma investigação sobre a aprendizagem da língua portuguesa utilizando-se de jogos como instrumento para tal, uma vez que o lúdico é uma estratégia metodológica que perpassa várias culturas.

## O JOGO COMO RECURSO PARA APRENDER A LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino da Língua Portuguesa na escola pode ser trabalhado como um instrumento lúdico e motivador desde os primeiros anos até o ensino médio. O jogo é útil também para ensinar e aprofundar conhecimentos sobre determinados conteúdos, pois facilita o processo de socialização, comunicação, expressão, criatividade e concentração, formação de conceitos, interligação de ideias, estabelecimento de relações lógicas, desenvolvimento da expressão oral e corporal, reforço de habilidades sociais, redução da agressividade, integração

na sociedade e construção do seu próprio conhecimento (LEMOS, 2013). O lúdico, quando bem direcionado e tendo claros seus objetivos ao aprendiz, ajuda a diminuir a ansiedade no ambiente da sala de aula, atuando na regulação do filtro afetivo e amenizando as possíveis frustrações às quais está sujeito o aprendiz de língua estrangeira (MARTINS, VAZ e SANTOS, 2016).

É preciso ressaltar que o termo lúdico etimologicamente é derivado do Latim “ludus” que significa jogo, divertir-se e que se refere à função de brincar de forma livre e individual, de jogar utilizando regras referindo-se a uma conduta social, da recreação, sendo ainda maior a sua abrangência (SABIÃO, 2018).

Ao abrir espaços para atividades lúdicas como instrumento de ensino da língua portuguesa, possibilita-se aos alunos construir, e não apenas adquirir conhecimentos. Ao possibilitar a interação entre os alunos em eventos comunicativos diversos, dentro de um ambiente escolar motivador, o professor terá a possibilidade de integrar as atividades de produção de texto com o cotidiano, fazendo os alunos reconhecerem o uso social da língua, permitindo que os mesmos motivem-se a aprender a produzir textos orais e escritos (RIBEIRO e OLIVEIRA, 2017).

O lúdico na sala de aula permite que o aprendiz interaja com os colegas de forma espontânea e promova uma expressão mais livre e menos padronizada, conforme o que se instrui e aprende nos materiais didáticos, tornando a atividade de aprender descontraída. A sala de aula passa a ser um espaço democrático e de real experimentação; o que facilita e promove a apreensão dos aspectos linguísticos nela abordados (MARTINS, VAZ e SANTOS, 2016).

Convém ressaltar que o educador deve ter cuidado ao desenvolver uma atividade trabalhando o lúdico, por ser uma tarefa dinâmica, o professor fica na condição de estimulador, condutor e avaliador da feitura da atividade, no entanto o educador é o elo entre o lúdico e os alunos. Da mesma forma deve ater-se na quantidade de atividades lúdicas, pois utilizada exageradamente acabam tornando-se rotineira e transformando-se numa aula tradicional (SABIÃO, 2018).

De acordo com os PCN’S (1997), no jogo, mediante a articulação entre o conhecido e o imaginado, desenvolve-se o autoconhecimento — até onde se

pode chegar — e o conhecimento dos outros — o que se pode esperar e em que circunstâncias. Ainda segundo os PCN's (1997), para crianças pequenas, os jogos são as ações que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), pois são jogos que elas repetem sistematicamente, mas sendo fonte de significado, possibilitam compreensão, geram satisfação e formam hábitos que se estruturam num sistema. Em estágio mais avançado, as crianças aprendem a lidar com situações mais complexas (jogos com regras) e passam a compreender que as regras podem ser combinações arbitrárias; percebem também que só podem jogar em função da jogada do outro (ou da jogada anterior, se o jogo for solitário). Os jogos com regras têm um aspecto importante, pois neles o fazer e o compreender constituem faces de uma mesma moeda.

> Um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver. A participação em jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico." Já que ao jogar, alguns alunos sozinhos têm a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada, refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Outros alunos só conseguem atingir essas etapas ao conversarem e interagirem com outras crianças e com o professor. Com os jogos os professores podem explorar de maneira lúdica os conceitos matemáticos e auxiliar a que os alunos aprendam as regras (BRASIL, 1997).

De acordo com Grando (2001, apud MARTINS, VAZ e SANTOS, 2016) as atividades lúdicas no contexto de ensino-aprendizagem implicam em vantagens e desvantagens, conforme segue:

Vantagens:

- Fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno;
- Introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão;

- Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos);
- Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las;
- Significação para conceitos aparentemente incompreensíveis;
- Propicia o relacionamento de diferentes disciplinas (interdisciplinaridade);
- O jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento;
- O jogo favorece a socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipe;
- A utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos;
- Dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender;
- As atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis;
- As atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos.

Desvantagens:

- Quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber por que jogam;
- O tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo;
- As falsas concepções de que devem ensinar todos os conceitos através dos jogos. Então, as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para ao aluno;

- A perda de “ludicidade” do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo;
- A coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente a natureza do jogo;
- A dificuldade de acesso e disponibilidade de materiais e recursos sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.

O uso de jogos pedagógicos no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, tem relevante importância no ensino, pois são excelentes recursos para o professor diversificar suas aulas, além de serem bastante eficazes para a efetivação do domínio de conteúdos fundamentais, visando ao uso da língua portuguesa tanto na sua forma oral quanto escrita. Outro aspecto relevante ao uso de jogos na sala de aula é a maneira como os jogos auxiliam no desenvolvimento social e afetivo das crianças das séries iniciais da educação básica (BOGAS e RODRIGUES, 2003).

Atualmente, um dos grandes desafios do ensino de português na Educação Básica é ampliar e aprofundar a convivência dos estudantes com gêneros variados, ressignificando-os a partir das práticas sociais que os fundamentam, que são altamente diversificadas, dinâmicas e quase inesgotáveis. Tais desafios trazem demandas complementares, como a necessidade de se superar a utilização do livro como recurso didático, assim como a urgência de se alterar a tradição dos estudos de gêneros textuais/discursivos já sedimentados pela sociedade (RIBEIRO e OLIVEIRA, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se durante o desenvolvimento do presente artigo a importância dos jogos na aprendizagem da língua portuguesa. Importância essa reafirmada pelos PCN’s (1997) que afirmam que além de ser um objeto sociocultural em que a língua está presente, o jogo é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos; supõe um “fazer sem obrigação externa e imposta”, embora demande exigências, normas e controle.

A pesquisa para este tema também possibilitou a reflexão sobre a forma como os jogos são trabalhados em sala de aula.

É interessante ressaltar a importância do papel do professor, que além de promover esse tipo de atividade, também deve incentivar os alunos à criação de novos jogos, pois sendo uma atividade criada por eles, acaba existindo um maior interesse e entendimento do conteúdo proposto. Cabe ao professor orientar e mediar toda a ação e ao final do jogo rever junto aos alunos o aproveitamento do conteúdo e a funcionalidade do jogo para tal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Andréa Pisan Soares. **O jogo digital como recurso para o ensino de língua portuguesa.** Percursos Linguísticos, Vitória, v. 7, n. 17, p.1-11, out. 2017. Trimestral. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/viewFile/17848/12405>. Acesso em: 09 maio 2019.

BOGAS, Cláudia Helena Paulino; RODRIGUES, Márcia Cristina Mazzari. **Jogos pedagógicos no ensino da língua portuguesa**. IN: I CONGRESSO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE PESSOAS ADULTAS, 1., 2003, São Carlos. Congresso. São Carlos: Crepa, 2003. p. 1 - 4. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~crepa/crepa/alfabetizacao/JOGOS_PEDAGOGICOS_NO_ENSINO_DA_LINGUA_PORTUGUESA.doc>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **PCN'S: parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 02 jan. 2019

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

CARNEIRO, Salatiel da Conceição Luz. **O Lúdico Como Facilitador do Ensino e da Aprendizagem da Língua Inglesa**. 2013. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-ludico-como-facilitador-do-ensino-aprendizagem-da-lingua-inglesa/28593>. Acesso em: 10 maio 2019.

COSTA, Deborah Christina Lopes. **Desafios do professor de língua portuguesa: redimensionando o ensino-aprendizagem da língua**. 2015. Disponível em: <http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/educ/article/viewFile/2138/2035>. Acesso em: 20 maio 2019.

FONSECA, Abigail dos Santos. **O ensino de língua portuguesa e suas metodologias: o uso do blog em sala de aula. In: III seminário da língua portuguesa e ensino**, 3., 2008, Ilhéus: Editora, 2008. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/abigailfonseca.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

FREITAS, Manoel Guilherme de; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. O professor de língua portuguesa no contexto atual: desafios e avanços. **Revista Letras** Raras, Campina Grande, v. 2, n. 1, p.29-41, abr. 2013. Trimestral. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/130/128>. Acesso em: 20 maio 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006. Disponível em: < https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática.** 1995. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, Metodologia de Ensino, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Grando_ReginaCelia_M%20(4).pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

KIYA, Marcia C. da Silveira. **Caderno pedagógico: o uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem**. 2014. 45 f. Tese (Pós-graduação) - Curso de Pedagogia, Programa de Desenvolvimento Educacional, Secretaria de Estado da Educação Seed, Ortigueira, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_ped_pdp_marcia_cristina_da_silveira_kiya.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

LEMOS, Silvana da Silva Testa de. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_port_pdp_silvana_da_silva_testa.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

MARTINS, Christiane M; VAZ, Cristhiane M; SANTOS, Priscilla. **Jogos Didáticos no Ensino de Português como Língua Estrangeira**. 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/20858592/Jogos_Did%C3%A1ticos_no_Ensino_de_Portu

gu%C3%AAs_como_L%C3%ADngua_Estrangeira?auto=download>. Acesso em: 24 maio 2019.

MARTINS, Valéria Bussola. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS. In: 6° CONGRESSO PESQUISA DO ENSINO, 6., 2017, São Paulo. **Educação e tecnologia: revisitando a sala de aula**. São Paulo: Sinpro Sp, 2017. p. 1 - 10. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/conpe6/revendo/assets/-re---86--ens_-l.portug_-por_tecno_-educ.pdf.pdf>. Acesso em: 23 maio 2019.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; OLIVEIRA, Awdrey Dorásio de Souza. **Ensino de língua portuguesa por meio do desenvolvimento de um jogo didático: uma proposta para o ensino de produção de textos orais e escritos.** Leia Escola, Campina Grande, v. 7, n. 1, p.45-58, 15 maio 2019. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/download/849/498>. Acesso em: 15 maio 2019.

SABIÃO, Roseline Martins. **A Importância do Lúdico no Ensino da Língua Portuguesa**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 07, Vol. 07, pp. 60-98, Julho de 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/lingua-portuguesa>. Acesso em: 16 maio 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1994. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf >. Acesso em: 19 jan. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; ROMANOVICH, Alexander; LEONTIEV, Alex N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Edusp, 1998. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

# ENTRE LIVROS E DESILUSÕES: LEITURA E SOCIEDADE EM TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA

ANA CAROLINA DE AZEVEDO MELLO KNOLL

## RESUMO

O presente artigo discute o romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*, publicado entre 1911 e 1915 por Lima Barreto, examinando especialmente a relação entre práticas de leitura, produção escrita e crítica social presentes na narrativa. O protagonista, Policarpo Quaresma, é representado como um leitor dedicado às questões nacionais e profundamente comprometido com a valorização da cultura brasileira. Suas leituras sobre história, língua e tradições do país orientam projetos de cunho nacionalista que, no entanto, entram em conflito com a realidade política e social da Primeira República. A análise também observa o papel simbólico da biblioteca do personagem e a forma como o romance critica a superficialidade intelectual das elites republicanas, que frequentemente privilegiam títulos e aparências de erudição em vez do conhecimento efetivo. Argumenta-se que a obra constrói uma crítica irônica à sociedade brasileira do período ao expor o choque entre idealismo patriótico, utopia intelectual e poder político.

Palavras-chave: Lima Barreto; Policarpo Quaresma; leitura; nacionalismo; crítica social.

## INTRODUÇÃO

Publicado inicialmente em forma de folhetins no início do século XX e posteriormente reunido em livro, o romance Triste fim de Policarpo Quaresma é considerado uma das obras mais relevantes de Lima Barreto. A narrativa acompanha a trajetória de Policarpo Quaresma, funcionário público que dedica grande parte de sua vida ao estudo da cultura brasileira e à defesa de um projeto de valorização nacional.

A história é organizada em três partes que retratam diferentes momentos da vida do protagonista. Ao longo do enredo, Quaresma aparece como um indivíduo disciplinado e metódico, que vive com sua irmã Adelaide e mantém poucos vínculos sociais. Sua principal atividade consiste na leitura de obras

relacionadas ao Brasil, incluindo livros de história, relatos de viagem e estudos linguísticos.

Entretanto, o comportamento intelectual do personagem provoca estranhamento em seu círculo social. Os vizinhos e colegas de trabalho consideram exagerada sua dedicação aos livros e frequentemente interpretam sua conduta como excentricidade. Esse olhar crítico sobre o hábito da leitura revela um dos principais temas do romance: o conflito entre o valor do conhecimento e a forma como ele é percebido socialmente.

Diante desse contexto, este artigo busca examinar como a leitura e a escrita são representadas na obra e de que maneira esses elementos contribuem para a construção da crítica social elaborada pelo autor.

## A FIGURA DO LEITOR E A BIBLIOTECA DE POLICARPO QUARESMA

No romance de Lima Barreto, Policarpo Quaresma é descrito como um leitor profundamente interessado na história e na cultura do Brasil. Sua biblioteca reúne obras literárias, estudos históricos e relatos de viajantes que trataram do território brasileiro. Entre os autores presentes nesse acervo encontram-se nomes importantes da literatura colonial e romântica, como Bento Teixeira, Gregório de Matos e José de Alencar. Esse espaço de leitura desempenha um papel simbólico importante na narrativa. A biblioteca representa o esforço do protagonista em compreender o país a partir de um estudo sistemático de sua cultura, de sua língua e de sua história. Em diversos momentos do romance, Quaresma dedica-se intensamente à consulta dessas obras, registrando observações e reunindo anotações.

A crítica literária já observou a proximidade entre a biblioteca fictícia do personagem e a biblioteca pessoal do próprio autor. A historiadora Lilia Moritz Schwarcz destaca que algumas descrições presentes no romance lembram o acervo particular de Lima Barreto. Ainda assim, essa semelhança não é completa, pois o escritor selecionou e reorganizou os livros atribuídos ao personagem para caracterizar o tipo de intelectual que desejava representar. A biblioteca de Quaresma não era a mesma biblioteca de Lima Barreto.

A biblioteca de Quaresma também revela certas limitações. Apesar de sua amplitude, o acervo privilegia determinados aspectos da história nacional, sobretudo aqueles ligados à formação colonial e à presença indígena, enquanto outros elementos da cultura brasileira aparecem pouco representados. Esse recorte evidencia que o próprio projeto nacionalista do personagem possui contradições.

## LEITURA, ESCRITA E SATIRIZAÇÃO DA ELITE INTELECTUAL

Outro aspecto importante do romance é a crítica dirigida à forma como a sociedade da época valorizava o conhecimento. Diversos personagens demonstram desinteresse pelos livros ou defendem que apenas indivíduos com formação acadêmica deveriam ter acesso a eles. Em uma cena emblemática da narrativa, personagens ligados ao meio militar e administrativo comentam o suposto enlouquecimento de Quaresma e associam sua condição à leitura excessiva. O diálogo revela uma visão utilitária e limitada do saber, segundo a qual o estudo não possui valor se não estiver ligado diretamente a títulos ou cargos oficiais.

Essa postura aparece também na figura de personagens que cultivam apenas uma aparência de erudição. Alguns deles compram livros ou citam autores estrangeirous para construir uma imagem de intelectualidade, embora demonstrem pouco interesse pelo estudo efetivo.

Essa crítica dialoga com reflexões sobre os diferentes tipos de leitores apresentadas por Alberto Manguel em *Uma história da leitura*, obra que discute diversas atitudes sociais diante dos livros. O romance de Lima Barreto ilustra alguns desses comportamentos ao retratar personagens que colecionam livros sem lê-los ou que desprezam completamente o conhecimento.

Nesse contexto, Policarpo Quaresma surge como uma figura paradoxal. Embora seja o único personagem realmente comprometido com a leitura, seu comportamento é interpretado como sinal de excentricidade ou loucura.

## IDEALISMO NACIONALISTA E FRACASSO SOCIAL

A relação entre leitura e ação aparece de forma decisiva quando Quaresma tenta transformar suas ideias em projetos concretos. O primeiro exemplo ocorre quando ele propõe que o tupi-guarani seja adotado como língua oficial do Brasil. Inspirada em seus estudos sobre a cultura indígena, a proposta pretendia valorizar as origens nacionais, mas acabou sendo recebida com ironia e hostilidade.

A repercussão negativa dessa iniciativa leva à internação do personagem em um hospício, episódio que simboliza o choque entre seu idealismo e as instituições sociais da época.

Após esse período, Quaresma decide dedicar-se à agricultura em um sítio chamado Sossego, acreditando que poderia demonstrar a riqueza produtiva do território brasileiro. Contudo, dificuldades naturais e econômicas impedem o sucesso do empreendimento.

Posteriormente, o protagonista envolve-se nos acontecimentos políticos da época ao apoiar o governo de Floriano Peixoto durante a Revolta da Armada. Mais uma vez, suas expectativas entram em conflito com a realidade. A experiência militar revela-lhe as contradições da política e da própria ideia de patriotismo que havia orientado sua vida.

O resultado desse percurso é profundamente trágico: o personagem termina perseguido pelo mesmo poder político que acreditava defender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de *Triste fim de Policarpo Quaresma* evidencia que a leitura e a escrita ocupam lugar central na construção da crítica social elaborada por Lima Barreto. Ao representar seu protagonista como um leitor apaixonado pela cultura nacional, o autor destaca a importância do conhecimento como instrumento de reflexão sobre o país.

Entretanto, a narrativa também demonstra que esse ideal intelectual entra em conflito com a realidade social da Primeira República. A sociedade retratada no romance valoriza títulos, aparências e posições hierárquicas muito mais do que o pensamento crítico. Nesse cenário, Policarpo Quaresma torna-se uma

figura deslocada. Sua dedicação aos estudos e seu projeto de valorização nacional não encontram espaço em uma estrutura social marcada por interesses políticos imediatos e pela superficialidade intelectual.

A trajetória do personagem revela, assim, o caráter profundamente irônico do romance. O fracasso de Quaresma não representa apenas a derrota de um indivíduo, mas simboliza as dificuldades enfrentadas por projetos intelectuais que buscam compreender e transformar a sociedade brasileira.

Dessa forma, a obra de Lima Barreto permanece relevante para a reflexão sobre as relações entre cultura, política e conhecimento no Brasil. Ao expor as contradições da sociedade republicana, o autor utiliza a literatura como meio de questionar os discursos oficiais sobre identidade nacional e progresso.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BARRETO, Lima. **Diário do Hospício; O cemitério dos vivos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lima Barreto: triste visionário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BARBOSA, Francisco de Assis. **A vida de Lima Barreto**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

# A HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL

MARIA CLARA DE ALMEIDA ROCHA LOPES

**RESUMO**

A Literatura Infantil foi e continua sendo um dos meios mais importantes na formação da criança e quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros, poderá tornar-se um adulto leitor e desenvolver o prazer pela leitura. É preciso que se tenha um certo conhecimento da literatura infantil e do seu poder na formação da criança no campo intelectual e no desenvolvimento de sua personalidade por vários motivos, a leitura, infelizmente não faz parte do dia a dia da grande maioria das pessoas e, isso decorre do fato de não se criar esse interesse pela leitura desde cedo.

**Palavras chaves:** Literatura Infantil, universo infantil.

## Capítulo I — Breve Histórico

### 1.1— Origens

A Literatura Infantil, como as demais artes, é um reflexo do desenvolvimento porque passa a chamada civilização humana. Sua origem estaria, assim, nas narrativas orais de lendas, tradições, histórias fantasiosas dos mais variados povos. Convém notarmos que o núcleo de todas estas narrativas é o mito. Ele é o início dos contos maravilhosos porque dentro dele está a fantasia que despertará a curiosidade para se achar o que é verdadeiro.

"O mito, que se perde na aurora dos tempos, constitui, sem dúvida, as origens, as raízes do conto maravilhoso...,é onde se inicia a Literatura Infantil" (Barbara Vasconcelos, página 48)

Na Idade Média, o pensamento mítico encontra um terreno fértil para ser cultivado e divulgado, através das cruzadas, dos romances de cavalaria e do Messianismo.

Entre as diversas, mitologias presentes no pensamento está a mais rica e popular de todas elas: o mito romântico dos trovadores a partir do qual foram criadas belas narrativas fantasiosas sobre a mulher, o amor e heroicas façanhas dos cavaleiros.

Enfim "a Idade Média, de cunho popular, voltada para a natureza, para os sentimentos, para a aventura de viver em todas as dimensões humanas, num clima de simplicidade, de verdadeiros cultos, prepara as fontes de Literatura Infantil retomadas no século XVII pelos novelistas que nelas imprimiram as influências de sua época e de sua escola". (Bárbara Vasconcelos —A Literatura Infantil, página 50)

## 1.2- O Século XVII

Para que exista a literatura escrita temos em mente duas condições básicas: livro e a escola.

Para a existência da Literatura Infantil existe a necessidade de mais uma: o apelo da criança. É baseado neste fato que marcamos o século XVII, como a época em que se deu início a história da Literatura Infantil com Perrault e Coomenius.

É conveniente ressaltar que o sistema educacional da França no século XVII facilitava o intercâmbio entre as diferentes classes sociais o que permitia uma aproximação maior com o que vinha do povo, onde se divulgavam os fatos, os casos, as narrativas, no "contar e ouvir" que faz o folclore e do qual nasceu a autêntica Literatura Infantil. As histórias escritas são as mesmas que se repetiam na tradição oral. Os contos de fadas constituíam o folclore e pertenciam a todos. Sua estrutura popular correspondendo a preferência da criança e a sua expectativa psicológica fez dessas incomparáveis histórias a primeira expressão da Literatura Infantil e de Perrault, seu primeiro criador.

Além dele convém citar Fenelon e La Fotaine que se destacaram como fabulistas.

## 1.3- Perrault

O século XVII, foi a época do Barroco que propiciou à literatura grande riqueza de imaginação tão do agrado das crianças. É neste ambiente que Charles Perrault, o clássico dos contos de Fada, • vai transitar criando contos maravilhosos, com a roupagem da fantasia, das fadas e bruxas o que o transformará no criador da Literatura Infantil.

Em suas histórias infantis, Perrault retrata a sociedade de seu tempo fazendo desfilar nela os nobres e poderosos, os humildes e os fracos; as intrigas das classes elevadas, dos nobres, das princesas despeitadas por não serem convidadas para os grandes acontecimentos. Enfim em seus contos estão presentes com os nobres, toda classe de plebeus: pescadores, cozinheiros, camponeses, lavadeiras revelando verdades em seu habitat alegórico.

Perrault retoma o folclore dos contos de Fadas e os reveste com novo estilo em seu famoso livro "Os Contos da Mamãe Gansa", imortalizado pelas crianças de todo o mundo. Os contos de Perrault são folclóricos, porém colhidos, na sua maioria, nos contadores italianos, embora ele não os mencione por negligência ou vaidade. Assim são de origem italiana: "Pele de Asno", "As Fadas", "Cinderela", ou "Gata Borralheira", "O Gato de Botas", "O Pequeno Polegar" e "A Bela Adormecida no Bosque".

Convém assinalar "Chapeuzinho Vermelho" que vem diretamente da tradição oral, sendo, portanto, Perrault o primeiro a apresentar o tema em literatura escrita.

Para concluir resta dizer que tais histórias por sua natureza e estrutura, vêm constituir um novo estilo dentro da literatura e eleger Perrault o pai da Literatura

Infantil.

## 1.4- Século XVIII

A primeira metade do século XVIII é quase uma continuidade do século anterior; só a partir da segunda metade ele se revela em todo seu esplendor.

À distinção das idades que se desenvolveu nas escolas e colégios do século XVII, foi acrescentada no século XVIII, a discriminação da criança pobre e criança rica, dividindo o ensino em duas classes: o ensino para o povo e o ensino para os nobres para formar o "pequeno burguês" que tão bem floresceu na França.

É de surpreender que no século XVII, tenha vigorado o ensino democrático, inteiramente voltado para o povo e que esse século tenha primado pela criação de várias escolas que abrigavam as classes inferiores do ciclo escolar. No século XVIII, entretanto era outra filosofia da educação: estudar e aprender era privilégio de uma classe social. O ensino longo •ou secundário, do colégio ou do liceu, era para a burguesia, apenas; enquanto o povo só tinha acesso à escola, ou seja, ao ensino primário ou curto.

Essa breve referência, à educação nos dois séculos XVII e XVIII, tem como objetivo justificar a diferença e a distância que há entre a Literatura Infantil de um século e a do outro separando-se uma da outra e perdendo, assim, a sua continuidade.

Com a descoberta da criança por J.J. Rousseau, a Literatura Infantil toma um novo rumo, criando-se a escola da natureza, responsável pelas notáveis aventuras que se identificaram com a filosofia e as teorias do novo mestre, revolucionário da educação. Na verdade Rousseau foi um revolucionário da educação. O século XVIII primou pela busca do conhecimento, e a Literatura Infantil perseguiu esses conhecimentos: a pedagogia e a informação científica foram o seu forte. E isso indica que a Literatura Infantil não era uma literatura para crianças, colocando a recreação e o lazer em primeiro plano, mas uma literatura comprometida com a pedagogia e a ética; não consultava primeiro os interesses da criança, mas os planos que o adulto desejava pôr em prática na educação, visando a uma classe privilegiada; enfim era uma literatura racionalista, utilitarista onde o maior espaço não era reservado ao lazer, mas a formação pedagógica e ética. E foi graças a esta problemática que a aventura encontrou tão favorável clima e êxito; forma literária que pôde interessar a criança (adolescente) na época, compensando a carga de ensinamentos com a ação e o movimento que representam o gênero.

Como já observamos anteriormente, a Literatura para criança no século XVIII, foi praticamente omissa, prejudicada pelo didatismo, pelo moralismo, pela doutrinação religiosa, aspectos que os ingredientes da aventura conseguiram atenuar e superar em parte. Na verdade, a aventura veio conciliar a preocupação pedagógica com a ação que o gênero exige e responde aos interesses do jovem leitor. Na aventura, a criança vive os apelos de sua natureza idealista, audaciosa, conquistadora, onde ele se encontra nos feitos

heroicos, identificando-se com os heróis em coragem e valentia, para sua afirmação. Ai o jovem leitor retempera sua vontade, pelo desejo de viver em unidade com sua personagem ideal, o desafio humano pela conquista do mundo, pela vitória sobre a brutalidade e a fatalidade.

A aventura e a fábula amenizaram a aridez de uma literatura carregada de conceitos científicos, didáticos, que desinteressam e entediam a criança.

Por ser o século das grahdes revoluções, a literatura do século XVIII era incompatível com a fantasia, embora sua maior revolução tenha sido a descoberta da criança pelo génio de Rousseau.

São representantes esta época, entre outros: Daniel Defoe (Robison Crusoé), Jonathan Swift ( As Viagens de Gulliver), Herman Merville (Moby Dick), Alexandre Dumas ( Os Três Mosqueteiros).

## 1.5- Século XIX

Depois do colapso dos contos de fadas, que o século XVIII filosófico e crítico, repudiou com sua filosofia iluminista, onde só havia lugar para a razão e o raciocínio, o século XIX vem reabilitar a fantasia e restabelecer o clima para o retorno das fadas e vem, assim, dar a literatura internacional que, em breve a tornará uma verdadeira Literatura Infantil.

Como sabemos os ideais e a estética literária são resultantes do pensamento social, político, científico e filosófico de cada época. O romantismo da estética literária do século XIX é animado pelo sentimento religioso, pelo culto da
individualidade, pela exaltação da nacionalidade. Em consequência disso, vamos encontrar nos três primeiros quartos do século XIX, uma literatura especialmente burguesa, acentuando-se essa ou aquela tendência de sua estética, neste ou naquele país, de acordo com os seus ideais e as suas circunstâncias políticosociais. O século XIX será o século de ouro da Literatura Infantil como foi da literatura em geral.

## 1.6- Representantes

Muitos são os nomes que se dedicaram a Literatura Infantil e Juvenil, em todo o mundo no século XIX. Vejamos dentre eles os mais notáveis:

Luís Jacob e Guilherme Carlos Grimm são os célebres irmãos Grimm nascidos na Alemanha.

Apesar de em suas obras serem conservadas a imagem dos reis e rainhas, príncipes e princesas, estes saem quase sempre do povo e as açóes mais efetivas cabem, geralmente, as personagens populares: alfaiates, camponeses, entre outros.

Hans Christian Andersen

Nascido na Dinamarca em 1805 teve uma infância sofrida o que não o impediu de torna-se o maior escritor da Literatura Infantil. São de sua autoria

dentre outras histórias: "O Sapo", "O Rouxinol", "O Pinheiro", "O Soldadinho de Chumbo", "A Roupa Nova do Imperador", "O Patinho Feio".

Andersen dá vida a todos os seres animados desde os objetos mais simples: os móveis, as flores, os animais.

Todos os gêneros são encontrados em Andersen e em suas obras não há lições doutrinárias e enfadonhas de moral; ele não a sobrepõe à sua obra de livre imaginação.

Collodi cujo nome é Carlos Lorenzini, italiano, encantou as crianças com seu boneco de pau "Pinocchio", obra-prima da literatura italiana.

Lewis Carrol - nome porque é conhecido o Pastor Dodgron, celebrizou-se com a curiosa obra "Alice no País das Maravilhas", aventura escrita para sua aluna de matemática, Alice Liddel. Nessa obra, que é considerada uma das obras-primas da literatura inglesa, o autor evade-se na atmosfera do sonho, transforma-o em humorístico pesadelo e dá curso livre à sua sátira. Carrol, tinha em mente ridicularizar o esnobismo, as arbitrariedades e os vícios de uma época. Com sua obra consegue assinalar o marco mais expressivo da literatura satírico-humorístico da Inglaterra.

Mark Twain é, talvez, o maior escritor infanto-juvenil americano. Twain, numa linguagem simples e despreocupada, cria personagens vivas e reais.

Além de sua obra-prima Huckleberry Fin, Mark Twain escreveu Tom Sawyer que é sua obra auto-biográfica.

Charles Dickens- é o celebrado defensor das crianças em seus contos bonitos e tristes cuja sensibilidade o irmana a Andersen de quem foi contemporâneo e amigo. Sua obra-prima foi "David Copperfield", entretanto as "Aventuras do Sr. PickwicK ken" trouxeram-lhe grande fama. Dickens foi o mais fiel e sincero defensor do menor, retratando a miséria e a injustiça, fazendo com sua pena não apenas um quadro, mas um protesto, uma revolução, um apelo; dela fez sua arma de combate. Mattew J. Barrie escocês que renovou as tendências literárias de seu povo, estudando as tradições escocesas, imortalizou-se com "Peter Pan" que está incluído entre suas obras dramáticas. Peter Pan tornou-se conhecido por todas as crianças de todo o mundo. É o símbolo da criança privilegiada que procura conservá-lo fugindo para a região do sonho da fantasia.

*Antoine de Saint-Exupery*, autor de uma das obras mais bela que a sensibilidade humana já compôs: "O Pequeno Príncipe"- nasceu na França e como se a terra fosse pequena para conter a grandiosidade do seu talento, viveu a escalar os céus, onde desapareceu o notável aviador.

O Pequeno Príncipe é uma verdadeira obra-prima genial, sobre todos os aspectos é a mais lírica miniatura subjetiva e crítica. Esta obra realiza, envolvida pela linguagem do sentimento poético, a rara comunhão da fantasia, com a verdade. É um livro-poema universal e imortal.

Júlio Verne- autor francês das notáveis aventuras pelo ar e pelas profundezas do oceano, fazendo revelações científicas, profetizando futuras invenções e vulgarizando conhecimentos, como uma leitura que encanta a todos, foi um legítimo precursor do fabuloso progresso científico de nossos dias. Infelizmente, embora vivesse até 1905, não chegou a ver realizarem-se as suas próprias fantasias.

Esses e outros escritores prepararam a Literatura Infantil de nossos dias e com ela, a Literatura Infantil Brasileira, que só no século XX encontra seu verdadeiro clima.

## 1.7- A Literatura Infantil no Brasil

Até o início do século XIX, a escola não existia, praticamente, entre nós, uma vez que não havia formação de professores e nem mesmo o livro de textos para a sala de aula era cogitado.

A chegada da Família Real, com a vinda de D. João VI para o Brasil, inaugura uma nova era, abrindo novos horizontes à educação e novas perspectivas à vida cultural do país. E só com a formação de professores e o nascimento do livro-texto, a escola poderia tornar-se uma realidade capaz de oferecer a possibilidade de se pensar no livro recreativo e, consequentemente na Literatura Infantil.

Talvez dada a delicadeza do assunto e não havendo então uma preocupação dirigida realmente à educação e cultura infanto-juvenil em nossa terra, a Literatura Infantil, no Brasil, só começou a esboçar-se nos fins do século XIX quando a preocupação educacional se tornou uma realidade.

A Literatura Infantil, no Brasil, é antecedida por uma intensa atividade representada pelo jornalismo e por traduções o que nos permite admiti-la como a primeira fase da Literatura Infantil, um período preparatório, de amadurecimento.

O esboço de uma Literatura Infantil, entre nós vai ser feito por Alberto Figueiredo Pimentel que publica em 1894 0 primeiro livro para crianças "Contos da Carochinha" e em 1896 publicou seu segundo livro "Histórias da Baratinha" e prosseguiu ora com histórias maravilhosas, ora com a poesia, ora com o teatro: "Teatrinho Infantil".

Em 1915, é lançada a primeira tradução de "O Patinho Feio", de Andersen, por Amaldo de Oliveira Barreto, que assinala um passo decisivo no gênero com a apresentação e a divulgação do maior poeta da Literatura Infanto-Juvenil que é Andersen. Ê a renovação que se processa.

Thales de Castanho de Andrade publica em 1918 "A Filha da Floresta" com que iniciou a sua brilhante obra dedicada às crianças de nossa terra. É ele o pioneiro da obra infantil regional.

Viriato Correia escreveu "Arca de Noé", "Era uma vez" e outras. Foi autor de livros didáticos.

Renato Séneca Fleury deu às crianças uma copiosa bibliografia: "O Pequeno Polegar", "O Príncipe e o Juiz", "O Menino do Bosque", "O Rei Cego" etc.

Érico Veríssimo dedicou às crianças muitas histórias bonitas: "Os Três Porquinhos Pobres", "AS Aventuras do Avião Vermelho", "O Elefante Basílio" e outras mais.

Cecília Meireles, com "Ou Isto ou Aquilo", maravilhoso livro de poesias que, por todos os títulos dispensa comentários. A poética e incomparável obra é um livro de beleza para as crianças.

Vinícius de Moraes, com "A Arca de Noé", poemas infantis cuja sonoridade e ritmo faz de seus versos um calidoscópio de originalidade e graça.

A Literatura Infantil na atualidade tem-nos apresentado uma grande plêiade de escritores que primam pela originalidade. Sem desmerecimento aos demais podemos citar: Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Chico Buarque, Rosana Rios.

## 1.8- Monteiro Lobato

Lobato é o maior clássico. da Literatura Infantil Brasileira. Ele não escreveu apenas livros para crianças, mas criou um universo para elas.

Ao contrário dos clássicos estrangeiros ele não recriou seus contos de outros, ele os criou. Embora se utilizasse do rico acervo maravilhoso da Literatura Clássica Infantil de todo o mundo, a inspiração maior e básica de Lobato foi a própria criança com suas fantasias, suas aventuras, seus jogos e brinquedos, suas travessuras e tudo que povoa sua imaginação.

### 1.8.1- Algumas obras

Reinações de Narizinho

Esse é o seu trabalho mais rico de conteúdo lúdico-maravilhoso. Lobato despejou nesse livro toda a riqueza e toda a beleza da infância que se concentrara e se conservara em seu espírito. A criança que morava no autor escapa como um saci para um mundo maravilhoso de estranhas aventuras; um mundo livre e absurdo, onde ele subverte todas as leis da natureza e do senso comum, mergulha no mito e dá a criança a sua lógica, a sua visão sem fronteiras entre a fantasia e a realidade.

São onze histórias e ainda uma de Emília, além de historinhas engendradas pelo gato Felix e pelo Visconde. Vejamos algumas destas histórias:

Narizinho Arrebitado

É uma história- fábula, onde a nossa Lúcia (Narizinho) é heroína real que teve o privilégio de viver aventuras e encantamento do mundo maravilhoso. É um mundo poético em que Lobato soltou as rédeas da imaginação e com muito humor critica a falta de renovação dos velhos temas infantis.

O Sítio do Pica-Pau-Amarelo

Ao criar um mundo para crianças, Lobato estabelece o equilíbrio entre o maravilhoso e o real. Note-se que tudo pode acontecer no "sítio", mas tudo se move dentro de uma paisagem real, que o autor procura harmonizar com a fantasia e o maravilhoso.

Cara de Coruja

Conta a festa mais maravilhosa que já houve no reino das maravilhas: uma festinha oferecida a todas as personagens do mundo encantado: Cinderela, Branca de Neve, O Pequeno Polegar e todas as personagens do mundo maravilhoso dos contos de fadas se encontravam no Sítio do Pica-Pau-Amarelo, do Ocidente e do Oriente, do mundo inteiro.

Além destas histórias que compõem Reinações de Narizinho, convém citar " O Irmão de Pinóquio", "Pena de Papagaio", "O Gato Felix", "O Circo de Cavalinhos" e "Pó de Pirlimpimpim".

Outras obras merecem serem assinaladas:

Memórias de Emília

Ê um dos livros mais engraçados, onde Emília é a dona absoluta da situação, chegando mesmo a embarcar para Hallywood, para encontrar Shirley Temple. Sempre a manipular todo o mundo mitológico, clássico, artístico, antigo e moderno, Shirley era uma garotinha de cabelos encaracolados de anjo, que era ídolo de crianças e adultos.

Apesar de ser um desses livros divertidos, para a criança brincar e rir, este livro não escapou no pessimismo de Lobato, que não raro exarcebava esse sentimento.

O Saci

É uma história inteiramente folclórica, onde Pedrinho é o herói único, em busca do Saci, embrenhando-se na mata com decisão e valentia. Aqui, com a ausência de
Emília, é o saci, o filósofo, em seus diálogos com Pedrinho.

Caçadas de Pedrinho

É um livro de aventuras cheias de peripécias divertidíssimas em que a criança encontra o seu clima ideal de ação e emoção. Contudo, não escapou ao espírito crítico do autor, que não perde a oportunidade de dizer verdades, desfechando uma implacável sátira aos nossos processos políticos e à sistemática da burocracia policial.

A Chave do Tamanho

É o livro mais melancólico e dramático da maior travessura de todos os tempos. Emília, não entendendo a maldade da guerra, achou que deveria haver uma chave que desligasse esse mal tão grande que os homens realizam. Com a chave do tamanho, a humanidade estaria nas mãos de Emília... o homem estaria reduzido a um minúsculo ser, nivelando-se como um inseto; de qualquer maneira não teria condições de fazer a guerra e se matarem uns aos outros.

Histórias de Tia Nastácia

É um livro só de folclore, com histórias de todo o mundo. As nossas são contadas por tia Nastácia, que além de autora dos mais famosos bolinhos do "Sítio do Pica-Pau-Amarelo" era também uma grande contadora de histórias do nosso folclore. Esse livro se compõe de quarenta e três histórias, das quais apenas sete são de outros países contadas por dona Benta. Acompanhadas de comentários feitos pelas crianças, não é difícil selecioná-las e aproveitar a apreciação enriquecedora do autor, através de dona Benta e seus netos, com ensinamentos e informações interessantes.

O Poço do Visconde

Obra didática e política, teve a sua primeira edição apreendida. Este livro é um interessante curso de geologia através do qual Lobato mostra às crianças a luta pelo petróleo no Brasil. Todos os locais apontados pelo grande geólogo, o Visconde de

Sabugosa foram confirmados, e, dois anos depois, o petróleo jorrou de Lobato na Bahia, exatamente como previsto pelo sábio do sítio. O livro foi apreendido, mas a verdade ficou, para ensinar às crianças a brincar de amar à Pátria.

Emília no País da Gramática

Neste livro as crianças fazem uma incursão no reino da língua portuguesa montadas no rinoceronte Quindim, que é o símbolo do gramático que cultiva tal disciplina, de que ele foi vítima, quando criança na escola. Mas o rinoceronte revela se um grande conhecedor da língua; e assim, enquanto as crianças se divertem numa aventura pelo mundo das palavras, Quindim vai desvendando os segredos da língua vernácula. É uma aventura interessante e engraçada.

Geografia de Dona Benta

É um cruzeiro maravilhoso pelo mundo, num navio faz-de-conta, que Emília batizou com o nome de 'terror dos mares". O navio partiu. E lá se vai o pessoal do "sítio" por todo este mundo a conhecer, in loco, os continentes, os países, os mares, os lagos, as montanhas, as ilhas, etc. Numa viagem muito instrutiva e divertida, em busca de conhecimento.

O Minotauro

É a história do salvamento de Tia Nastácia. A aventura fantástica foi também uma fonte de cultura e um banquete de beleza para aquelas crianças, porém, o mais importante mesmo é encontrar e resgatar a boa Nastácia. E os três heróis: Pedrinho, o Visconde e Emília conseguiram. Penetraram, heroicamente, no labirinto de Creta, um imenso palácio com mil corredores emaranhados, onde quem entrasse dali não sairia nunca mais, e com inteligência e habilidade chegaram à cozinha do palácio, e lá estava a querida Nastácia. No seu trono, o minotauro, o monstro boi-homem comendo tranquilo um balde de bolinhos. Esse livro é uma lição de cultura da história e dos feitos dos lendários gregos no século V A.C.

Os Dozes Trabalhos de Hércules

Uma notável e emocionante lição de mitologia grega onde as crianças acompanham os fatos fantásticos do maior herói da Grécia Antiga, o incomparável Hércules, participando de todas suas façanhas. É realmente um compêndio de cultura grega, a última grande aula de Lobato ás crianças do Brasil e do mundo.

Concluindo este breve estudo sobre Lobato, só temos a dizer que a epopeia que as crianças picapauenses escreveram em sua trajetória aventureira, era uma epopeia mista e o seu mundo foi o mais completo que já possuiu a sociedade infantil.

## CONCLUSÕES

Ao elaborarmos este nosso trabalho, ressaltamos o lado prazeroso da leitura que deve ser incutido em nossas crianças que com o seu desenvolver adquiririam o hábito e mais tarde uma consciência crítica de suas leituras. Para que este objetivo seja alcançado vimos também, a necessidade do envolvimento de todos (família, escola, sociedade) sem o que todo o trabalho será desfeito no meio do caminho de sua execução.

Destacamos ainda que a leitura não só tem um papel fundamental na formação intelectual dos nossos jovens, mas, o que é mais importante, na sua personalidade como um todo para que ele seja um participe ativo em seu meio social e consiga a realização de todas suas potencialidades. No mais, esperamos ter contribuído com nossa pequena cota para que o ensino da Literatura Infantil seja mais um destaque a ser agregado no ensino e desenvolvimento de nossas crianças.

## BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil —Gostosuras e Bobices — Scipione, 1989

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de A Literatura Infantil: visão histórica e crítica

- 6ª ed. Global - São Paulo, 1989

COELHO, Nelly Novaes — Literatura Infantil — Teoria e análise — 1 ª ed. SP. Moderna,

2000

CRISTINA, Silvia — A Literatura no processo da formação do leitor — Cadernos de pedagogia. São Carlos, ano 4 — 2010

FREIRE, Paulo —A importância do ato de ler— Cortez- 2006

GREGORIN FILHO, José Nicolau — Literatura Infantil — Múltiplas linguagens na formação de leitores — Melhoramentos, 2009

OLIVEIRA, Ana Arlinda — A Literatura no processo da formação do leitor — Cadernos da pedagogia. São Carlos, ano 4 — 2010

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA Secretaria de Educação Fundamental , Brasília — MEC/ 1997

PERUZ, Adriana — Importância da literatura infantil na formação do leitor — XV Congresso de linguística e filologia — Rio de Janeiro, 2011

SOUZA, Leila — A importância para a formação de uma sociedade consciente.

# INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

KATIA FERREIRA DOS SANTOS

## RESUMO

O presente artigo analisa a centralidade da inclusão e da diversidade no ambiente escolar, investigando práticas pedagógicas que fundamentam a construção de uma educação democrática e equitativa. Com base nos marcos legais e nas políticas públicas brasileiras, discute-se a premência de superar lógicas excludentes e preconceituosas, compreendendo a diferença como elemento constituinte dos processos de aprendizagem. O estudo problematiza os desafios institucionais e docentes diante das pluralidades culturais, étnico-raciais e de gênero, propondo metodologias que valorizam o diálogo e a alteridade. Os resultados indicam que a efetivação de uma escola inclusiva requer o reconhecimento da diversidade como potência educativa. Conclui-se que o fortalecimento democrático da educação pressupõe a articulação entre formação docente crítica, currículos flexíveis e o compromisso ético com a justiça social.

**Palavras-chave:** Inclusão; Diversidade; Educação democrática; Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This article analyzes the centrality of inclusion and diversity in the school environment, investigating pedagogical practices that support the construction of a democratic and equitable education. Based on Brazilian legal frameworks and public policies, it discusses the urgency of overcoming exclusionary and prejudiced logics, understanding difference as a constituent element of learning processes. The study problematizes institutional and teaching challenges in the face of cultural, ethno-racial, and gender pluralities, proposing methodologies

that value dialogue and alterity. The results indicate that the effectiveness of an inclusive school requires the recognition of diversity as an educational potential. It is concluded that the democratic strengthening of education presupposes the articulation between critical teacher training, flexible curricula, and an ethical commitment to social justice.

**Keywords:** Inclusion; Diversity; Democratic education; Pedagogical practices.

## INTRODUÇÃO

A instituição escolar configura-se como um espaço fundamental para a construção da cidadania e para o reconhecimento da pluralidade humana. Historicamente, contudo, o sistema educacional brasileiro foi perpassado por lógicas de homogeneização que marginalizaram grupos sociais e identitários. Na contemporaneidade, a superação desse legado exige que a educação assuma a diversidade não como um obstáculo, mas como o próprio substrato da democracia.

De acordo com Gomes (2017), a valorização da diversidade e a promoção da inclusão são premissas indispensáveis para uma educação que se pretenda emancipatória. Nesse sentido, o papel da escola e do corpo docente transcende a instrução formal, alcançando a responsabilidade de edificar práticas que garantam o acesso, a permanência e, sobretudo, o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas trajetórias sociais ou culturais. O estudo reflete sobre os fundamentos políticos e pedagógicos da educação inclusiva, analisando os desafios da prática docente e as possibilidades de uma práxis comprometida com a equidade.

## 1. DESENVOLVIMENTO

### 1.1. Dimensões conceituais da inclusão e diversidade

A inclusão no campo educacional contemporâneo distancia-se de uma visão puramente assistencialista ou restrita à deficiência física. Ela compreende

a totalidade das experiências humanas, abrangendo questões étnico-raciais, de gênero, religiosas e socioeconômicas. Conforme postula Mantoan (2006), o processo inclusivo exige uma reorganização da cultura escolar, na qual a presença do estudante em sala de aula seja acompanhada por condições concretas de participação e desenvolvimento cognitivo.

Nesse prisma, a diversidade é entendida como a riqueza das identidades que interagem no cotidiano escolar. Uma educação que reconhece essa pluralidade fomenta o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de convivência ética. Ao acolher as diferenças, a escola deixa de ser um aparelho de reprodução de desigualdades para se tornar um laboratório de democracia, onde o respeito à alteridade é o princípio orientador das relações interpessoais.

## 1.2. O arcabouço normativo e as políticas de inclusão

A sustentação jurídica da educação inclusiva no Brasil encontra-se consolidada na Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito universal à educação sem discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) ratifica esse compromisso, sendo complementada por marcos como a Declaração de Salamanca (1994) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A legislação brasileira avançou ainda mais com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígena, combatendo o silenciamento histórico dessas populações no currículo oficial.

Entretanto, a existência de um aparato legal robusto não garante, por si só, a transformação das realidades escolares. A implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) evidencia as dificuldades de transpor o texto legal para a prática cotidiana, revelando a necessidade de políticas públicas que assegurem não apenas a matrícula, mas a infraestrutura e o suporte pedagógico necessários para que a inclusão seja efetiva e não meramente formal.

## 1.3. Desafios e metodologias para uma prática inclusiva

O cotidiano escolar ainda enfrenta a persistência de preconceitos estruturais que se manifestam no racismo, no sexismo e na exclusão de pessoas com deficiência. Para Gomes (2017), a superação desses entraves exige que o currículo deixe de ser um instrumento estático e passe a contemplar a pluralidade dos estudantes. A resistência institucional e a carência de formação específica para os docentes figuram como as principais barreiras para a consolidação de uma escola verdadeiramente democrática.

Frente a esse cenário, a adoção de metodologias ativas e projetos interdisciplinares apresenta-se como uma possibilidade de ruptura. Segundo Moran (2015), o uso de tecnologias colaborativas e práticas que valorizam os saberes prévios dos alunos potencializa a inclusão, ao permitir que cada estudante encontre seu espaço de expressão. Projetos voltados à educação antirracista, decolonial e de gênero permitem que a escola atue no enfrentamento das opressões, transformando a diversidade em uma ferramenta de conscientização política e social.

Nesse processo de transformação, a atuação do professor é o elo fundamental. Como defende Freire (1996), a prática educativa demanda o reconhecimento da autonomia e da dignidade do educando, estabelecendo um diálogo que recuse a neutralidade diante das injustiças. O educador, ao atuar como mediador crítico, converte o ato de ensinar em um exercício de respeito à alteridade, garantindo que o conhecimento seja construído coletivamente e que o espaço escolar seja, de fato, um território de liberdade e equidade.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida reitera que a inclusão e a diversidade constituem os alicerces de uma escola democrática, capaz de formar cidadãos comprometidos com a justiça social. Ficou evidente que o reconhecimento das diferenças como potência pedagógica é o caminho necessário para superar as desigualdades históricas que marcam o sistema educacional brasileiro. A educação só atinge seu objetivo social quando consegue assegurar que todas as identidades sejam valorizadas e respeitadas no processo de construção do conhecimento.

Todavia, a efetivação desse ideal depende de investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura e na flexibilização curricular. Conclui-se que a escola inclusiva é um projeto em construção permanente, que exige o compromisso ético de todos os agentes envolvidos no processo educativo. A consolidação de uma sociedade justa e igualitária pressupõe uma educação que não apenas tolere as diferenças, mas que as assuma como o fundamento de uma convivência verdadeiramente democrática e transformadora.

## REFERÊNCIAS


- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a LDB, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Brasília: MEC, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015.

# A LITERATURA COMO ESCUDO E VOZ: O PAPEL DAS NARRATIVAS INFANTIS NA PREVENÇÃO DE VIOLÊNCIAS E AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADES

DÉBORA SILVA MARIA[38]

## RESUMO

Este artigo investiga o papel da literatura infantil como estratégia de prevenção a violências e promoção da educação antirracista na Primeira Infância, tendo como base o documento "Conhecer para Proteger" (SME-SP, 2025). A pesquisa discute como a mediação de leitura e a curadoria ética de acervos funcionam como instrumentos de proteção integral. Através do conceito de literatura como artefato cultural, analisa-se a importância da qualidade estético-literária na construção da identidade e na desconstrução de estereótipos raciais. Conclui-se que o acesso a narrativas diversas fortalece a autonomia da criança sobre seu corpo e sua ancestralidade, transformando a escola em um espaço de segurança e afirmação de direitos.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil; Educação Antirracista; Proteção Integral; Curadoria; Primeira Infância.

## INTRODUÇÃO

A literatura infantil, no contexto da primeira infância, transcende a função de entretenimento para consolidar-se como um território de proteção e mediação simbólica. Conforme as diretrizes do documento “Conhecer para Proteger” (SÃO PAULO, 2025), o acesso a narrativas diversas é um direito que fundamenta a constituição da identidade e o sentimento de pertença. Ao apresentar à criança múltiplos modos de existir, a escola rompe com a hegemonia de modelos únicos e oferece instrumentos para que o sujeito infantil possa, através da ficção, reconhecer e nomear realidades do seu próprio cotidiano, inclusive situações de vulnerabilidade e violência.

[38] Graduação em História pela Universidade de Santo Amaro (**2015**); Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (**2020);** Mestre em Ciências Humanas pela Universidade de Santo Amaro (**2023**); Professora de Ensino Fundamental II de História na SEDUC-SP e Professora da Educação Infantil na SME-SP.

A mediação da leitura na primeira infância não se encerra na decodificação do texto, mas naquilo que Paulo Freire (1996) define como a relação entre a 'leitura do mundo' e a 'leitura da palavra'. Para Freire, o ato de ler é um processo de conscientização e libertação. No contexto da prevenção de violências, quando a educadora e educador fazem a mediação de uma história, estão oferecendo à criança as ferramentas simbólicas para que ela releia sua própria realidade. Assim, a literatura torna-se um exercício de autonomia, permitindo que o sujeito infantil deixe de ser um receptor passivo de cuidados (ou agressões) para se tornar um sujeito capaz de nomear suas vivências e reivindicar seu direito à integridade.

## A NARRATIVA COMO ESPAÇO DE RECONHECIMENTO E PROTEÇÃO

A utilização da literatura infantil no ambiente escolar permite que a criança aceda a conteúdos complexos através de metáforas e simbolismos, facilitando a compreensão de situações que a linguagem direta poderia tornar traumáticas. O documento "Conhecer para Proteger" (SÃO PAULO, 2025) enfatiza que a literatura é um recurso essencial para a descoberta de novas narrativas, permitindo que o sujeito se aproxime de saberes diversos e construa a sua própria subjetividade em relação ao grupo.

Ao apresentar histórias que abordam o respeito pelo corpo, a importância do "não" e a distinção entre segredos bons e segredos maus, o educador oferece à criança um repertório de defesa. Esta prática é corroborada por autores como Palo e Oliveira (2006), que defendem a literatura como a "voz da criança", um espaço onde ela pode projetar os seus medos e encontrar resoluções para conflitos internos. Quando a escola seleciona livros que tratam da autonomia corporal, está, na verdade, a operacionalizar a prevenção ao abuso sexual de forma lúdica, conforme sugerido pelo guia ao orientar que se deve ensinar a criança a lidar com o seu próprio corpo sem que isso signifique uma sexualização precoce (SÃO PAULO, 2025, p. 96).

## LITERATURA ANTIRRACISTA: IDENTIDADE E PERTENÇA

Um dos pontos mais sensíveis e necessários abordados pelo guia é o impacto do racismo estrutural na saúde mental dos bebés e crianças. A literatura infantil assume aqui um papel político e curativo. Segundo o documento, é

perigoso confiar apenas "numa história única", pois isso reforça a cultura eurocêntrica como o único modelo de sucesso e beleza (SÃO PAULO, 2025, p. 40). O uso de narrativas africanas e afro-brasileiras não é apenas uma escolha estética, mas uma estratégia de proteção contra a violência do silenciamento.

Em sua obra "O perigo de uma história única", Chimamanda Ngozi Adichie (2019) alerta para os riscos das narrativas hegemônicas que reduzem povos, culturas ou indivíduos a um único estereótipo. A autora argumenta que a "história única" cria estereótipos que, embora não sejam necessariamente falsos, são incompletos, roubando a dignidade das pessoas e enfatizando as diferenças em vez das semelhanças humanas. No contexto educacional, essa perspectiva é fundamental para questionar currículos eurocêntricos que silenciam a pluralidade de vozes, reforçando a necessidade de oferecer às crianças uma multiplicidade de narrativas que permitam o reconhecimento da complexidade e da riqueza das identidades, especialmente as africanas e afro-brasileiras.

Nesta perspectiva, a escolha de acervos que valorizam a estética negra é uma ação política de combate ao racismo estrutural. Como aponta Nilma Lino Gomes (2005), o corpo e o cabelo negro são ícones da identidade que, historicamente, foram alvos de processos de inferiorização na escola. Uma curadoria antirracista, portanto, opera na 'pedagogia do corpo', transformando o que antes era alvo de violência simbólica em símbolo de orgulho e pertença. Ao ver-se representada em obras de alta qualidade, a criança negra vivencia o que Gomes descreve como a construção de uma identidade positiva, algo que é essencial para que ela se sinta segura e protegida dentro do ambiente escolar.

Através de livros que valorizam traços, cabelos e a ancestralidade negra, a Unidade Educacional combate a inferiorização e constrói um "sentimento de pertença". Como afirma o guia, promover experiências estéticas que revelem outras culturas, através da dança, culinária e arte presentes nos livros, ajuda na "desconstrução de modelos únicos e limitadores" (SÃO PAULO, 2025, p. 39). Assim, a biblioteca escolar torna-se um arsenal de combate ao racismo, fortalecendo a autoestima da criança negra e educando todas as crianças para a alteridade e para o respeito à diversidade étnico-racial.

## O EDUCADOR COMO MEDIADOR E SENTINELA DA ESCUTA ATIVA

A eficácia da literatura como estratégia de proteção na Primeira Infância não reside apenas na obra em si, mas na figura do educador como mediador. Conforme o documento "Conhecer para Proteger" (SÃO PAULO, 2025), a função do adulto é acolher os pedidos de ajuda que, muitas vezes, surgem de forma velada durante momentos de interação e escuta atenta. No contexto da leitura mediada, o educador atua como uma "sentinela", observando reações que extrapolam o verbal: um olhar retraído, um choro sem motivo aparente ou uma identificação excessiva com uma personagem em situação de medo.

Neste sentido, a mediação de leitura torna-se um exercício de escuta protegida. Ao narrar histórias que tratam de segredos, sentimentos e limites, a professora e o professor abrem um canal de comunicação que autoriza a criança a expressar o seu desconforto. Como aponta o guia, "bebês e crianças precisam desse adulto responsável para acolher os momentos de conflitos e os pedidos de ajuda" (SÃO PAULO, 2025, p. 40). Assim, a leitura deixa de ser uma atividade meramente pedagógica para se tornar um espaço clínico-pedagógico de observação, onde o profissional deve estar preparado para validar os relatos trazidos pela criança, sem julgamentos ou pressões.

Além disso, o papel da mediadora e mediador envolve a curadoria ética do material. Não basta ler qualquer história; é necessário selecionar repertórios que fortaleçam a autonomia e que não reforcem estereótipos ou violências. O guia da SME-SP (2025) reforça que é dever da Unidade Educacional "ajudar bebês e crianças a expressarem seus sentimentos e emoções, dando espaço para o choro ou manifestações de frustração" (p. 97). A literatura, mediada por uma adulta ou adulto sensível, oferece as palavras que a criança ainda não possui, transformando o silêncio da violência em narrativa de autoproteção e denúncia.

A literatura infantil, enquanto artefato cultural, possui a capacidade de fortalecer ambientes antirracistas ao oferecer representações positivas que rompem com a hegemonia eurocêntrica (COSTA; PEREIRA; DIAS, 2022). No entanto, a eficácia desta proteção depende da qualidade estético-literária da obra. Conforme alertam os autores, não basta a presença de personagens

negros se estes ainda estiverem presos a estereótipos de subserviência. Assim, a curadoria do acervo e a mediação do educador são fundamentais para garantir que o livro seja, de fato, um instrumento de emancipação e fortalecimento da identidade étnico-racial.

A curadoria de materiais na Unidade Educacional não deve ser compreendida apenas como uma escolha estética, mas como um filtro ético e político fundamental para a garantia da proteção integral. Conforme sustentam Costa, Pereira e Dias (2022), o livro infantil atua como um artefato cultural que produz significados. Portanto, a seleção do acervo exige um olhar crítico sobre a qualidade estético-literária das obras. É imperativo que o educador evite livros meramente "didatizados" ou panfletários, que perdem sua força artística em prol de mensagens morais rasas. A verdadeira proteção ocorre quando a criança é cativada por uma narrativa rica em metáforas e ilustrações que respeitem a dignidade humana, permitindo que o encantamento pela história se desdobre em respeito à diversidade e ao próprio corpo.

Nesse processo de seleção, a análise do protagonismo e das ilustrações revela-se crucial para combater o que o guia "Conhecer para Proteger" (SÃO PAULO, 2025) define como a violência da inferiorização. Uma curadoria atenta privilegia obras onde crianças negras, indígenas ou com deficiência exerçam agência, ocupando papéis centrais de resolução de conflitos e vivência de afetos, em vez de serem relegadas a posições de subserviência ou coadjuvantes da "branquitude normativa". As imagens, que na primeira infância precedem a leitura da palavra, devem ser examinadas para garantir que não reproduzam caricaturas ou estereótipos fenotípicos, pois ilustrações que desumanizam o "Outro" constituem uma forma de violência simbólica que compromete a construção da identidade e da autoestima desde os primeiros anos de vida.

Além da questão étnico-racial, a curadoria serve como uma ferramenta estratégica na prevenção de violências físicas e sexuais. Ao compor o acervo com livros que abordam a autonomia corporal e o direito à privacidade de forma natural e lúdica, o educador oferece às crianças o vocabulário necessário para identificar limites e expressar desconfortos. Segundo as diretrizes da SME-SP (2025), ensinar a criança a nomear seu corpo e a validar seus sentimentos de medo ou rejeição ao toque é um dever institucional. Portanto, a escolha de

narrativas que tratem de segredos, afetos e autoproteção de maneira ética e sensível transforma a biblioteca escolar em um arsenal de defesa, onde o livro se torna a ponte entre o silêncio da vulnerabilidade e a voz da proteção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste artigo permite concluir que a literatura infantil, longe de ser um recurso meramente acessório, constitui-se como um pilar fundamental da rede de proteção na Primeira Infância. Ao articular as diretrizes do guia "Conhecer para Proteger" (SÃO PAULO, 2025) com a perspectiva da literatura como artefato cultural (COSTA; PEREIRA; DIAS, 2022), percebe-se que o ato de ler para e com uma criança é uma intervenção pedagógica de alta relevância social e política.

A investigação evidenciou que a proteção contra as violências, sejam elas físicas, sexuais ou o racismo estrutural, passa obrigatoriamente pela oferta de novos repertórios simbólicos. Uma curadoria de acervo que privilegie a qualidade estético-literária e a diversidade de protagonismos oferece à criança as ferramentas necessárias para a construção de uma identidade resiliente. Quando a criança se reconhece em narrativas de agência e dignidade, ela não apenas fortalece a sua autoestima, mas também adquire o vocabulário ético para nomear desconfortos e estabelecer limites sobre o seu próprio corpo.

Por fim, ressalta-se que a eficácia da literatura como escudo preventivo depende da formação contínua do educador mediador. É este profissional que, através de uma escuta ativa e sensível, transforma o momento da leitura num espaço de acolhimento e denúncia velada. Portanto, investir na qualidade dos acervos e na sensibilidade da mediação literária não é apenas uma escolha pedagógica, mas um compromisso inegociável com a Doutrina da Proteção Integral, garantindo que a escola seja, de facto, um território livre de silenciamentos e promotor de infâncias plenas e seguras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

COSTA, Samara da Rosa; PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância. **Revista da ABPN**, [s. l.], v. 14, n. 39, p. 125-139, mar./maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola**: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2005.

PALO, Telma; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil**: voz de criança. São Paulo: Ática, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Conhecer para proteger**: enfrentando a violência na Primeira Infância. São Paulo: SME/COPED/NAAPA, 2025.

# GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PARA O ENGAJAMENTO E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

CLÓVIS PEREIRA DA SILVA JÚNIOR[39]

## RESUMO

Este artigo analisa a utilização da gamificação na Educação Física Escolar como estratégia pedagógica capaz de ampliar o engajamento, a participação e a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental. A pesquisa apresenta fundamentos teóricos sobre gamificação, suas diferenças em relação aos jogos tradicionais e as possibilidades de aplicação no contexto escolar. Discute-se a utilização de desafios, missões, sistemas de pontuação, recompensas simbólicas, progressão por níveis e trabalho colaborativo como elementos que potencializam a motivação dos estudantes. Também são abordadas as contribuições da gamificação para a inclusão, para o desenvolvimento socioemocional e para a construção da autonomia dos alunos. Conclui-se que a gamificação, quando utilizada de forma planejada e alinhada aos objetivos educacionais, pode contribuir significativamente para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na Educação Física Escolar.

## Palavras-chave

Gamificação; Educação Física Escolar; Aprendizagem; Motivação; Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar vem passando por importantes transformações ao longo das últimas décadas. As mudanças sociais, tecnológicas e culturais

[39] Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Especialista em Psicomotricidade, Xadrez para Educação e Neuropsicopedagogia. Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo.

exigem dos professores novas metodologias capazes de aproximar os estudantes dos conteúdos trabalhados em aula. Nesse contexto, a gamificação surge como uma estratégia inovadora que utiliza elementos presentes nos jogos para promover maior envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem.

A crescente presença das tecnologias digitais na vida cotidiana das crianças e adolescentes influencia diretamente suas formas de aprender, interagir e construir conhecimentos. Dessa maneira, torna-se necessário que a escola dialogue com essa realidade, incorporando metodologias que despertem o interesse dos estudantes e favoreçam sua participação ativa.

A gamificação não consiste simplesmente em jogar durante as aulas. Trata-se da utilização de elementos característicos dos jogos, como desafios, metas, pontuações, missões, rankings, feedbacks e recompensas simbólicas, aplicados em contextos educacionais com o objetivo de aumentar a motivação e potencializar a aprendizagem.

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da gamificação para a Educação Física Escolar, destacando seus fundamentos teóricos, possibilidades pedagógicas, benefícios e desafios para sua implementação.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A gamificação tem sido amplamente estudada por pesquisadores da educação devido ao seu potencial motivacional. O conceito está relacionado à aplicação de mecanismos presentes nos jogos em contextos que não são necessariamente jogos. Na educação, essa abordagem busca tornar o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente.

Os estudos demonstram que a motivação é um dos fatores centrais para o sucesso da aprendizagem. Quando os estudantes percebem sentido nas atividades propostas, tendem a participar de maneira mais ativa e

comprometida. A gamificação contribui para esse processo ao criar experiências que valorizam o protagonismo dos alunos.

Na Educação Física, essa metodologia encontra terreno fértil para seu desenvolvimento, uma vez que o movimento corporal, os desafios motores e a interação social já fazem parte da natureza da disciplina. A incorporação de elementos gamificados permite ampliar as possibilidades pedagógicas e fortalecer o vínculo dos estudantes com as aulas.

## A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A utilização da gamificação nas aulas de Educação Física pode ocorrer de diferentes formas. O professor pode organizar desafios semanais, criar sistemas de progressão por níveis, estabelecer missões cooperativas ou desenvolver projetos temáticos envolvendo diferentes práticas corporais.

Uma das possibilidades consiste na criação de jornadas de aprendizagem. Nesse modelo, os estudantes recebem desafios progressivos relacionados aos conteúdos trabalhados. Cada etapa concluída representa uma conquista que contribui para o avanço individual ou coletivo.

Outro aspecto relevante é o uso do feedback constante. Nos jogos, os participantes recebem informações imediatas sobre seu desempenho. Esse princípio pode ser incorporado às aulas por meio de devolutivas frequentes, permitindo que os estudantes reconheçam seus avanços e identifiquem aspectos a serem aprimorados.

A gamificação também favorece a participação dos estudantes que apresentam dificuldades motoras ou baixa autoestima. Ao valorizar diferentes formas de conquista e reconhecer o esforço individual, cria-se um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

## CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Além dos aspectos relacionados à aprendizagem dos conteúdos, a gamificação contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Durante a

realização das atividades, os estudantes aprendem a lidar com desafios, frustrações, cooperação, liderança e tomada de decisões.

As atividades gamificadas incentivam a colaboração entre os participantes. Em vez de focar exclusivamente na competição, é possível desenvolver propostas que valorizem o trabalho em equipe e a resolução coletiva de problemas.

A persistência diante dos desafios também é fortalecida. Nos jogos, o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem. Essa perspectiva pode contribuir para a construção de uma cultura escolar mais acolhedora, na qual os estudantes sintam-se seguros para experimentar, errar e aprender.

## DESAFIOS E LIMITAÇÕES

Apesar de seus benefícios, a implementação da gamificação exige planejamento cuidadoso. Um dos principais desafios está relacionado à formação dos professores. Muitos profissionais ainda não tiveram contato com essa metodologia durante sua formação inicial.

Outro aspecto importante refere-se ao equilíbrio entre motivação extrínseca e intrínseca. O uso excessivo de recompensas pode levar os estudantes a participarem apenas em busca de prêmios, reduzindo o valor da aprendizagem em si.

Também é necessário considerar as diferenças individuais entre os estudantes. Nem todos respondem da mesma forma às estratégias gamificadas. Por isso, o professor deve adaptar as atividades às características do grupo e aos objetivos pedagógicos pretendidos.

## POSSIBILIDADES PRÁTICAS DE APLICAÇÃO

Na prática escolar, a gamificação pode ser utilizada em conteúdos relacionados aos esportes, jogos, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura.

O professor pode criar narrativas temáticas, sistemas de evolução, missões colaborativas e desafios interdisciplinares.

Uma proposta possível consiste em organizar uma temporada esportiva gamificada, na qual os estudantes acumulam pontos não apenas pelo desempenho motor, mas também pela cooperação, respeito às regras, participação e compromisso com as atividades.

Outra estratégia envolve a criação de missões relacionadas à promoção da saúde. Os estudantes podem registrar hábitos saudáveis, realizar desafios físicos adaptados e compartilhar experiências com os colegas, fortalecendo o protagonismo e a autonomia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação representa uma importante possibilidade de inovação pedagógica na Educação Física Escolar. Quando utilizada de maneira planejada, pode ampliar o engajamento dos estudantes, favorecer a aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e socioemocionais.

Os resultados discutidos neste estudo indicam que a gamificação vai além do simples uso de jogos, constituindo-se como uma metodologia capaz de transformar a experiência educacional. Sua aplicação requer planejamento, intencionalidade pedagógica e formação continuada dos professores.

Diante das demandas contemporâneas da educação, torna-se fundamental que os profissionais da área explorem estratégias que dialoguem com a realidade dos estudantes, promovendo experiências significativas, inclusivas e motivadoras. A gamificação apresenta-se como uma alternativa promissora para fortalecer a qualidade do ensino e ampliar as possibilidades de aprendizagem na Educação Física Escolar.

## REFERÊNCIAS

**BACICH,** Lilian; **MORAN,** José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso.

**BRASIL.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC.

**DARIDO**, Suraya Cristina. Educação Física Escolar. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

**FREIRE**, João Batista. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo: Scipione.

**KISHIMOTO**, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez.

**MORAN**, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. São Paulo.

**SEVERINO**, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez.

**SOARES**, Carmen Lúcia et al. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez.

# A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

CÁSSIA PEREIRA[40]

**RESUMO**

A compreensão da infância passou por diversas transformações ao longo da história. Atualmente, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, participante ativa de seu processo de desenvolvimento e capaz de construir conhecimentos por meio das relações que estabelece com o mundo. Nesse contexto, as contribuições de Lev Vygotsky são fundamentais para compreender a infância como um período marcado pelas interações sociais e pela construção coletiva das aprendizagens. Este artigo apresenta uma reflexão sobre a concepção de infância na perspectiva de Vygotsky e sua relação com as práticas desenvolvidas na Educação Infantil. Destaca-se a importância das interações, das brincadeiras e da mediação do professor na construção do conhecimento infantil.

**Palavras-chave:** Infância; Vygotsky; Educação Infantil; Desenvolvimento; Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa da vida marcada por descobertas, interações e aprendizagens. Atualmente, as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos e participantes ativas de seu desenvolvimento. No entanto, essa compreensão foi construída ao longo do tempo e recebeu importantes contribuições de diferentes estudiosos.

Entre eles, Lev Vygotsky ocupa um lugar de destaque ao defender que o desenvolvimento humano acontece nas relações sociais e culturais estabelecidas pelos indivíduos. Suas ideias influenciam até hoje as práticas

[40] Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2017); Professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Roberto Victor Cordeiro.

pedagógicas da Educação Infantil, especialmente aquelas que valorizam as interações, as brincadeiras e a participação das crianças.

Segundo Rego (2014), a teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky compreende o ser humano como resultado das relações estabelecidas com o meio social, sendo a aprendizagem um processo construído coletivamente e mediado pela cultura.

Para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento infantil está diretamente relacionado às experiências vividas pela criança em seu contexto social. Dessa forma, compreender a infância significa reconhecer a influência da cultura, da linguagem e das relações humanas na constituição dos sujeitos.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a concepção de infância na perspectiva de Vygotsky e sua contribuição para a Educação Infantil.

## A INFÂNCIA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL

Para Vygotsky, a criança não se desenvolve de forma isolada. Seu desenvolvimento acontece por meio das relações que estabelece com outras pessoas e com o contexto social em que está inserida. Dessa forma, a infância não pode ser compreendida apenas pelos aspectos biológicos, mas também pelas experiências culturais vividas pelas crianças.

Ao participar das interações familiares, escolares e comunitárias, a criança constrói conhecimentos, amplia sua linguagem e desenvolve formas cada vez mais complexas de compreender o mundo. Nesse processo, o ambiente e as relações sociais possuem papel fundamental.

Oliveira (1997) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre a partir da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, processo que se realiza por meio das interações sociais e da participação ativa da criança em seu contexto cultural.

Ao discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky enfatiza a importância do contexto social para a formação das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a criança constrói conhecimentos por meio das experiências compartilhadas com outras pessoas e da participação em práticas culturais.

> A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da

> psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. (VYGOTSKY, 2007, p. 58).

Essa compreensão reforça a ideia de que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma espontânea ou individualizada, mas resulta das interações estabelecidas com o meio social e cultural. Assim, a infância é entendida como um período de intensa participação da criança nos processos de construção de significados e conhecimentos.

Essa perspectiva contribui para uma visão da infância que reconhece as crianças como participantes ativas da sociedade, capazes de produzir cultura, compartilhar experiências e construir significados em suas relações cotidianas.

## AS INTERAÇÕES E AS APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA

Um dos aspectos centrais da teoria de Vygotsky é a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano. Segundo o autor:

> O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. Desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social. (VYGOTSKY, 2007, p. 100).

Essa compreensão nos ajuda a perceber que as crianças aprendem constantemente nas relações que estabelecem com outras crianças e com os adultos. As aprendizagens acontecem durante as brincadeiras, nas conversas, na observação do outro e nas experiências compartilhadas.

Na Educação Infantil, essa perspectiva reforça a importância de organizar contextos que favoreçam a participação, a cooperação e a troca de experiências entre as crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, reafirmando a importância das relações sociais para o desenvolvimento infantil. Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky.

Para Vygotsky, as aprendizagens antecedem e impulsionam o desenvolvimento, especialmente quando ocorrem em situações de interação com pessoas mais experientes. Ao abordar essa relação, o autor afirma:

> O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de

> acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Essa afirmação evidencia a relevância das experiências educativas na infância, uma vez que as aprendizagens construídas nas interações cotidianas ampliam as possibilidades de desenvolvimento das crianças. Na Educação Infantil, isso significa reconhecer o potencial das brincadeiras, das conversas, das experiências coletivas e das propostas planejadas pelo professor como elementos fundamentais para a construção do conhecimento.

## O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na perspectiva vygotskiana, o professor desempenha um papel fundamental como mediador das aprendizagens. Sua função não é apenas transmitir conhecimentos, mas criar condições para que as crianças ampliem suas experiências e construam novos saberes.

Ao planejar propostas significativas, organizar espaços acolhedores e valorizar as manifestações das crianças, o professor contribui para o desenvolvimento infantil de forma integral. Além disso, sua escuta atenta possibilita identificar interesses, curiosidades e necessidades presentes no grupo.

Outro conceito importante da teoria de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes. Nesse sentido, a mediação pedagógica favorece novas aprendizagens e amplia as possibilidades de desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 2007).

Segundo Rego (2014), a mediação realizada pelo professor possui papel essencial na teoria histórico-cultural, pois é por meio dela que as crianças têm acesso aos conhecimentos produzidos socialmente. O educador atua como alguém que organiza experiências, promove desafios e cria oportunidades para que novas aprendizagens aconteçam.

Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico deve considerar os interesses das crianças e, ao mesmo tempo, ampliar suas possibilidades de participação e investigação. A atuação intencional do professor contribui para

que as experiências vividas no cotidiano da Educação Infantil favoreçam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da imaginação e das relações sociais.

No cotidiano da Educação Infantil, é possível perceber que muitas aprendizagens surgem das interações entre as próprias crianças. Cabe ao educador reconhecer esses momentos e potencializá-los por meio de intervenções sensíveis e intencionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) também enfatiza a importância de garantir experiências que promovam a participação ativa das crianças, o brincar, a convivência e a exploração, princípios que se aproximam das contribuições da teoria histórico-cultural para a Educação Infantil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de infância defendida por Vygotsky contribui para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil, ao reconhecer a importância das relações sociais e culturais na construção das aprendizagens.

Na Educação Infantil, essa perspectiva fortalece práticas pedagógicas que valorizam as interações, as brincadeiras e a participação das crianças. Também evidencia o papel do professor como mediador, responsável por criar experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral.

Compreender a infância a partir das contribuições de Vygotsky significa reconhecer as crianças como sujeitos capazes, curiosos e participantes ativos de suas aprendizagens, fortalecendo uma educação mais humana, acolhedora e respeitosa.

Além disso, a aproximação entre a teoria vygotskiana e os documentos orientadores da Educação Infantil demonstra a atualidade de suas contribuições para a organização de práticas pedagógicas que respeitam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, reconhecendo-as como protagonistas de suas experiências e participantes da vida social e cultural.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# A NECESSIDADE DE UM PSICOPEDAGOGO FIXO NAS ESCOLAS PÚBLICAS COMO ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

IZILDA FERNANDA CELESTINO CRAVO[41]

## RESUMO

A qualidade da educação pública constitui um dos principais desafios enfrentados pelas redes de ensino brasileiras. Diante das diversas demandas relacionadas à aprendizagem, à inclusão escolar, ao desenvolvimento socioemocional e às necessidades educacionais específicas dos estudantes, torna-se cada vez mais necessária a presença de profissionais especializados que possam contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas. Nesse contexto, o psicopedagogo destaca-se como um profissional capaz de atuar de forma preventiva e interventiva nos processos de aprendizagem. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a necessidade da presença de um psicopedagogo fixo nas escolas públicas como estratégia para a melhoria da qualidade da educação. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores da área da Psicopedagogia, da Educação Inclusiva e em documentos oficiais da educação pública. Os resultados apontam que a atuação permanente do psicopedagogo pode favorecer a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, fortalecer o trabalho pedagógico, ampliar o diálogo entre escola e família e contribuir para a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Psicopedagogia; escola pública; aprendizagem; inclusão escolar; qualidade da educação.

## INTRODUÇÃO

A escola pública desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes e na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária. Entretanto, as instituições de ensino enfrentam desafios cada vez mais complexos relacionados às dificuldades de aprendizagem, às questões socioemocionais, à inclusão escolar e às diferentes realidades sociais presentes em seu cotidiano. Diante desse cenário, torna-se necessário buscar

[41] Pedagogia pele UNIABC em 2006, com especialização em Educação Infantil pela UNIABC, (conclusão em 2006), pós em psicomotricidade pela CIMESB, (conclusão em 2025).
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental l, EMEF Professor Dr. Paulo Gomes Cardim

estratégias que contribuam para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a melhoria da qualidade da educação.

A importância da escola pública encontra respaldo na Constituição Federal, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A aprendizagem é um processo que envolve aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Por essa razão, as dificuldades apresentadas pelos estudantes nem sempre podem ser compreendidas apenas sob a perspectiva pedagógica. Muitas vezes, fatores relacionados ao contexto familiar, às relações interpessoais, às condições sociais e às características individuais interferem diretamente no desempenho escolar.

Nesse contexto, a Psicopedagogia surge como uma área de conhecimento voltada para a compreensão dos processos de aprendizagem e das dificuldades que podem surgir ao longo do desenvolvimento humano. Segundo Bossa (2011), a Psicopedagogia busca compreender como o sujeito aprende, considerando a influência de diferentes fatores que participam desse processo.

A presença de um psicopedagogo fixo nas escolas públicas pode representar um importante avanço para a educação, uma vez que esse profissional atua de forma preventiva, colaborativa e institucional. Sua atuação contribui para a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, para o apoio aos professores, para o fortalecimento da relação entre escola e família e

para a promoção de práticas educacionais mais inclusivas.

Diante dessa realidade, este estudo tem como objetivo refletir sobre a importância da atuação permanente do psicopedagogo nas escolas públicas e suas contribuições para a melhoria da qualidade da educação, considerando os princípios da educação inclusiva, da equidade e do direito à aprendizagem defendidos pelas políticas educacionais brasileiras.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça a necessidade de garantir condições adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem e para a permanência dos estudantes na escola, assegurando uma educação voltada à formação integral do cidadão (BRASIL, 1996).

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica. Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador analisar e interpretar contribuições teóricas já produzidas sobre determinado tema, favorecendo a construção de novos conhecimentos e reflexões científicas.

## OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA

A escola pública brasileira enfrenta inúmeros desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Entre eles destacam-se as dificuldades de aprendizagem, as desigualdades sociais, a defasagem idade-série, a evasão escolar e as demandas relacionadas à educação inclusiva.

Segundo o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), a educação deve garantir o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando suas singularidades e assegurando oportunidades de aprendizagem para todos. Entretanto, para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que a escola conte com profissionais capacitados para compreender e intervir diante das diferentes situações presentes em seu cotidiano.

Muitos estudantes chegam à escola trazendo experiências, histórias de vida e necessidades diversas. Em alguns casos, dificuldades emocionais, sociais ou familiares podem interferir diretamente no processo de aprendizagem. Em outros, existem necessidades educacionais específicas que demandam estratégias diferenciadas de ensino.

Nesse contexto, a presença de um psicopedagogo fixo torna-se uma importante ferramenta para auxiliar a equipe escolar na identificação dessas necessidades e na elaboração de ações que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

## A NECESSIDADE DE UM PSICOPEDAGOGO FIXO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

A presença permanente de um psicopedagogo na escola possibilita uma atuação contínua e integrada à realidade institucional. Diferentemente de atendimentos pontuais, o acompanhamento diário permite uma compreensão mais ampla dos processos de aprendizagem e das dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Para Weiss (2012), as dificuldades de aprendizagem devem ser compreendidas a partir de uma análise ampla, envolvendo aspectos pedagógicos, emocionais, familiares e sociais. Dessa forma, a atuação psicopedagógica contribui para evitar interpretações simplificadas que atribuem exclusivamente ao estudante a responsabilidade por seu desempenho escolar.

A presença de um psicopedagogo fixo favorece a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, permitindo intervenções mais rápidas e eficazes. Além disso, possibilita o acompanhamento sistemático dos estudantes que apresentam necessidades específicas, contribuindo para seu

desenvolvimento acadêmico e social.

Outro aspecto relevante refere-se ao apoio oferecido aos professores. Muitas vezes, os educadores necessitam de orientação para compreender determinadas dificuldades apresentadas pelos estudantes e para desenvolver estratégias pedagógicas mais adequadas. Nesse sentido, o psicopedagogo atua como parceiro da equipe docente, fortalecendo o trabalho pedagógico realizado na escola.

A atuação permanente desse profissional também contribui para a redução dos índices de fracasso escolar, uma vez que favorece a construção de ações preventivas e o acompanhamento contínuo dos processos de aprendizagem.

## A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo orienta suas ações por princípios como inclusão, equidade, educação integral e garantia do direito à aprendizagem. Esses princípios estão presentes em documentos como o Currículo da Cidade e a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Em consonância com essas diretrizes, a Base Nacional Comum Curricular destaca a importância do desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais, o que exige práticas pedagógicas inclusivas e suporte especializado para atender às diferentes necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2018).

O Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019) destaca a importância de reconhecer as diferenças e promover práticas pedagógicas que respeitem os diversos modos de aprender. Nesse contexto, a atuação do psicopedagogo está diretamente relacionada à construção de percursos educativos que valorizem as potencialidades dos estudantes.

Além disso, a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça a necessidade de eliminar barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (SÃO PAULO, 2016).

O psicopedagogo pode contribuir significativamente para a efetivação dessas políticas, apoiando professores, gestores e famílias na construção de estratégias inclusivas e na promoção da aprendizagem de todos os estudantes.

## BENEFÍCIOS DA PRESENÇA PERMANENTE DO PSICOPEDAGOGO PARA ESTUDANTES, PROFESSORES E FAMÍLIAS

A presença permanente do psicopedagogo gera benefícios para toda a comunidade escolar. Para os estudantes, representa a oportunidade de receber acompanhamento mais próximo de suas necessidades de aprendizagem e de suas potencialidades.

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por outros sujeitos. Dessa forma, o psicopedagogo atua como mediador do processo educativo, auxiliando os estudantes na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades.

Para os professores, esse profissional oferece suporte técnico e pedagógico, contribuindo para a reflexão sobre as práticas educativas e para a elaboração de estratégias que favoreçam a aprendizagem. O trabalho colaborativo fortalece a atuação docente e amplia as possibilidades de intervenção pedagógica.

As famílias também se beneficiam da presença do psicopedagogo. Por meio de orientações, reuniões e momentos de escuta, torna-se possível fortalecer a parceria entre escola e família, elemento fundamental para o desenvolvimento dos estudantes.

Conforme afirma Mantoan (2015), uma educação verdadeiramente inclusiva depende do compromisso coletivo com a valorização das diferenças e com a construção de oportunidades de aprendizagem para todos. Nesse sentido, o psicopedagogo desempenha papel essencial na promoção de uma cultura escolar mais acolhedora e inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de um psicopedagogo fixo nas escolas públicas representa uma importante estratégia para a melhoria da qualidade da educação. Sua atuação contribui para a compreensão dos processos de aprendizagem, para a identificação precoce das dificuldades apresentadas pelos estudantes e para a construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos educandos.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a Psicopedagogia Institucional vai além do atendimento individualizado, envolvendo ações preventivas, orientação aos professores, apoio às famílias e participação ativa

na construção das práticas pedagógicas. Trata-se de uma atuação que fortalece a escola e amplia as possibilidades de sucesso escolar.

Também foi possível observar que a presença desse profissional está alinhada aos princípios defendidos pelas políticas educacionais brasileiras e pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo, especialmente no que se refere à inclusão, à equidade e à garantia do direito à aprendizagem.

Diante dos desafios enfrentados pela educação pública, investir na presença permanente de psicopedagogos nas unidades escolares significa fortalecer as ações voltadas à aprendizagem, reduzir situações de fracasso escolar e promover uma educação mais humanizada e inclusiva. Dessa forma, a inserção desse profissional nas escolas públicas deve ser compreendida como uma necessidade educacional e uma estratégia capaz de contribuir para a construção de uma educação de maior qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida**. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília**, DF, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental.** São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de Educação. Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** São Paulo: SME, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo:

Martins Fontes, 2007.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

# O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

RENATA CRISTINA DE BARROS VARNIER[42]

***RESUMO***

A Educação Inclusiva, consolidada no Brasil por marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, impõe aos professores da Educação Básica o desafio de planejar aulas que garantam a participação efetiva de estudantes público-alvo da Educação Especial. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), formulado pelo Center for Applied Special Technology (CAST), apresenta-se como um referencial que orienta o planejamento pedagógico a partir de múltiplas formas de representação, ação e expressão, e engajamento. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do DUA no planejamento de aulas de Geografia inclusivas, apresentando estratégias práticas aplicáveis ao Ensino Fundamental. Trata-se de um estudo teórico-reflexivo, de natureza qualitativa, fundamentado em revisão bibliográfica de produções nacionais e internacionais publicadas majoritariamente entre 2019 e 2026. A discussão articula os princípios do DUA a conteúdos centrais da Geografia escolar — paisagem, lugar, cartografia, clima e território —, propondo, para cada um, barreiras potenciais à aprendizagem, estratégias fundamentadas no DUA, recursos didáticos de baixo custo e formas de avaliação inclusiva. Os resultados indicam que o DUA não substitui as adaptações curriculares individualizadas nem a atuação do Atendimento Educacional Especializado, mas amplia o repertório docente ao deslocar o foco da correção de limitações do estudante para a eliminação de barreiras do próprio desenho da aula. Conclui-se que a apropriação do DUA pelo ensino de Geografia depende de formação

**42** Graduação em Geografia pela Faculdade Centro Universitário Barão de Mauá (**2000**); Especialista em Ética, Valores e Saúde na Escola pela Universidade de São Paulo – USP (**2011**); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Geografia na EMEF Fazenda da Juta,

continuada, de trabalho colaborativo entre professores regentes e especialistas e de condições institucionais mínimas para sua efetivação nas escolas públicas.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem. Ensino de Geografia. Educação Inclusiva. Educação Especial. Ensino Fundamental.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, a Educação Inclusiva consolidou-se, no Brasil, como diretriz política e pedagógica orientadora da matrícula e da permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial — pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação — nas classes comuns do ensino regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) reafirmaram o direito à educação em ambientes não segregados, deslocando a responsabilidade pela aprendizagem do aluno individualmente considerado para o sistema educacional como um todo, que passa a ser instado a eliminar barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas.

Esse deslocamento, todavia, não se traduziu automaticamente em mudanças no cotidiano das salas de aula. Passadas quase duas décadas de expansão das matrículas na rede comum, professores da Educação Básica ainda relatam dificuldades para planejar aulas que atendam, ao mesmo tempo, à heterogeneidade dos estudantes e às exigências curriculares estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Em muitos casos, a resposta pedagógica predominante segue sendo a adaptação pontual e reativa — realizada depois que a barreira já se manifestou —, o que sobrecarrega o professor e frequentemente chega tarde para o estudante.

É nesse cenário que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ganha relevância. Formulado originalmente pelo Center for Applied Special Technology (CAST), nos Estados Unidos, a partir dos trabalhos de Rose e Meyer (2002) e posteriormente sistematizado em diretrizes atualizadas (CAST, 2018), o DUA propõe que a flexibilização do ensino seja incorporada desde a concepção da

aula, e não como remendo posterior. Ao oferecer múltiplos meios de representação da informação, de ação e expressão da aprendizagem e de engajamento dos estudantes, o DUA desloca o problema da inclusão: em vez de perguntar "o que este aluno não consegue fazer", o professor passa a perguntar "que barreiras esta aula impõe e como reduzi-las para todos" (ZERBATO, 2018; ZERBATO; MENDES, 2018).

No campo do ensino de Geografia, essa mudança de perspectiva é particularmente relevante. A disciplina mobiliza fortemente a linguagem cartográfica, a leitura de imagens, gráficos e representações espaciais, além de conceitos abstratos como escala, território e paisagem, que exigem do estudante operações cognitivas de generalização e abstração espacial (CAVALCANTI, 2013). Para estudantes com deficiência visual, deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA) ou deficiência auditiva, essa centralidade da representação visual pode configurar-se como barreira significativa, caso o planejamento da aula não preveja, desde o início, formas alternativas de acesso ao conteúdo (HORTA, 2021; NETO; BUENO, 2019).

Diante desse quadro, este artigo parte do seguinte problema de pesquisa: como os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem podem orientar o planejamento de aulas de Geografia mais acessíveis e favorecer a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial? O objetivo geral é analisar as contribuições do DUA no planejamento de aulas de Geografia inclusivas, apresentando estratégias práticas aplicáveis ao Ensino Fundamental. De forma mais específica, busca-se: (i) discutir, de modo articulado, os fundamentos da Educação Especial na perspectiva inclusiva e os princípios do DUA; (ii) identificar barreiras recorrentes ao ensino de conteúdos geográficos centrais — paisagem, lugar, cartografia, clima e território; e (iii) sistematizar estratégias, recursos e formas de avaliação inclusiva de baixo custo e viáveis em escolas públicas.

A relevância do tema justifica-se em dois planos. No plano teórico, a literatura brasileira sobre DUA aplicado à Geografia ainda é incipiente, concentrando-se majoritariamente em trabalhos de conclusão de curso, dissertações e relatos de experiência pontuais (DIÓRIO, 2020; HORTA, 2021; RIBEIRO, 2023; RAMOS;

LUIGI JUNIOR; ZORZANELLO, 2025), o que evidencia a necessidade de artigos que sistematizem e articulem criticamente essas contribuições. No plano prático, professores de Geografia da Educação Básica frequentemente relatam não saber "por onde começar" quando recebem, em suas turmas, estudantes com laudos ou necessidades específicas, carecendo de orientações objetivas que dialoguem com a realidade de recursos limitados das escolas públicas brasileiras.

O artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. A segunda seção apresenta o referencial teórico, articulando Educação Especial, princípios do DUA, ensino de Geografia e planejamento pedagógico acessível. A terceira seção desenvolve estratégias práticas fundamentadas no DUA para cinco conteúdos centrais da Geografia escolar. A quarta seção discute os resultados, apontando potencialidades e limites da apropriação do DUA nas escolas. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais, com síntese, limitações do estudo e indicação de pesquisas futuras.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### *2.1 Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*

A Educação Especial, no Brasil, deixou de ser compreendida como um sistema paralelo de escolarização para se tornar uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar à escolarização em classe comum (BRASIL, 2008). Essa reconfiguração, reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), rompe com o modelo médico de deficiência — centrado no diagnóstico e na correção de déficits individuais — e aproxima-se do modelo social, segundo o qual a deficiência resulta da interação entre a condição do sujeito e as barreiras impostas pelo ambiente.

Essa mudança de paradigma encontra respaldo teórico também na obra de Vigotski (2021), para quem a educação da criança com deficiência não deveria organizar-se em torno da falta, mas das vias alternativas de desenvolvimento cultural que ela é capaz de construir a partir da mediação social. O autor russo

argumentava que a chamada "compensação social" — o acesso a instrumentos culturais e a formas alternativas de mediação — é mais decisiva para o desenvolvimento do que o próprio déficit orgânico. Essa perspectiva histórico-cultural oferece fundamentação para práticas que, como o DUA, apostam na diversificação dos meios de acesso ao conhecimento em vez de restringir o currículo.

Não obstante os avanços normativos, a literatura brasileira sobre inclusão escolar aponta um descompasso persistente entre diretrizes legais e prática pedagógica cotidiana. Zerbato (2018) constatou, em sua pesquisa sobre formação docente, que professores da rede comum frequentemente reconhecem a importância da inclusão em nível discursivo, mas relatam insegurança metodológica para transformar esse discurso em planejamento efetivo de aula. Esse hiato metodológico é especialmente sensível em componentes curriculares como a Geografia, cujos conteúdos exigem operações de abstração espacial nem sempre contempladas nas formações iniciais em licenciatura.

### *2.2 Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem*

O Desenho Universal para a Aprendizagem tem origem no campo da arquitetura e do desenho industrial, do qual herda o princípio de projetar ambientes e produtos acessíveis à maior diversidade possível de usuários desde a concepção do projeto, e não por meio de adaptações posteriores. Rose e Meyer (2002), pesquisadores do CAST, transpuseram esse princípio para o campo pedagógico, propondo que o currículo — e não o estudante — seja o alvo primário da flexibilização. Nas diretrizes mais recentes do CAST (2018), o DUA organiza-se em três princípios interdependentes, cada um relacionado a uma rede neural envolvida na aprendizagem: múltiplos meios de representação (o "o quê" da aprendizagem, relacionado às redes de reconhecimento), múltiplos meios de ação e expressão (o "como", relacionado às redes estratégicas) e múltiplos meios de engajamento (o "porquê", relacionado às redes afetivas).

Sebastián-Heredero (2020), em revisão sobre as diretrizes do DUA voltada ao contexto brasileiro, destaca que esses três princípios não devem ser tomados isoladamente, mas como dimensões complementares de um mesmo

planejamento: uma aula pode oferecer múltiplas formas de apresentar um mapa (representação), múltiplas formas de o estudante demonstrar compreensão sobre ele — oralmente, por escrito, por meio de maquetes (ação e expressão) — e múltiplas formas de despertar interesse pelo tema, relacionando-o à realidade do estudante (engajamento). A força do DUA reside justamente nessa proposta de flexibilização estrutural e antecipada, contrastando com práticas de adaptação curricular que, embora necessárias em muitos casos, tendem a ser reativas e a isolar o estudante do restante da turma.

É preciso, contudo, evitar a leitura ingênua de que o DUA "resolveria" a inclusão isoladamente. Zerbato e Mendes (2018, 2021), em estudos sobre a formação de professores para o DUA, argumentam que sua efetividade depende de apropriação conceitual consistente e de tempo de planejamento colaborativo, condições nem sempre presentes na rotina docente brasileira. As autoras também alertam que o DUA não substitui a Tecnologia Assistiva nem os apoios individualizados previstos no Plano de Atendimento Educacional Especializado: trata-se de estratégias complementares, sendo o DUA voltado à redução de barreiras estruturais da aula e a Tecnologia Assistiva voltada a necessidades específicas que persistem mesmo em um desenho universalmente pensado. Nesse sentido, Nelson (2014) sugere que o DUA seja compreendido como um "piso" de acessibilidade sobre o qual apoios individualizados podem, quando necessário, ser adicionados — não como um teto que dispensa tais apoios.

### *2.3 Ensino de Geografia e práticas inclusivas*

O ensino de Geografia na Educação Básica tem como finalidade formar o raciocínio geográfico do estudante, isto é, sua capacidade de compreender e representar as relações entre sociedade e espaço por meio de categorias como paisagem, lugar, região, território e escala (CAVALCANTI, 2013). Essa formação depende, em grande medida, de uma linguagem fortemente visual e espacial — mapas, imagens de satélite, gráficos climáticos, maquetes —, o que faz da disciplina um campo especialmente sensível às barreiras de acesso enfrentadas por estudantes com deficiência visual, deficiência intelectual, TEA ou deficiência auditiva.

Pesquisas recentes vêm documentando tanto essas barreiras quanto experiências de superação. Horta (2021), em estudo sobre o ensino de Geografia para estudantes com TEA, observa que a variabilidade de interesses e de formas de processamento sensorial próprias do espectro autista exige diversificação de estratégias de apresentação de conteúdo, sob pena de a aula tornar-se inacessível a despeito da presença física do estudante em sala. Diório (2020), em pesquisa com turmas de 4º ano do Ensino Fundamental que incluíam estudantes com TEA, aplicou princípios do DUA na abordagem de objetos do conhecimento de Geografia previstos na BNCC, combinando textos, imagens, mapas conceituais, jogos e aplicativos, e constatou avanços acadêmicos na maior parte da turma, ainda que resultados variáveis entre os estudantes indiquem que a diversificação de estratégias, por si só, não garante resultados uniformes — reforçando a necessidade de monitoramento individualizado mesmo em contextos de planejamento universal.

No campo específico da cartografia escolar, Neto e Bueno (2019) discutem estratégias de cartografia inclusiva para estudantes surdos, evidenciando a importância de recursos visuais complementados por Língua Brasileira de Sinais e por vocabulário geográfico sinalizado, dado que muitos conceitos cartográficos carecem de sinais consolidados em Libras. Já Custódio e Nogueira (2014), em pesquisa sobre cartografia tátil, demonstram que mapas em relevo, construídos com materiais de baixo custo, permitem que estudantes com deficiência visual desenvolvam noções de escala, direção e localização de forma autônoma, desde que a alfabetização tátil preceda a leitura de mapas propriamente dita. Ribeiro (2023), em relato de experiência na Educação de Jovens e Adultos, associou os princípios do DUA ao trabalho colaborativo entre professor regente e profissional do AEE na confecção de mapas táteis, constatando que essa articulação favoreceu tanto a autonomia de estudantes com deficiência quanto a compreensão espacial da turma como um todo. Em direção semelhante, Ramos, Luigi Junior e Zorzanello (2025) propõem uma sequência didática para o ensino cartográfico fundamentada no DUA, defendendo que a variação intencional de recursos — maquetes, mapas digitais, mapas táteis e narrativas orais sobre o espaço vivido — produz ganhos de compreensão inclusive para estudantes sem laudo, o que reforça o caráter universal, e não compensatório, da proposta.

Em conjunto, esses estudos convergem para um ponto: as barreiras do ensino de Geografia não decorrem de uma suposta incapacidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial de compreender conceitos espaciais, mas da centralidade quase exclusiva de um único canal de representação — o visual-cartográfico convencional — nas práticas pedagógicas hegemônicas. Divergem, contudo, quanto à ênfase relativa entre estratégias de baixo e alto custo tecnológico: enquanto Ramos, Luigi Junior e Zorzanello (2025) valorizam recursos digitais, Custódio e Nogueira (2014) e Ribeiro (2023) demonstram resultados consistentes com materiais artesanais e de baixo custo, o que é particularmente relevante para a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, tema retomado na seção seguinte.

### *2.4 Planejamento pedagógico acessível e o papel do professor*

A efetivação do DUA no cotidiano escolar depende de um planejamento que anteceda a aula, e não de improvisos durante sua execução. Nelson (2014) propõe um roteiro de planejamento em que o professor, antes de definir atividades, identifica objetivos de aprendizagem desvinculados de um único formato de execução — por exemplo, "o estudante compreende as causas de um fenômeno climático" é um objetivo que pode ser alcançado por meio de texto, vídeo, experimento ou entrevista, ao passo que "o estudante escreve um texto dissertativo sobre o clima" already embute uma forma única de expressão, restringindo desnecessariamente as possibilidades de demonstração de aprendizagem.

Esse deslocamento do planejamento — de atividades fixas para objetivos flexíveis — exige do professor de Geografia clareza conceitual sobre o que é essencial em cada conteúdo e o que é apenas um meio possível de trabalhá-lo. Zerbato e Mendes (2021), ao investigarem processos de formação docente em DUA, constatam que essa clareza raramente é alcançada de forma solitária: programas de formação colaborativa, em que professores regentes planejam junto com profissionais do AEE, coordenadores pedagógicos ou pares da mesma área, produzem resultados mais consistentes do que orientações teóricas isoladas. Esse achado é coerente com a perspectiva histórico-cultural

de Vigotski (2021), para quem a mediação de outros sujeitos — inclusive entre profissionais — é constitutiva da elaboração de novas práticas.

O papel do professor de Geografia, nesse quadro, transcende a transmissão de conteúdos e assume contornos de designer de experiências de aprendizagem: cabe a ele antecipar, no planejamento, quais estudantes de sua turma podem encontrar barreiras em um mapa impresso, em uma explicação exclusivamente oral ou em uma avaliação escrita única, e prever, desde a concepção da aula, alternativas equivalentes em rigor conceitual, ainda que distintas em formato. Essa antecipação não elimina a necessidade de apoios individualizados nem substitui o diálogo com a família e com a equipe de AEE, mas reduz o volume de adaptações emergenciais e amplia a autonomia de todos os estudantes da turma, inclusive daqueles sem laudo, mas com estilos de aprendizagem distintos — argumento central da literatura sobre DUA (CAST, 2018; MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

## 3 ESTRATÉGIAS PRÁTICAS DO DUA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Nesta seção, apresentam-se cinco propostas de aula estruturadas a partir dos princípios do DUA, organizadas em torno de conteúdos centrais da Geografia no Ensino Fundamental: paisagem, lugar, cartografia, clima e território. Cada proposta indica o objetivo da aula, barreiras potenciais à aprendizagem, estratégias fundamentadas no DUA, recursos didáticos acessíveis de baixo custo, adaptações para diferentes perfis de estudantes público-alvo da Educação Especial e formas de avaliação inclusiva. As propostas não pretendem esgotar as possibilidades didáticas de cada tema, mas ilustrar como os três princípios do DUA — representação, ação e expressão, e engajamento — podem ser traduzidos em decisões concretas de planejamento, viáveis em escolas públicas com recursos limitados.

### *3.1 Paisagem*

| | |
|---|---|
| **Objetivo da aula** | Reconhecer elementos naturais e sociais que compõem uma paisagem e identificar transformações ocorridas nela ao longo do tempo. |

| | |
|---|---|
| **Barreiras potenciais** | Dependência de fotografias e ilustrações para identificar elementos da paisagem; vocabulário descritivo extenso; dificuldade de estudantes com deficiência visual em acessar imagens; dispersão de atenção em explicações longas e exclusivamente expositivas. |
| **Estratégias DUA** | Representação: apresentar a mesma paisagem por meio de fotografia, descrição sonora detalhada e, quando possível, maquete tátil ou objetos representativos (galhos, pedras, tecidos texturizados). Ação e expressão: permitir que o estudante registre a paisagem observada por desenho, descrição oral gravada, maquete ou lista de elementos identificados. Engajamento: partir da paisagem do entorno da escola ou do bairro do estudante antes de avançar para paisagens distantes, ampliando a relevância pessoal do conteúdo. |
| **Recursos acessíveis** | Fotografias impressas em contraste alto; caminhada pedagógica pelo entorno da escola; gravador de voz do celular para descrições sonoras; materiais de sucata para maquetes simples (isopor, tampinhas, tecido). |
| **Adaptações por perfil** | Deficiência visual: descrição verbal detalhada e sequencial da paisagem, com pontos de referência táteis; deficiência intelectual: redução do número de elementos a identificar por vez, com apoio de pistas visuais simplificadas; TEA: roteiro visual da atividade e antecipação da sequência de passos; deficiência auditiva: uso de imagens, Libras e legendas escritas simultâneas. |
| **Avaliação inclusiva** | Avaliação processual, com registro do estudante em qualquer formato (oral, escrito, gráfico ou tátil) sobre pelo menos três elementos da paisagem observada e uma transformação identificada, sem exigência de um único formato de resposta para toda a turma. |

### *3.2 Lugar*

| | |
|---|---|
| **Objetivo da aula** | Compreender o conceito de lugar como espaço vivido, dotado de significados afetivos e identitários para diferentes sujeitos. |
| **Barreiras potenciais** | Abstração do conceito de lugar quando trabalhado apenas por definição textual; dificuldade de estudantes com deficiência intelectual em generalizar o conceito a partir de exemplos distantes de sua vivência; pouca participação de estudantes com TEA em atividades de discussão oral em grande grupo. |
| **Estratégias DUA** | Representação: apresentar o conceito de lugar a partir de múltiplos exemplos concretos (a casa, a rua, a escola, o ponto de ônibus) antes da definição formal. Ação e expressão: propor que cada estudante represente "seu lugar" por meio de desenho, colagem, maquete, relato oral ou entrevista com um familiar, conforme sua preferência. Engajamento: trabalhar em pequenos grupos ou duplas antes da socialização em grande grupo, reduzindo a exigência de exposição oral individual imediata para estudantes com maior ansiedade social. |
| **Recursos acessíveis** | Material reciclável para colagens e maquetes; roteiro de entrevista simples para uso com a família; cartões com perguntas norteadoras (o que você mais gosta neste lugar? o que mudaria nele?). |

| | |
|---|---|
| **Adaptações por perfil** | TEA: possibilidade de apresentar o trabalho ao professor de forma individual, e não obrigatoriamente à turma inteira; deficiência intelectual: roteiro de perguntas mais objetivo e com apoio de imagens; deficiência auditiva: intérprete de Libras ou colega bilíngue durante a socialização oral; altas habilidades/superdotação: possibilidade de aprofundar a comparação entre diferentes lugares e escalas de pertencimento. |
| **Avaliação inclusiva** | Critério de avaliação centrado na capacidade de o estudante relacionar um espaço vivido a significados pessoais, independentemente do suporte escolhido para essa expressão (oral, escrito, visual ou tátil). |

### *3.3 Cartografia*

| | |
|---|---|
| **Objetivo da aula** | Desenvolver noções de localização, direção e escala por meio da leitura e da produção de representações cartográficas simples. |
| **Barreiras potenciais** | Centralidade quase exclusiva do mapa impresso convencional; ausência de sinais consolidados em Libras para termos cartográficos; dificuldade de estudantes com deficiência visual em acessar mapas sem adaptação tátil; sobrecarga de informação visual em mapas muito detalhados para estudantes com TEA ou deficiência intelectual. |
| **Estratégias DUA** | Representação: combinar mapa impresso, mapa tátil (linhas em relevo com cola quente, barbante ou EVA texturizado) e descrição verbal sequencial dos elementos cartográficos. Ação e expressão: permitir que o estudante demonstre compreensão espacial construindo uma maquete do trajeto de casa até a escola, narrando esse trajeto oralmente ou desenhando um croqui, além da leitura convencional de mapas. Engajamento: iniciar pelo espaço mais próximo e conhecido — sala de aula, escola, bairro — antes de avançar para escalas maiores (município, estado, país). |
| **Recursos acessíveis** | Mapas táteis artesanais com barbante, EVA e cola em relevo sobre suporte de papelão; croqui do trajeto casa-escola elaborado pelo próprio estudante; aplicativos gratuitos de mapas quando houver acesso a dispositivos móveis, como recurso complementar (RAMOS; LUIGI JUNIOR; ZORZANELLO, 2025), sem substituir a alfabetização tátil prévia recomendada por Custódio e Nogueira (2014). |
| **Adaptações por perfil** | Deficiência visual: alfabetização tátil prévia à leitura de mapas, com legenda em relevo e, quando disponível, Braille; deficiência auditiva: vocabulário cartográfico sinalizado ou combinado previamente com o intérprete de Libras; TEA e deficiência intelectual: mapas com menor densidade de informação, apresentados por camadas sucessivas (primeiro os limites, depois os pontos de referência, depois os nomes). |
| **Avaliação inclusiva** | Avaliação por desempenho em tarefa espacial concreta (localizar, orientar-se, indicar um trajeto), aceitando registro tátil, oral, gráfico ou digital como evidência equivalente de aprendizagem. |

### *3.4 Clima*

| | |
|---|---|
| **Objetivo da aula** | Compreender elementos e fatores climáticos e relacioná-los a variações observáveis no cotidiano do estudante. |
| **Barreiras potenciais** | Excesso de dados numéricos e gráficos em formato exclusivamente visual (temperatura, precipitação); vocabulário técnico extenso (massas de ar, latitude, altitude); dificuldade de estudantes com deficiência intelectual em interpretar gráficos climáticos convencionais. |
| **Estratégias DUA** | Representação: traduzir dados climáticos em gráficos simplificados, tabelas com cores e texturas diferenciadas, e em relatos sonoros ou vídeos com audiodescrição sobre fenômenos climáticos. Ação e expressão: propor um diário do tempo, preenchido ao longo de duas semanas pelo estudante com símbolos, palavras ou registros sonoros sobre sol, chuva, calor e frio observados. Engajamento: relacionar o conteúdo a situações vividas pelo estudante (roupas usadas em diferentes estações, enchentes ou secas na região), fortalecendo a relevância pessoal do tema. |
| **Recursos acessíveis** | Diário do tempo elaborado em cartolina ou caderno, com símbolos recortados; termômetro de rua ou aplicativo gratuito de previsão do tempo como apoio; gráficos táteis simples construídos com barbante sobre papel cartão para representar variação de temperatura. |
| **Adaptações por perfil** | Deficiência visual: gráficos táteis e descrição sonora dos dados climáticos; deficiência intelectual: redução do número de variáveis analisadas simultaneamente (por exemplo, apenas temperatura e depois apenas chuva); TEA: rotina fixa e previsível para o preenchimento do diário do tempo, com apoio de calendário visual. |
| **Avaliação inclusiva** | Análise do diário do tempo produzido pelo próprio estudante como instrumento central de avaliação, complementada por uma explicação, em qualquer formato, sobre uma relação simples entre clima e vida cotidiana observada no período. |

### *3.5 Território*

| | |
|---|---|
| **Objetivo da aula** | Compreender o território como espaço de relações de poder, pertencimento e gestão, identificando diferentes territórios presentes na vida do estudante (escola, bairro, município). |
| **Barreiras potenciais** | Elevado grau de abstração do conceito de território quando apresentado apenas por definição; dependência de textos longos e debates orais extensos; dificuldade de participação de estudantes com deficiência auditiva ou TEA em rodas de conversa muito prolongadas. |
| **Estratégias DUA** | Representação: apresentar o conceito de território a partir de situações concretas de disputa ou de gestão de espaços conhecidos pelo estudante (uso do pátio da escola, regras de convivência em um espaço comum), antes de avançar para territórios administrativos mais abstratos. Ação e expressão: permitir que o estudante represente um território de sua vivência por meio de maquete, mapa mental, dramatização de uma situação de negociação de uso do |

| | |
|---|---|
| | espaço ou registro escrito. Engajamento: organizar a atividade em pequenos grupos com papéis definidos, alternando estudantes que preferem protagonismo oral com os que preferem registro individual. |
| **Recursos acessíveis** | Materiais de sucata para maquetes; cartões de papel para organização de mapas mentais; roteiro simples de dramatização com falas curtas, adaptável a estudantes não verbais por meio de cartões de comunicação. |
| **Adaptações por perfil** | TEA e ansiedade social: participação em atividades de dramatização como observador ativo, com registro posterior individual, quando a exposição direta representar barreira; deficiência auditiva: intérprete de Libras nas discussões em grupo e uso de cartazes com vocabulário-chave; deficiência intelectual: exemplos concretos e sequenciais, evitando a introdução simultânea de múltiplas escalas territoriais (bairro, município, estado) na mesma aula. |
| **Avaliação inclusiva** | Avaliação centrada na capacidade do estudante de identificar, em um território de sua vivência, quem o utiliza, com quais regras e com quais eventuais conflitos, aceitando qualquer formato de registro como evidência válida de compreensão. |

## 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A sistematização apresentada na seção anterior evidencia que os princípios do DUA podem ser traduzidos, de forma concreta e replicável, para conteúdos centrais da Geografia escolar, sem exigir investimentos financeiros significativos por parte das escolas. Recursos como mapas táteis artesanais, diários do tempo e maquetes de sucata dialogam com os achados de Custódio e Nogueira (2014) e de Ribeiro (2023), reforçando que a acessibilidade cartográfica não depende necessariamente de tecnologia assistiva de alto custo, ainda que esta, quando disponível, amplie as possibilidades pedagógicas, como sugerem Ramos, Luigi Junior e Zorzanello (2025).

Um ponto de convergência entre os autores revisados é o deslocamento do foco avaliativo: em vez de aferir a aprendizagem por um único formato de resposta — geralmente escrito —, as propostas aqui sistematizadas privilegiam a diversidade de registros como evidência legítima de compreensão. Esse deslocamento é coerente com o princípio de ação e expressão do DUA (CAST, 2018) e com a crítica de Zerbato e Mendes (2021) a práticas avaliativas que, embora formalmente inclusivas, mantêm exigências únicas de desempenho, penalizando estudantes cujas formas de expressão diferem do padrão esperado.

Nem todos os estudos revisados, contudo, convergem quanto à magnitude dos resultados obtidos com o DUA. Enquanto Ribeiro (2023) e Ramos, Luigi Junior e Zorzanello (2025) relatam resultados predominantemente positivos na aprendizagem cartográfica de todos os estudantes envolvidos, Diório (2020) observa que, mesmo em um planejamento diversificado, um estudante com TEA não apresentou os mesmos avanços acadêmicos registrados pelos colegas. Esse dado é relevante porque relativiza a expectativa de que o DUA, isoladamente, seja suficiente para garantir resultados equivalentes entre todos os estudantes: coerentemente com o que apontam Zerbato e Mendes (2018), o desenho universal reduz barreiras estruturais da aula, mas não dispensa o acompanhamento individualizado, a articulação com o AEE e, quando necessário, a Tecnologia Assistiva voltada a necessidades específicas.

Outra tensão observada na literatura diz respeito às condições de trabalho docente necessárias à implementação do DUA. Zerbato (2018) e Zerbato e Mendes (2021) demonstram que a apropriação consistente do DUA depende de formação continuada e de tempo institucional para planejamento colaborativo — condições frequentemente escassas na rede pública brasileira, marcada por jornadas de trabalho fragmentadas entre diferentes escolas e por número elevado de estudantes por turma. Esse limite estrutural relativiza discursos que apresentam o DUA como solução de baixo custo e fácil implementação: embora os recursos materiais possam de fato ser acessíveis, como demonstrado na seção anterior, o tempo docente de planejamento — um recurso não menos escasso — costuma ser subestimado nessa equação.

Por fim, cabe destacar que a apropriação do DUA pelo ensino de Geografia beneficia-se do diálogo com conceitos centrais da própria disciplina. A ideia de que múltiplas linguagens de representação do espaço — verbal, cartográfica, tátil, maquetada — são pedagogicamente equivalentes não é alheia à tradição da cartografia escolar, que já reconhece a existência de diferentes sistemas de representação espacial (CAVALCANTI, 2013). Nesse sentido, o DUA não se apresenta como um corpo teórico externo e artificialmente aplicado à Geografia, mas como uma sistematização que potencializa uma pluralidade de linguagens já latente na epistemologia da disciplina.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu do problema de como os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem podem orientar o planejamento de aulas de Geografia mais acessíveis e favorecer a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial. A partir da articulação entre fundamentos da Educação Inclusiva, princípios do DUA e especificidades do ensino de Geografia, foi possível sistematizar estratégias práticas para cinco conteúdos centrais da disciplina — paisagem, lugar, cartografia, clima e território —, cada uma acompanhada de barreiras potenciais, recursos de baixo custo, adaptações por perfil de estudante e formas de avaliação inclusiva.

Os resultados da discussão indicam que o DUA contribui de forma consistente para o planejamento de aulas de Geografia mais acessíveis, sobretudo ao deslocar o foco pedagógico da correção de limitações individuais para a antecipação de barreiras estruturais da própria aula. Essa contribuição é especialmente relevante em uma disciplina fortemente dependente de linguagem cartográfica e visual, na qual a diversificação de meios de representação, ação e engajamento amplia o acesso ao conhecimento geográfico para toda a turma, e não apenas para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ao mesmo tempo, a análise da literatura revela que o DUA não deve ser compreendido como solução autossuficiente para a inclusão escolar. Resultados variáveis entre estudantes, mesmo em contextos de planejamento diversificado (DIÓRIO, 2020), e a exigência de tempo institucional de planejamento colaborativo (ZERBATO, 2018; ZERBATO; MENDES, 2021) indicam que sua efetividade depende de condições de trabalho docente e de articulação permanente com o Atendimento Educacional Especializado e, quando necessário, com a Tecnologia Assistiva. O DUA, portanto, deve ser compreendido como uma ferramenta de planejamento que reduz — mas não elimina — a necessidade de apoios individualizados.

Como limitações deste estudo, destaca-se seu caráter teórico-bibliográfico: as estratégias propostas na terceira seção não foram testadas empiricamente pelos autores deste artigo, ainda que fundamentadas em relatos de experiência e

pesquisas de campo já publicados. Destaca-se também a concentração da literatura revisada em estudos de caso e trabalhos de conclusão de curso, com número ainda reduzido de pesquisas de maior escala sobre DUA aplicado especificamente ao ensino de Geografia no Brasil.

Para pesquisas futuras, sugere-se o desenvolvimento de estudos empíricos que avaliem a implementação das estratégias aqui sistematizadas em contextos escolares reais, com acompanhamento longitudinal de estudantes público-alvo da Educação Especial e de suas turmas. Sugere-se, ainda, a investigação das condições institucionais — carga horária de planejamento, formação continuada, articulação com o AEE — necessárias para que o DUA se consolide como prática efetiva, e não apenas discursiva, no ensino de Geografia da Educação Básica brasileira.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 12 jul. 2026.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre; NOGUEIRA, Ruth Emília. O aporte da cartografia tátil no ensino de conceitos cartográficos para alunos com deficiência visual. Revista Brasileira de Cartografia, Rio de Janeiro, n. 63/4, p. 757-772, 2014.

DIÓRIO, Raquel. Princípios do desenho universal para aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia, para alunos do 4º ano do ensino

fundamental I. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

HORTA, Ícaro Belém. O desenho universal para a aprendizagem no ensino de Geografia com estudantes no Transtorno do Espectro Autista. 2021. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. Universal Design for Learning: theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

NELSON, Loui Lord. Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning. Baltimore: Brookes Publishing, 2014.

NETO, Pedro Moreira dos Santos; BUENO, Míriam Aparecida. Cartografia escolar e inclusiva para alunos surdos. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 9, n. 17, p. 215-231, 2019.

RAMOS, L. C. R.; LUIGI JUNIOR, R. A.; ZORZANELLO, L. B. Desenho universal para a aprendizagem: uma proposta de sequência didática para o ensino cartográfico inclusivo. Revista Educação Especial, v. 38, n. 1, p. e28/1-26, 2025.

RIBEIRO, R. S. O uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na aprendizagem cartográfica e noções espaciais: um relato de experiência a partir da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Metodologias e Aprendizado, v. 6, p. 278-292, 2023.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria: ASCD, 2002.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Problemas da defectologia. Organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

ZERBATO, Ana Paula. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. Educação e Pesquisa, v. 47, p. 1-19, 2021.

# A GESTÃO ESCOLAR E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DO GESTOR

THAMIRES FERRIS BARBOSA DE LIMA

**RESUMO -** A gestão escolar e coordenação pedagógica através do gestor se mostra disponível para a comunidade e se envolve em atividades dela, fora da escola. Escola e comunidade juntas preocupadas em dar aos alunos a oportunidade deles se sentirem sujeitos da sua aprendizagem e que tenham vivências que ampliem a sua visão de mundo. Para solucionar o problema da não ligação da escola com a comunidade faz se necessário um planejamento escolar que beneficie os educandos e a comunidade. A escola deve transcender os limites dos conteúdos curriculares desenvolvendo trabalhos interdisciplinares. Articula atividades escolares fora da escola, na comunidade. Solicita opiniões da comunidade e toma ações com base nelas. Estimula a participação no conselho escolar. Mostra dinamismo, energia e mobiliza força para as ações. Identifica oportunidade de ações e leva para uma decisão compartilhada. Elogia e reconhece de forma pública a participação da comunidade. Se aprofunda no conhecimento teórico e trocas de experiências empíricas para desenvolver seu o espírito participativo. Enfim, a governança democrática na escola prevê no seu planejamento a participação ativa da comunidade para que a escola seja de fato um ambiente que favoreça a aprendizagem voltada para bem-estar social. Pois neste sentido, o currículo não se constitui somente de oportunidades que a escola possa promover, mas também das vivencias que elas venham a oferecer ao educando para ampliar sua visão de conhecimento.. O gestor deve oferecer condições e ambiente para que a interação comunidade-escola aconteça com o objetivo principal de levar a escola para a comunidade e esta seja atraída para participar do projeto pedagógico, do planejamento, projetos e ações da escola. Para uma participação efetiva da comunidade o gestor poderá promover atividades de cultura e lazer buscando parceria com a comunidade e a escola com prestações de serviços a população e atividade de lazer para os educandos, formando assim uma parceria da comunidade com a escola e vice versa. Só

assim teremos uma gestão escolar e coordenação pedagógica voltada para ações da comunidade promovendo uma educação de qualidade formando assim cidadãos preparados para serem inseridos no mercado de trabalho

**Palavras-chave:** Gestor. Participação. Dinamismo. Comunidade. Ambiente.

## 1.INTRODUÇÃO

O perfil do gestor coordenador que atua em espaços escolares e não-escolares, realizados sob o enfoque do novo profissional exigido pela sociedade contemporânea, que deverá, sobretudo, ser capaz de integrar a dimensão teórica a uma preocupação com a prática cotidiana do fazer institucional, bem como de garantir a articulação entre as abordagens da gestão escolar e coordenação pedagógica do trabalho administrativo, pedagógico e comunitário, como também, da educação profissional, desenvolvidos mais nos espaços não-escolares, garantindo que os obstáculos não se constituam em imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora. Pensando em um modelo de escola democrática, gestores e docentes devem proporcionar um espaço de interação de saberes e delegação de poder em prol da aprendizagem significativa do aluno.

Os segmentos da comunidade escolar, visando maior participação nas decisões coletivas, assumindo o papel no processo educativo, assegurando ao educando o direito de atividades no ambiente escolar dentro das salas e fora delas. Realizar reuniões e palestras criando grupos de pais; promover reunião/oficina entre secretário escolar e professores; dinamizar as coordenações coletivas e ampliar o atendimento complementar, tendo diversas atividades culturais.

Explanar o planejamento como mecanismo fundamental é imprescindível para o bom desempenho e sucesso de qualquer organização, partindo do princípio que é nesta etapa que são definidas as ações necessárias

para alcançar as metas estabelecidas, envolvendo um assunto de interesse dos que se preocupam em fazer uma educação voltada para a integração de todos os atores do ambiente escolar através de uma gestão escolar e coordenação pedagógica e coordenação pedagógica participativa e democrática.

Onde também o perfil do pedagogo para atuação em espaços não-escolares é definir e conhecer realidades escolares e não escolares, de modo a discriminar aspectos físicos, geográficos, sócio-histórico-culturais, pedagógicos e administrativos.

Este trabalho tem por objetivo enaltecer o papel que cabe a gestão escolar e coordenação pedagógica no auxílio a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, conhecedora e defensora de seus direitos e deveres. Principalmente o papel da gestão escolar e coordenação pedagógica democrática, suas relações com as finalidades da educação, meio pelo qual a escola se aproxima da comunidade, de suas realidades e seus interesses, podendo auxiliá-la e transformá-la.

Na elaboração desta pesquisa, a metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica, com a contribuição de autores que acreditam na gestão escolar e coordenação pedagógica democrática como um modelo eficiente, que respeita as relações dentro da escola e oportuniza a participação de todos os segmentos da mesma no processo educacional.

## 2. PEDAGÓGICA E ARTICULAÇÃO DA ATIVIDADE EDUCACIONAL NAS DIFERENTES FORMAS DE ORGANIZAÇÃO

Observar documentos importantes ligados a área da educação percebendo que existem lacunas e interpretações errônea quanto ao oferecimento da educação em qualquer esfera seja ela escolar ou não-escolar, envolvendo o levantamento das demandas, isto é, de tudo aquilo que o grupo identifica como sendo um problema que afeta a todos, entre os desafios educacionais que exigem tratamento institucional

Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade, tanto no ambiente escolar como no ambiente não-escolar.

Articulação entre ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento e da prática pedagógica e articulação da atividade educacional nas diferentes formas de organização do trabalho pedagógico escolar e não escolar, considerando planejamento, execução, gestão e avaliação de propostas pedagógicas.

Há pelo menos duas maneiras de ver a gestão centrada na escola. Conforme o ideário neoliberal, colocar a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, dentro da lógica do mercado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais.

Encontrar as soluções práticas pedagógicas para as questões que envolvem a otimização da produtividade das pessoas humanas - o objetivo de toda empresa. Conhecer e trabalhar fielmente em sua direção particulares e sociais da empresa, conduzindo o comportamento das pessoas que trabalham, sejam eles funcionários e dirigentes, em sua direção sempre com atividades práticas.

Obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre alunos, professores, estrutura organizacional, recursos físicos, materiais e didáticos, as práticas de gestão escolar e coordenação pedagógica, dentre outros aspectos, produzindo informações sobre os resultados da aprendizagem, em função do acompanhamento e revisão das políticas educacionais implementadas, com vistas à formulação de indicadores de qualidade de ensino.

Ou seja, pensa-se que uma visão globalizada que não chega à escola ou uma visão de sala de aula sem referência à estrutura social mais ampla resultam de análises incompletas e parcializadas. É assim que as escolas, enquanto organizações educativas, ganham dimensão própria - como um lugar

onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (NÓVOA, 1995).

Na perspectiva sócio-crítica significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola, decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação) em função do interesse público dos serviços educacionais prestados sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades.

Nessa segunda perspectiva, a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação, construído pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão.

Todas as pessoas que trabalham na escola participam de tarefas educativas, embora não de forma igual. Há muitos exemplos de que a organização da escola funciona como prática educativa. O estilo de gestão escolar e coordenação pedagógica o tipo de objetivos e de relações humanas que vigoram na instituição.

O atendimento que a secretaria da escola dá às mães e aos pais pode ser atencioso ou mal-educado, grosseiro ou delicado, respeitoso ou desrespeitoso. A preparação e distribuição da merenda pelas merendeiras envolvem atitudes e modos de agir que podem influenciar a educação das crianças de forma positiva ou negativa.

As reuniões pedagógicas coordenadas pelo diretor ou pelo coordenador pedagógico podem ser um espaço de participação de professores e pedagogos ou de manifestação do poder pessoal do diretor ou coordenador. A escola pode ser organizada para funcionar "cada um por si", estimulando o isolamento, a solidão e a falta de comunicação ou pode estimular o trabalho coletivo, solidário, negociado, compartilhado.

O funcionamento da escola como organização, as relações humanas que vigoram nela, as decisões dos professores em suas reuniões, a cultura que se desenvolve no cotidiano entre professores, alunos e funcionários, os valores

e atitudes que os professores expressam como grupo, tudo isso afeta o trabalho na sala de aula.

A percepção e as atitudes da direção e dos professores em relação aos alunos são importantes fatores de sucesso ou insucesso escolar dos alunos, o comportamento dos alunos, suas atitudes, seus modos de agir dependem, em boa parte, daquilo que presenciam e vivenciam no dia-a-dia da escola.

Parece claro, portanto, que as características organizacionais das escolas - tais como o estilo de direção, o grau de responsabilidade dos seus profissionais, a liderança organizacional compartilhada, a participação coletiva, o currículo, a estabilidade profissional, o nível de preparo profissional dos professores etc. - são determinantes da sua eficácia e do aproveitamento escolar dos alunos.

Há, no entanto, uma característica das organizações escolares sumamente relevante para as práticas de gestão escolar e coordenação pedagógica: a cultura organizacional ou cultura da escola. Não se compreende o funcionamento da escola apenas pelo que vemos, pelo que aparece mais diretamente à nossa observação (as formas de gestão escolar e coordenação pedagógica, as reuniões, a elaboração do projeto pedagógico e do currículo, as relações sociais entre os integrantes da escola etc.).

Há todo um mundo de significados, valores, atitudes, modos de convivência, formas de agir e resolver problemas, que vão definindo uma cultura própria de cada escola, e que tende a permanecer oculta, invisível.

A pergunta é: haverá uma relação entre a organização da escola, a cultura organizacional e a sala de aula? A resposta é sim, as práticas e os comportamentos das pessoas na convivência diária de uma organização influem nas práticas e comportamentos dos professores nas salas de aula.

Ou seja, a cultura organizacional influencia o pensar e o modo de agir das pessoas que trabalham na escola. Mas, o que faz gerar a cultura organizacional? É claro que há nela um papel acentuado do sistema de ensino,

da estrutura hierárquica e das várias instâncias e formas de exercício do poder, das normas oficiais, dos regulamentos, dos costumes já consolidados etc.

Mas há, também, o papel da subjetividade das pessoas, dos modos como as pessoas pensam e agem, das crenças e valores elas vão formando ao longo de suas vidas, na família, nas relações sociais, na formação escolar. Ou seja, também as pessoas constroem uma cultura organizacional. Há, portanto, uma trama de relações implicadas na escola.

Por um lado, a organização educa os indivíduos que a compõem; por outro, os próprios indivíduos educam a organização, à medida que são eles que a constituem e, no final de contas, a definem com base nos seus valores, práticas, procedimentos, usos e costumes. "Os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham" (AMIGUINHO E CANÁRIO 1994).

É importante compreender que por detrás do estilo e das práticas de organização e gestão escolar e coordenação pedagógica, está uma cultura organizacional, ou seja, há uma dimensão cultural que caracteriza cada escola, para além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas. Portanto, para compreendermos as mútuas interferências entre organização da escola e organização da sala de aula, é preciso considerarmos, conjuntamente, dois aspectos: a dinâmica organizacional e a cultura da organização escolar.

E se estamos convictos de que as organizações educam, as formas de organização e gestão escolar e coordenação pedagógica têm uma dimensão fortemente pedagógica, de modo que se pode dizer que os profissionais e usuários da escola aprendem com a organização e as próprias organizações aprendem, mudando junto com seus profissionais.

A participação do professor na organização e gestão escolar e coordenação pedagógica da escola, pela participação na organização e gestão escolar e coordenação pedagógica do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o

espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. (LUCK, 2008)

Mas, principalmente, aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho, é no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade.

Esta é a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. Internalizar saberes e competências significam "saber encontrar e pôr em prática respostas apropriadas ao contexto na realização de atividades de um projeto". Falar de "competências" não é a mesma coisa que falar de "qualificações". (LUCK, 2008)

As qualificações referem-se à aquisição de saberes requeridos para o exercício de uma profissão e à confirmação legal dessa aquisição mediante diplomas, certificados etc. As competências referem-se a conhecimentos, habilidades e atitudes obtidas nas situações de trabalho, no confronto de experiências, no contexto do exercício profissional. A competência profissional é a qualificação em ação, são formas de desempenho profissional em que a qualificação se torna eficiente e atualizada nas situações concretas de trabalho (Canário, 1997).

O sentido de saberes e competências profissionais não pode ser reduzido a habilidades e destrezas técnicas, isto é, ao saber fazer. Não se quer um professor-técnico cujo conhecimento se restrinja ao domínio das aplicações do conhecimento cientifico e a regras de atuação. Se a formação de professores se restringisse ao domínio de técnicas formuladas por especialistas e à sua aplicação, não haveria necessidade de um currículo teoricamente consistente e nem preparação em nível universitário.

A internalização de saberes e competências profissionais supõe conhecimentos científicos e uma valorização de elementos criativos voltados para a arte do ensino, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva. A docência não estará reduzida a uma atividade meramente técnica, mas considerada uma prática intelectual e autônoma, baseada na compreensão da prática e na transformação dessa prática.

Essa é a razão pela qual as escolas se constituem em locais de aprendizagem dos professores e de desenvolvimento profissional. Este contraste entre a prática e os conhecimentos teóricos aparece já na formação inicial de professores, através do estágio supervisionado mas ocorrerá, efetivamente, com no exercício profissional, pela ação e pela reflexão com seus pares no e sobre seu trabalho cotidiano. É na escola que o professor coloca em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais.

O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar formando com os demais colegas a equipe de trabalho, aprendendo coletivamente novos saberes e competências assim como um modo de agir coletivo.

A gestão escolar e coordenação pedagógica no ambiente escolar é um dos pilares primordiais da gestão educacional, pois ressaltamos a importância de compreender as ligações do meio escolar como sistema de ensino e com o sistema social. Neste sentido, afirmamos que instituições boas emergem de sistemas de ensino que apresentam uma gestão escolar e coordenação pedagógica com organização, método, orientação e objetivos claros em relação ao seu papel de educar. (LUCK, 2008)

O trabalho do pedagogo é a mediação, mesmo em âmbitos e situações diferente, mas ambos devem mediar para um mesmo fim, o saber, a educação de qualidade para todos. O espaço não-escolar se identifica em outras instituições que diferem em muito da escola. A Pedagogia empresarial vai sendo implementada a partir dos objetivos empresariais, neoliberais, onde o papel dos pedagogos em uma empresa é o de qualificar todo o pessoal da organização

com treinamentos, para que no final se eleve a qualidade e a produtividade organizacional. Portanto trabalhar como pedagogo em outros espaços, para além da escola requer esclarecimento de sua função como educador e gestor no processo de ensino e aprendizagem. (BARROSO, 1996)

O professor é um ativo participante de uma comunidade profissional de aprendizagem atuando no seu funcionamento, na sua animação e no seu desenvolvimento. Por outro lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção de suas práticas profissionais. Há uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

Uma das funções profissionais básicas do professor é participar ativamente na gestão escolar e coordenação pedagógica e organização da escola contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico didático. Para isso, ele precisa conhecer bem os objetivos e o funcionamento de uma escola, dominar e exercer competentemente sua profissão de professor, trabalhar em equipe e cooperar com os outros profissionais. Conhecendo as condições sociais, organizacionais, administrativas e pedagógico-didáticas da escola, o professor estará capacitado a tirar proveito das condições já existentes e aprimorá-las, ou transformar ou criar outras pela sua iniciativa e iniciativa dos demais membros da escola.

Dessa forma, pelo conhecimento teórico e pela aquisição de competências operativas, práticas, pode instrumentalizar-se para influir nas formas de organização e gestão escolar e coordenação pedagógica e em outras instâncias da sociedade das quais participa (por exemplo, organizações sindicais, científicas, culturais, comunitárias).

O desenvolvimento pessoal e profissional do professor para participar da gestão escolar e coordenação pedagógica requer os seguintes saberes, entre outros: Elaboração e execução do planejamento escolar: projeto pedagógico-curricular, planos de ensino, planos de aula. Organização e distribuição do espaço físico, qualidade do equipamento físico

das escolas e das condições materiais. Estrutura organizacional e normas regimentais e disciplinares. (BARROSO, 1996)

Habilidades de participação e intervenção em reuniões de professores, conselho de classe, encontros, e em outras ações de formação continuada no trabalho. Atitudes necessárias à participação solidária e responsável na gestão escolar e coordenação pedagógica como cooperação, solidariedade, responsabilidade, respeito mútuo, diálogo. (APPLE,1997)

Habilidades para obter informação em várias fontes, inclusive nos meios de comunicação e informática. Elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação. Princípios e práticas de avaliação institucional e avaliação da aprendizagem dos alunos. Noções sobre financiamento da educação e controles contábeis, assim como formas de participação na utilização e controle dos recursos financeiros recebidos pela escola, enfrentando a mudança.

O que é a mudança? Mudança significa transformação, alteração de uma situação, passagem de um estado a outro. Os educadores enfrentam hoje mudanças profundas nos campos econômico, político, cultural, educacional, geográfico. O ensino tem sido afetado por uma série de fatores: mudanças nos currículos, na organização das escolas (formas de gestão escolar e coordenação pedagógica, ciclos de escolarização, concepção de avaliação etc), introdução de novos recursos didáticos (televisão, vídeo, computador, Internet), desvalorização da profissão docente. Isso leva a mudanças na organização escolar e na identidade profissional de professor, que é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem a especificidade do trabalho de professor. (BARROSO, 1996)

Na verdade, em toda a nossa vida passamos por mudanças, elas sempre estão acontecendo ao nosso redor - nossa própria vida muda a cada dia, mudam nossos filhos, nossos amigos, muda a sociedade, mudam os costumes... As escolas precisam organizar-se para promover a mudança na compreensão, atitudes, valores e práticas das pessoas. (APPLE,1997)

Precisamos, pois, ter uma atitude positiva frente à mudança, reconhecendo que ela faz parte da nossa vida e das instituições, que ela não é uma ameaça mas uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional. Uma das formas mais eficazes de aprender a enfrentar as mudanças e ir construindo uma nova identidade profissional é o desenvolvimento de uma atitude crítico- reflexiva, isto é, o desenvolvimento da capacidade reflexiva com base na própria prática, de modo a associar o próprio fazer e o processo do pensar.

É frequente a discussão sobre o que vem primeiro, se a reflexão ou a ação. Os professores modificam suas práticas profissionais porque mudam suas opiniões, suas percepções, seus valores ou só modificam suas opiniões e valores após terem sido bem sucedidos numa técnica ou procedimento? A questão não é inútil, tanto é que as duas ideias têm adeptos. Em muitos cursos de formação de professores vigora a ideia de que uma boa teoria garantirá por si só a prática. Mas é muito comum, também, pensar que é somente na prática que as pessoas aprendem, sem necessidade de teoria.

De fato, não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas, também, não é verdade que a prática se basta por si mesma. Nem toda prática pode ser justificada como adequada, assim como não é possível qualquer reflexão sobre a prática se não há da parte do professor um domínio sólido dos saberes profissionais, incluída aí uma boa cultura geral. (APPLE,1997)

E, mais importante que isso, não haverá muito avanço na competência profissional do professor se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido sistematicamente, a partir do estudo teórico das disciplinas pedagógicas e da disciplina em que é especialista. Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem o desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado em seu pequeno mundo pessoal e profissional.

Seria uma má estratégia de formação de quadros docentes reservar a capacidade de pensar de forma mais elaborada, a aquisição de uma sólida formação científica, a capacidade de abstração, apenas aos pesquisadores e docentes das universidades.(BARROSO, 1996)

A busca da profissionalidade docente não pode transformar-se em mais uma forma de exclusão do professorado. Pensamos que, para enfrentar as mudanças, a ação e a reflexão atuam simultaneamente, porque elas estão sempre entrelaçadas. Podemos refletir sobre nossa ação, transformando nossa ação em pensamento. Ao mesmo tempo, podemos traduzir ideias em ações. Propõe-se, assim, uma formação profissional - tanto a inicial como a continuada - baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, de modo que o professor vá se transformando em um profissional crítico-reflexivo, isto é, um profissional que domina uma prática refletida. (LUCK, 2008)

A pesquisadora Selma Pimenta tem ressaltado em seus escritos que o trabalho de professor é um trabalho intelectual e não um trabalho de técnico executor. O trabalho de professor implica compreender criticamente o funcionamento da realidade e associar essa compreensão com o seu papel de educador, de modo a aplicar sua visão crítica ao trabalho concreto nos contextos específicos em que ele acontece.

Para isso, recomenda "valorizar os processos de reflexão na ação e de reflexão sobre a reflexão na ação, como processos de construção da identidade dos professores" (PIMENTA.1999).

Escreve ainda Pimenta: A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, nos locais de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA.1999).

Nas escolas, portanto, a construção da identidade profissional de professor depende em boa parte das formas de organização do trabalho

escolar. Em especial, depende de uma boa estrutura de coordenação pedagógica que faça funcionar uma escola de qualidade, propondo e gerindo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação e favorecendo a constante reflexão na prática e sobre a prática.

O pedagogo escolar deverá ser o agente articulador das ações pedagógico-didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como meros executores de decisões burocráticas (VIEIRA, 2005).

Uma coisa é certa: as pessoas arrumam tempo para as coisas que compreendem, que valoram e nas quais acreditam. Os dirigentes da escola precisam, então, ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, a examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos de ensino e aprendizagem. (LIBÂNEO,2005)

O desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional dependem de uma união entre os pedagogos especialistas e os professores, assumindo juntos a gestão escolar e coordenação pedagógica do cotidiano da escola, articulando num todo o projeto pedagógico, o sistema de gestão escolar e coordenação pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação.

Fazendo assim, ter-se-á uma organização preocupada com a formação continuada, com a discussão conjunta dos problemas da escola, discussão que é de natureza organizacional, mas principalmente pedagógica e didática.

A abordagem humanista traz a idéia não mais de um educador do educando, nem de um educando do educador e sim de mais um educador-educando com um educando-educador nos dando idéia de soma e reafirmando a idéia de que ninguém educa ninguém, que ninguém tão pouco se educa

sozinho e sim que os homens trocam conhecimento entre si e possibilitam diferentes maneiras de aprendizagem.

A concepção humanista possibilita problematização do meio levando a educação à intensa reflexão, afastando assim várias possibilidades de manipulação do educando e do educador. Disso resulta que, para os que realmente são capazes de transformar o meio o qual a cerca é ótima, principalmente no que diz respeito da nova construção de sociedade e para a formação da história da humanidade como um todo, não quero dizer com isso que as outras concepções estão totalmente certas ou totalmente erradas, creio que devemos buscar o que a creditamos que há de melhor em cada uma delas e fazer o ensino produzir cidadão críticos e independentes de si memo.

Enquanto existem concepções que alienam cada vez mais o indivíduo a concepção humanista encara o homem como um corpo consciente. Em lugar de sua consciência a concepção humanista entende, como os fenomenólogos, a consciência como um abrir-se do homem para o mundo, assim, a essência de seu ser e a sua intencionalidade interagem, entre si proporcionando um cidadão reflexivo e coeso com seu mundo.

A concepção problematizadora da educação, colocar o homem-mundo como problema, exige uma posição permanentemente reflexiva do educando. Esse não é mais o passivo da história e sim a peça mais ativa que há, e que vai sendo preenchida, mas é um corpo consciente, desafiado e respondendo ao desafio. Diante de cada situação problemática com que se depara, sua consciência intencionada vai captando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades em interação pelo ato reflexivo de sua consciência, que se vai tornando crítica.

> “a educação se constitui como verdadeiro que-fazer humano. Educadores-educandos e educandos-educadores, mediatizados pelo mundo, exercem sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica, inseparável de uma ação também cada vez mais crítica. Identificados nessa reflexão-ação e nessa ação-reflexão sobre o mundo mediatizador, tornam-se ambos - autenticamente - seres de práxis”. (PERRENOU, 2001).

A abordagem tecnicista de ensino é formar o cidadão para reproduzir mão-de-obra, não importa seu grau de qualificação, o que importa é fazer cidadãos capazes de satisfazer a necessidade do capitalismo, porém desenvolver a consciência do homem era algo que não interessava ao poder dominante, “se pensar proporciona reflexão e ela o leva a questionar logo isso não interessa ao dono do capital”, então não é de interesse dos dominantes produzirem sociedades que venham questionar seu domínio.

A educação atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas" (LIBÂNEO, 1989, p. 290).

A prática escolar nessa pedagogia tem como função especial adequar o sistema educacional com a proposta econômica e política do regime militar, preparando, dessa forma, mão-de-obra para ser aproveitada pelo mercado de trabalho.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem do alunado na tendência tecnicista, pode-se mencionar a ausência de fundamentos teóricos em detrimento do "saber construir" e "saber exprimir-se". Nessa fase, percebe-se grande ênfase no uso de materiais alternativos, contudo proporcionava mais alienação do conhecimento nas mais diversas áreas de ensino.

O professor que era preocupado com a aprendizagem buscava socorro para suas dúvidas nos livros didáticos que auxiliavam a execução de seu trabalho. Não se pode esquecer que no auge do modelo de ensino tecnicista, no Brasil vivíamos um regime político fechado e a idéia do desenvolvimentismo era cada vez mais fortificado.

A tendência tecnicista firma-se nos anos 70, alicerçada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade. Com sua organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade industrial.

A semelhança com o processo industrial não ocorre por acaso, pois tal proposição atinge seu apogeu nos anos 70, período de forte presença do autoritarismo do Estado e do regime militar. É nesse período que o espírito crítico e reflexivo é banido das escolas.

Encerrando esta reflexão relacionada com as pedagogias liberais, pode-se afirmar que todas essas pedagogias sobrevivem ainda hoje no sistema de ensino em nível de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior, porém a gestão escolar e coordenação pedagógica nunca estão ausentes, até por que é ela que faz o ensino acontecer, no entanto nessa época quem imperava eram as técnicas e que estas tinham que ser seguidas à risca caso contrárias o professor e a alunos sofriam repressão.

Consequentemente, os profissionais que atuam hoje no mercado de trabalho têm aí as bases de sua formação. Sendo assim, o ensino-aprendizagem do alunado brasileiro está intimamente ligado a essas pedagogias que fazem parte da história do ensino no Brasil, estando respaldadas na conjuntura social e política brasileira.

A abordagem sociocultural deseja discutir principalmente as novas características da concepção na relação escola-professor-aluno, feita a partir da análise psicológica e social do aluno (e de seu mundo). Nessa concepção, o professor é apenas um facilitador de aprendizagem: ele não é mais o centro de conhecimento e sim um direcionador. O aluno, por sua vez, deve usar suas aptidões conquistadas na vida, com uma orientação do professor, para desenvolver-se efetivamente e adquirir uma nova língua.

O professor que deseja exercer uma prática-pedagógica transformadora, precisa fundamentar sua prática numa teoria do conhecimento que dê conta de orientar seu trabalho nessa direção. O modo como realiza seu trabalho, seleciona e organiza o conteúdo, escolhe as técnicas, os procedimentos de ensino, determina os objetivos, as formas de avaliar têm a ver implícita ou explicitamente com os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a educação num dado momento sócio-histórico-político.

Diante do descaso do poder em relação à democratização do ensino, faz-se necessária à participação efetiva da comunidade na gestão escolar e coordenação pedagógica, para que seja conquistada a sua autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. Para que isso aconteça, é preciso que haja muita força de vontade por parte da comunidade, no sentido de lutar pelo alcance dos objetivos traçados e participar ativamente das decisões tomadas.

No entanto, notamos que nas relações pessoais dentro das escolas ainda existe alguma resistência, haja vista que, a gestão escolar e coordenação pedagógica democrática ainda é algo recente para a maioria dos integrantes do contexto escolar, isto é, apesar de os técnicos e gestores conhecerem os princípios deste modelo de gestão escolar e coordenação pedagógica, ainda sentem muita dificuldade em articular e envolver todos no processo de tomada de decisão, descaracterizando um dos princípios da gestão escolar e coordenação pedagógica democrática que é a participação e a colaboração de todos os membros da comunidade interna e externa da escola no processo decisório.

Assim, ao longo deste estudo percebemos a importância e a necessidade do planejamento participativo, pois todos devem entender que a gestão escolar e coordenação pedagógica democrática é sinônimo de projeto coletivo, que só pode ser viabilizado se o conjunto de todos os grupos que lidam com a educação – governo, escola e sociedade – estiverem dispostos a participar de forma compartilhada, pois ela é materializada a partir de duas concepções: a de que é composta pela responsabilidade coletiva; e a de que depende da vontade individual de transformar a própria consciência, autocrítica e humildade para aceitar a diferença como condição para o diálogo em conjunto.

A resposta mais dialética a esse ponto é a de que os alunos aprendam e tenham a chance de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. Aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o foco do trabalho escolar.

No capítulo IV da LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 onde trata-se do
Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer no Art. 53. Cita que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

A pesquisadora Luck (2008) aponta algumas competências na atuação do diretor
quanto à gestão pedagógica, a saber:

Promover a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos estudantes.

Liderar na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do Projeto Político-Pedagógico e do currículo escolar.

Promover orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos estudantes.

Criar na escola um ambiente estimulante e motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, uma autoimagem positiva e um esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados.

Promover a elaboração e atualização do currículo escolar, tendo como parâmetro o referencial curricular da Secretaria de Estado da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como a evolução da sociedade, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva nacional e internacional.

Orientar a integração horizontal e vertical de todas as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade.

Estabelecer a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar.

Identificar e analisar a fundo limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia a dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica.

Acompanhar e orientar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula mediante observação e diálogo de feedback correspondente.

Articular as atividades extrassala de aula e orientadas por projetos educacionais diversos com as áreas de conhecimento e plano curricular, de modo a estabelecer orientação integrada.

Orientar, incentivar e viabilizar oportunidades pedagógicas especiais para estudantes com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais.

Promover e organizar a utilização de tecnologias da informação computadorizada (TIC) na melhoria do processo ensino aprendizagem. (LUCK, 2008, p. 93).

Resumidamente esse é o papel da escola, facilmente reconhecido e indicado por todos. A sua realização, porém, apenas se dá na medida em que todos e cada um dos profissionais que atuam na escola entendam e assumam esse papel como seu. Afinal, uma escola é uma organização social constituída e feita por pessoas. Esse processo, por certo, por sua complexidade, dinâmica e abrangência, demanda uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos. Esse processo de articulação representa a gestão pedagógica.

É evidentemente lógico que as ações desenvolvidas na escola tenham um
manifesto e intencional sentido pedagógico, isto é, que todas e cada uma delas constituam-se em um ato direcionado intencionalmente para transformações dos processos sociais nela praticados e, em última instância, de transformação da própria prática pedagógica e da escola como um todo, de modo a que os alunos tirem melhor proveito dela. Daí porque constituir-se a gestão pedagógica em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar que, embora compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, quando existir na escola, nunca é a esses profissionais inteiramente delegada (LÜCK, 2008, p.98).

A responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo.

A atualidade dos processos pedagógicos, a contextualização de seus conteúdos
em relação à realidade, os métodos de sua efetivação, a utilização de tecnologias, a dinâmica de sua realização, a sua integração em um currículo coeso são algumas das responsabilidades da gestão pedagógica observadas pelo diretor escolar. A diversidade dos aspectos a serem observados pelo diretor em relação aos aspectos promotores da aprendizagem e formação dos alunos são, portanto, múltiplos, sendo aqui destacados alguns deles.

A educação escolar configura-se portanto, em ato político e pedagógico na
medida em que requer sempre uma tomada de posição. A ação educativa e, consequentemente, a política educacional em qualquer das suas feições não possuem apenas uma dimensão política, mas são sempre políticas, já que não há conhecimento, técnica ou tecnologias neutras, pois todas são expressões e formas conscientes, ou não, de engajamento das pessoas na sociedade

Para melhorar esse cenário, o governo brasileiro vem adotando a partir de 2003

políticas dirigidas aos trabalhadores da educação e à melhoria dos processos de gestão, por meio de programas de formação continuada, entre os quais o Profuncionário é um exemplo. No que tange ao estímulo à participação na gestão e nos processos pedagógicos no Município e na escola, o Pró-Conselho e o Programa Nacional de Conselhos Escolares são iniciativas inovadoras.

Essas questões revelam a relação direta entre a situação objetiva dos trabalhadores em educação e a gestão escolar. Ou seja, pensar a democratização da gestão implica considerar em que condições se realizam os processos de trabalho e as ações pedagógicas. Assim, é preciso entender a gestão como um espaço de construção política para além das questões meramente administrativas e, portanto, englobar as condições de ensino-aprendizagem, de democratização da gestão e de escolha dos dirigentes escolares.

A importância do Projeto Político-Pedagógico e do trabalho coletivo na escola A
LDB estabelece no artigo 2 o as finalidades da educação nacional, que são: o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O Projeto Político-Pedagógico tem como fundamentos esses mesmos objetivos institucionais

## 3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seguida, cabe determinar necessidades. O que é necessário para atingir os objetivos propostos? As necessidades podem ser pensadas em termos de pessoal, recursos físicos, materiais, financeiros, tempo. Sempre considerar as condições existentes (viabilidade) ou as condições ainda inexistentes, mas que sejam possíveis de serem criadas.

Definido o problema de forma explicita e operacional é preciso pensar qual será a situação desejada para resolver o problema. O resultado final desejado é o objetivos gerais, o objetivo imediato, para isso, é definidos

objetivos intermediários, obviamente, os objetivos precisam ser realistas, possíveis de ser atingidos.

A identificação de necessidades e a avaliação das condições existentes podem levar à modificação dos Ainda há, da parte de alguns educadores, certa resistência a objetivos operacionalizados, (por causa de sua vinculação ao tecnicismo educacional).

O problema dessa tendência é reduzir o funcionamento das instituições a critérios exclusivamente de eficácia, produtividade, controle, sem considerar a flexibilidade, a negociação, o diálogo, a imprevisibilidade, o compromisso das pessoas, a participação etc.

É a fase do exame das soluções possíveis, isto é, as que melhor se ajustam ao problema, às necessidades e aos objetivos propostos. Levantadas várias alternativas, elas podem passar pelo crivo dos critérios de seleção, considerando-se: menor custo, sem prejuízo da qualidade; a maioria eficiência, sem prejuízo dos objetivos; menor risco, sem prejuízo da capacidade de inovar e ousar.

Entretanto, se é verdade que as organizações escolares precisam ter um projeto, é verdade, também, que precisam funcionar competentemente. Daí a importância de objetivos muito claros e coerentes e operacionalizados, de forma que ninguém tenha dúvida dos resultados desejados a partir das ações levadas a efeito, bem como práticas avaliativas visando a reformulação dos processos e do próprio projeto.

É possível aprender e construir um processo educativo de qualidade para todos, isso implica na construção responsável e compartilhada do planejamento participativo. Mas, tudo isso dá-nos a entender em uma gestão democrática, que trás como traços marcantes a autonomia da escola, o colegiado (conselho escolar e o grêmio estudantil) e principalmente as eleições para diretores.

Essas competências e aptidões cognitivas – atitudinais são necessários para que os educadores e em especial, os gestores, cumpram sua função nesta nova realidade sócio-educativa que prioriza o trabalho de partilhado e coletivo.

## 4.REFERÊNCIAS

AMIGUINHO, Abílio, e CANÁRIO, Rui. (Orgs.). **Escolas e Mudança: O papel dos Centros de Formação.** Lisboa, Educa, 1994.

APPLE, Michael, e BEANE, James. (Orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARROSO, João. (Org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto Editora, 1996.

CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. I Congresso Nacional de Supervisão na Formação, Aveiro, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Organização e gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores**. In: Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 1989. 411-32p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2 ed. SP: Cortez,2005.

LUCK, Heloisa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. E Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza:** Porto Alegre, ArtMed, 2001; (**Resumo de palestras realizadas em 05-1967**, em Santiago, sob o patrocínio da OEA, do Governo do Chile e da Universidade do Chile).

PIMENTA, Selma G. **A construção do projeto pedagógico na escola de 1-grau**. Idéias. São Paulo, n. 8, p. 417-424, 1990.

VIEIRA, Alexandre Thomas ET al. **Gestão Educacional e Tecnologias**. São Paulo: Avercamp. 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação e gestão: extraindo significados da base legal.** In. CEARÁ. SEDUC. Novos Paradigmas de gestão base legal. In. CEARÁ. SEDUC. Novos Paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 7 – 20.

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A TRANSFORMAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

ROSIMEIRE COUTINHO ALVES DA SILVA SOUSA

## RESUMO

A formação continuada de professores constitui um elemento fundamental para o aprimoramento da prática pedagógica e para a construção de uma educação pública comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Diante das constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se necessário compreender a formação docente como um processo permanente, articulado às experiências profissionais e aos desafios vivenciados no cotidiano escolar. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da formação continuada para a transformação das práticas pedagógicas na escola pública, considerando os desafios estruturais, as possibilidades de desenvolvimento profissional e a construção coletiva do conhecimento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada nas contribuições de Freire, Nóvoa, Tardif e Imbernón, bem como na legislação educacional brasileira. A análise destaca que a formação continuada, quando relacionada às necessidades reais dos professores e acompanhada de condições adequadas de trabalho, favorece a reflexão crítica, a inovação pedagógica e a construção de estratégias mais significativas de ensino. Conclui-se que a valorização profissional, o trabalho colaborativo e o compromisso institucional são indispensáveis para que a formação docente ultrapasse o caráter meramente certificador e contribua efetivamente para a melhoria da educação pública.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Formação docente. Prática pedagógica. Escola pública. Desenvolvimento profissional.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação desempenha papel essencial na formação dos sujeitos e na construção de uma sociedade democrática, crítica e participativa. Nesse processo, o professor assume uma função que ultrapassa a transmissão de conteúdos, pois participa da organização de experiências de aprendizagem, da mediação das relações sociais e do desenvolvimento das capacidades intelectuais, culturais e sociais dos estudantes. Para exercer essa função diante das demandas contemporâneas, é fundamental que sua formação não se encerre com a conclusão da graduação, mas permaneça em constante desenvolvimento.

A formação continuada de professores apresenta-se, nesse contexto, como uma dimensão indispensável da profissionalização docente. Por meio dela, os

educadores podem aprofundar conhecimentos, analisar suas experiências, conhecer novas abordagens pedagógicas e desenvolver estratégias para enfrentar os desafios encontrados nas instituições de ensino. Entretanto, sua relevância não deve ser compreendida apenas pela aquisição de novos conhecimentos, mas também pela possibilidade de rever concepções, questionar práticas consolidadas e construir respostas para situações concretas da realidade escolar.

Na escola pública, esse debate assume particular importância. Os professores atuam em contextos marcados por diferentes realidades sociais, desigualdades de oportunidades, diversidade cultural, necessidades educacionais específicas e condições de trabalho que nem sempre favorecem o planejamento e a reflexão coletiva. Nesse cenário, a formação continuada pode contribuir para o fortalecimento da prática pedagógica, desde que esteja articulada às necessidades dos profissionais e às condições concretas de funcionamento das escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, estabelece, em seu artigo 62, § 1º, que os entes federativos devem promover, em regime de colaboração, a formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996). Essa previsão evidencia que o desenvolvimento profissional docente não constitui responsabilidade exclusiva do professor, mas também um compromisso dos sistemas de ensino.

Apesar desse reconhecimento, ainda existem desafios relacionados à organização dos programas formativos, à falta de tempo para estudos, à desarticulação entre teoria e prática e à dificuldade de transformar conhecimentos adquiridos em mudanças efetivas no cotidiano escolar. Tais questões exigem uma reflexão sobre o sentido da formação continuada e sobre as condições necessárias para que ela produza resultados significativos.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da formação continuada de professores para a reflexão sobre a prática pedagógica e a transformação do cotidiano escolar, com ênfase nos desafios e nas possibilidades existentes na escola pública.

## 2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se nas contribuições de autores que discutem a formação docente, os saberes profissionais e a reflexão sobre a prática pedagógica. A pesquisa documental considera a legislação educacional brasileira e as diretrizes relacionadas à formação continuada dos professores da educação básica.

Entre os referenciais utilizados, destacam-se Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2014) e Imbernón (2010), cujas contribuições permitem compreender

a formação docente como um processo permanente, relacionado à experiência profissional, à reflexão crítica e ao desenvolvimento coletivo. Também são considerados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os documentos normativos relativos à formação continuada.

A análise foi organizada em dois eixos principais: os fundamentos e a importância da formação continuada para a prática pedagógica; e os desafios e as possibilidades de desenvolvimento profissional no contexto da escola pública. Por se tratar de uma revisão bibliográfica e documental, não houve coleta de dados empíricos em instituições de ensino.

## PARTE 1 — FORMAÇÃO CONTINUADA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

### 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PROCESSO PERMANENTE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação docente deve ser compreendida como um processo que acompanha toda a trajetória profissional do educador. A graduação oferece fundamentos teóricos e metodológicos indispensáveis ao exercício da docência, mas a complexidade do cotidiano escolar exige atualização, aprofundamento e reconstrução permanente dos conhecimentos adquiridos.

O professor atua em uma realidade dinâmica, na qual as características dos estudantes, as condições sociais, as tecnologias, as políticas educacionais e as demandas curriculares estão em constante transformação. Por esse motivo, a formação continuada precisa possibilitar a análise dessas mudanças e favorecer a construção de respostas pedagógicas coerentes com os objetivos educacionais.

Imbernón (2010) defende uma concepção de formação permanente relacionada à reflexão sobre a prática, à colaboração entre profissionais e à capacidade de responder às necessidades reais dos contextos educativos. Nessa perspectiva, formar-se continuamente não significa apenas participar de cursos ou acumular certificados, mas desenvolver conhecimentos que possam contribuir para a compreensão crítica do trabalho docente.

A formação continuada também possibilita que os professores revisitem suas experiências e reconheçam que o conhecimento profissional é construído ao longo do tempo.
Situações vivenciadas em sala de aula, dificuldades identificadas no processo de aprendizagem e estratégias que apresentam resultados positivos podem tornar-se objetos de estudo e reflexão.

Tardif (2014) destaca que os saberes docentes possuem diferentes origens, envolvendo conhecimentos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Essa compreensão permite reconhecer que a atuação do professor não depende exclusivamente das teorias estudadas

durante sua formação inicial, pois também envolve conhecimentos construídos na experiência cotidiana e nas relações estabelecidas com outros profissionais.

Entretanto, a valorização da experiência não significa considerar que toda prática consolidada seja necessariamente adequada. As experiências precisam ser analisadas criticamente, confrontadas com conhecimentos científicos e discutidas à luz dos objetivos educacionais. A formação continuada favorece justamente esse movimento, permitindo que o professor identifique limites, compreenda dificuldades e experimente novas possibilidades.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, estabeleceu diretrizes nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para essa formação (BRASIL, 2020). O documento integra o conjunto de referências normativas que orientam a discussão sobre o desenvolvimento profissional docente no país.

É importante, contudo, compreender a formação continuada como parte de uma política ampla de valorização profissional. Sua efetividade depende de condições que permitam ao professor estudar, planejar, participar de atividades formativas e aplicar os conhecimentos construídos. Sem tempo adequado, apoio institucional e reconhecimento profissional, a formação corre o risco de se transformar em uma exigência burocrática, distante das necessidades da escola.

## 4 A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA COMO CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A reflexão sobre a prática constitui um dos fundamentos do desenvolvimento profissional docente. O trabalho pedagógico envolve decisões constantes: como apresentar determinado conteúdo, quais recursos utilizar, como avaliar a aprendizagem, como organizar a participação da turma e como intervir diante das dificuldades identificadas.

Essas decisões não devem ocorrer de maneira exclusivamente automática. É necessário que o professor analise os resultados de suas ações, identifique os fatores que influenciam a aprendizagem e considere alternativas para aperfeiçoar o ensino. A reflexão permite transformar a experiência em objeto de investigação e desenvolvimento profissional.

Freire (1996) destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática educativa e compreende a formação docente como um processo permanente. Nessa perspectiva, ensinar exige disponibilidade para aprender, reconhecer limites e reconstruir conhecimentos. O educador não é um profissional que detém respostas definitivas para todas as situações, mas alguém que precisa estudar, observar e avaliar continuamente sua atuação.

No cotidiano escolar, essa postura pode ser desenvolvida por meio de registros reflexivos, análise de produções dos estudantes, reuniões pedagógicas e discussões sobre situações concretas da sala de aula. Ao investigar por que determinados alunos apresentam dificuldades em uma atividade, por exemplo, o professor pode perceber que o problema não está apenas no desempenho individual, mas também na linguagem utilizada, na organização da proposta ou nos recursos disponibilizados.

A reflexão crítica contribui, assim, para evitar explicações simplificadoras que atribuem exclusivamente aos estudantes ou às famílias a responsabilidade pelos resultados escolares. Embora fatores externos à escola influenciem o processo de aprendizagem, cabe à instituição examinar também suas próprias práticas, suas expectativas e as condições que oferece aos alunos.

Outro aspecto importante é a relação entre planejamento e avaliação. O planejamento pedagógico precisa ser compreendido como um processo flexível, que pode ser revisto a partir das respostas observadas durante o ensino. A avaliação, por sua vez, não deve servir apenas para classificar estudantes, mas também para fornecer informações que orientem as decisões docentes.

Quando o professor identifica que uma estratégia não produziu os resultados esperados, pode reorganizar a atividade, diversificar os recursos ou retomar conhecimentos necessários à compreensão do conteúdo. Esse movimento demonstra que a reflexão sobre a prática não representa uma atividade separada do ensino, mas uma dimensão constitutiva do trabalho pedagógico.

A formação continuada pode fortalecer esse processo ao oferecer fundamentos teóricos, instrumentos de análise e oportunidades de diálogo entre os profissionais. Dessa maneira, a reflexão deixa de ser uma ação individual e passa a integrar uma cultura institucional de investigação e aperfeiçoamento das práticas educativas.

## 5 A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Um dos desafios presentes nos programas de formação continuada consiste em estabelecer uma relação significativa entre os conhecimentos teóricos e as situações vivenciadas pelos professores. Em determinadas circunstâncias, os cursos apresentam conceitos importantes, mas não oferecem oportunidades suficientes para que os participantes compreendam como esses conhecimentos podem orientar suas decisões pedagógicas.

A teoria, entretanto, não deve ser considerada distante da realidade escolar. Ela oferece instrumentos para interpretar situações, questionar concepções naturalizadas e compreender os fatores que influenciam os processos de ensino e aprendizagem. A prática, por sua vez, permite colocar os conhecimentos em análise, identificar seus limites e formular novas perguntas.

Freire (1996) compreende a reflexão sobre a prática como elemento fundamental da formação do educador. Essa concepção permite superar a separação entre estudar e ensinar, reconhecendo que o professor aprende também quando analisa criticamente o que realiza em sala de aula.

Um exemplo pode ser observado na avaliação da aprendizagem. Ao estudar diferentes concepções de avaliação, o professor pode questionar a utilização exclusiva de provas e notas como instrumentos de acompanhamento. A partir dessa reflexão, pode incorporar observações, atividades investigativas, produções individuais, trabalhos coletivos e devolutivas que ajudem os estudantes a compreender seus avanços e dificuldades.

Da mesma maneira, o estudo sobre desenvolvimento infantil pode contribuir para que o educador analise suas expectativas em relação aos estudantes e organize propostas compatíveis com os objetivos de aprendizagem. Os conhecimentos teóricos não oferecem soluções prontas para todas as situações, mas ajudam a fundamentar decisões e a evitar práticas baseadas exclusivamente em opiniões pessoais.

A formação continuada torna-se mais significativa quando parte de problemas reais, oferece referências teóricas para analisá-los e possibilita a elaboração de estratégias que possam ser experimentadas e posteriormente avaliadas. Esse movimento aproxima o desenvolvimento profissional das necessidades concretas da escola pública.

Nóvoa (1992) destaca a importância de considerar a formação de professores em articulação com o desenvolvimento profissional e com a construção da identidade docente. A formação, nessa perspectiva, não deve ser entendida como um processo externo ao trabalho, mas como parte de uma trajetória na qual o educador constrói conhecimentos, compartilha experiências e desenvolve sua compreensão sobre a profissão.

Assim, a articulação entre teoria e prática contribui para que a formação continuada não se limite à apresentação de conteúdos, mas favoreça mudanças fundamentadas, conscientes e coerentes com as necessidades dos estudantes.

## PARTE 2 — DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA PÚBLICA

## 6 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

A escola pública apresenta uma realidade complexa, marcada por diferentes condições de funcionamento, contextos sociais e necessidades educacionais. Nesse cenário, a formação continuada enfrenta desafios que não podem ser compreendidos apenas como dificuldades individuais dos professores.

Entre os obstáculos mais recorrentes estão a falta de tempo para estudos, a

sobrecarga de trabalho, a necessidade de conciliar diferentes jornadas, a insuficiência de recursos e a dificuldade de organizar momentos coletivos de planejamento. Quando essas condições não são consideradas, mesmo os programas formativos bem estruturados podem apresentar resultados limitados.

Outro desafio é a oferta de formações pouco relacionadas aos problemas vivenciados pelos profissionais. Cursos excessivamente teóricos, palestras isoladas e atividades centradas apenas na transmissão de informações podem ampliar conhecimentos, mas nem sempre favorecem sua incorporação às práticas pedagógicas.

Isso não significa desvalorizar cursos, palestras ou estudos teóricos. Essas modalidades podem contribuir para o desenvolvimento profissional, desde que estejam articuladas a oportunidades de reflexão, aplicação e acompanhamento. A questão central é compreender que a formação precisa ultrapassar o momento da atividade formativa e estabelecer relações com o trabalho realizado na escola.

Imbernón (2010) ressalta a importância de uma formação contextualizada, vinculada às necessidades dos professores e à transformação das instituições educativas. Essa perspectiva permite reconhecer que não existe uma solução única para todas as escolas, pois cada comunidade apresenta características e desafios específicos.

Na escola pública, também é necessário considerar que as dificuldades de aprendizagem não podem ser analisadas sem atenção às desigualdades sociais, à infraestrutura e às condições de acesso aos recursos educacionais. A formação docente pode contribuir para o enfrentamento desses desafios, mas não substitui políticas públicas de financiamento, valorização profissional e melhoria das condições de trabalho.

Outro aspecto importante diz respeito à participação dos professores na definição das ações formativas. Quando os educadores são tratados apenas como receptores de orientações previamente estabelecidas, suas experiências e conhecimentos profissionais podem ser desconsiderados. Por outro lado, quando participam da identificação das necessidades e da construção das propostas, a formação tende a estabelecer relações mais próximas com a realidade escolar.

Portanto, a superação dos desafios exige planejamento institucional, escuta dos profissionais e políticas que garantam condições concretas para o desenvolvimento docente. A formação continuada precisa ser compreendida como investimento na qualidade da educação pública e não como responsabilidade individual a ser cumprida fora da jornada de trabalho.

## 7 O TRABALHO COLABORATIVO E A FORMAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Uma das possibilidades para fortalecer a formação continuada consiste em transformar a própria escola em espaço permanente de aprendizagem profissional. As experiências cotidianas oferecem oportunidades para que os educadores compartilhem conhecimentos, analisem dificuldades e construam estratégias de maneira colaborativa.

O trabalho coletivo permite que professores de diferentes áreas, etapas e experiências profissionais contribuam para a compreensão dos desafios pedagógicos. A troca de conhecimentos amplia as perspectivas de análise e favorece a construção de respostas que dificilmente seriam desenvolvidas de maneira isolada.

Nóvoa (1992) enfatiza a importância de articular a formação docente ao desenvolvimento profissional e aos espaços de trabalho. Essa abordagem valoriza a participação dos professores na construção de sua trajetória formativa e reconhece que a identidade profissional se desenvolve também por meio das relações estabelecidas no contexto escolar.

Na prática, o trabalho colaborativo pode envolver reuniões pedagógicas com objetivos definidos, grupos de estudo, análise conjunta de avaliações, planejamento interdisciplinar e compartilhamento de experiências. O fundamental é que esses momentos não se restrinjam a tarefas administrativas, mas incluam discussões sobre o ensino, a aprendizagem e as necessidades dos estudantes.

Um exemplo consiste na análise coletiva das dificuldades observadas em determinada turma. Em vez de cada professor buscar isoladamente uma solução, a equipe pode examinar os resultados, identificar possíveis barreiras, estudar estratégias pedagógicas e definir ações para acompanhar os avanços dos alunos.

A gestão escolar desempenha papel fundamental na organização desses processos. Cabe à equipe gestora favorecer a participação dos profissionais, estabelecer prioridades formativas e garantir, sempre que possível, tempo e condições para o planejamento coletivo. Também é importante construir um ambiente no qual os professores possam compartilhar dúvidas e dificuldades sem receio de julgamentos, compreendendo a análise das práticas como oportunidade de aprendizagem.

A colaboração, entretanto, não significa eliminar as diferenças de pensamento ou exigir que todos adotem as mesmas estratégias. O diálogo profissional pressupõe a possibilidade de argumentar, questionar e revisar posicionamentos com base em conhecimentos pedagógicos e nas evidências observadas.

Quando a escola estabelece uma cultura de colaboração, a formação continuada deixa de depender exclusivamente de cursos externos e passa a integrar a rotina institucional.

Dessa forma, os próprios desafios cotidianos tornam-se oportunidades de investigação, estudo e aperfeiçoamento profissional.

## 8 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, DIVERSIDADE E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

A formação continuada pode contribuir para a renovação das práticas pedagógicas, desde que a inovação seja compreendida como uma resposta fundamentada às necessidades educacionais, e não como simples adoção de novidades metodológicas ou tecnológicas.

O professor precisa compreender os objetivos de aprendizagem, conhecer as características da turma e selecionar estratégias adequadas aos conteúdos trabalhados. A utilização de metodologias ativas, projetos interdisciplinares, recursos digitais, atividades investigativas e práticas colaborativas pode ampliar as possibilidades de participação dos estudantes, mas sua eficácia depende do planejamento e do acompanhamento pedagógico.

A diversidade presente nas escolas públicas exige que os educadores desenvolvam estratégias capazes de considerar diferentes ritmos, experiências e formas de aprender. Nesse sentido, a formação continuada pode aprofundar conhecimentos sobre educação inclusiva, acessibilidade, avaliação formativa e organização de atividades diversificadas.

Ao reconhecer que os estudantes não aprendem todos da mesma maneira, o professor pode ampliar os recursos utilizados em sala de aula e criar oportunidades variadas para a compreensão dos conteúdos. Textos, imagens, experimentos, discussões, materiais concretos e recursos audiovisuais podem ser combinados de acordo com os objetivos pedagógicos.

É importante destacar que diversificar as estratégias não significa abandonar o currículo ou reduzir as expectativas de aprendizagem. Significa organizar caminhos diferentes para que os estudantes tenham condições de alcançar objetivos relevantes, respeitando suas necessidades e garantindo os apoios necessários.

A formação continuada também pode favorecer uma reflexão sobre as relações estabelecidas em sala de aula. Práticas pedagógicas que estimulam a escuta, o diálogo, a investigação e a participação dos estudantes contribuem para ampliar o envolvimento com a aprendizagem. Da mesma forma, o estudo de diferentes formas de avaliação permite acompanhar o desenvolvimento dos alunos para além dos resultados obtidos em uma única atividade.

A inovação pedagógica, portanto, precisa estar vinculada à intencionalidade educativa. Não basta introduzir uma ferramenta digital ou modificar a organização da sala de aula se essas mudanças não contribuírem para a compreensão dos conteúdos, a participação dos estudantes e o desenvolvimento de suas capacidades.

Nesse processo, o professor atua como profissional que analisa, seleciona, adapta e avalia estratégias. A formação continuada oferece condições para que essas decisões sejam fundamentadas em conhecimentos teóricos e na observação crítica dos resultados produzidos no cotidiano escolar.

## 9 POSSIBILIDADES PARA O FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

O fortalecimento da formação continuada exige ações articuladas entre professores, equipes gestoras, instituições formadoras e sistemas de ensino. Uma política consistente precisa reconhecer as necessidades dos profissionais, valorizar suas experiências e assegurar condições para o desenvolvimento de conhecimentos ao longo da carreira.

Uma primeira possibilidade consiste em realizar diagnósticos formativos nas escolas. A análise das necessidades pode considerar as dificuldades identificadas no processo de ensino, os resultados das avaliações, as características dos estudantes e as prioridades estabelecidas no projeto político-pedagógico. Esse diagnóstico permite organizar propostas mais coerentes com a realidade institucional.

Outra possibilidade é estruturar percursos formativos contínuos, em vez de concentrar todas as ações em encontros isolados. Grupos de estudo, acompanhamento pedagógico, oficinas, observação de práticas e análise de experiências podem ser organizados ao longo do ano letivo, favorecendo a retomada dos temas e a avaliação das estratégias implementadas.

Também é importante ampliar a participação dos professores na definição das pautas formativas. O conhecimento que os educadores possuem sobre suas turmas, suas experiências e suas dificuldades deve ser considerado na elaboração das propostas. Essa participação contribui para fortalecer a autonomia profissional e o compromisso com os processos de mudança.

A aproximação entre escolas e instituições de ensino superior constitui outra possibilidade relevante. Projetos de extensão, pesquisas colaborativas, cursos e grupos de estudos podem favorecer a circulação de conhecimentos e a análise de problemas educacionais. Para isso, é necessário construir relações de parceria que respeitem a realidade das escolas e valorizem os profissionais que nelas atuam.

Além disso, os sistemas de ensino precisam garantir condições de trabalho compatíveis com as exigências da formação permanente. Tempo para estudo, recursos pedagógicos, acesso a materiais, valorização da carreira e acompanhamento institucional são elementos que favorecem o desenvolvimento profissional.

A avaliação das ações formativas também merece atenção. Em vez de considerar apenas a frequência ou a emissão de certificados, é importante

examinar se os conhecimentos construídos contribuíram para a reflexão docente, para o aperfeiçoamento do planejamento e para a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos estudantes.
Essa avaliação deve ser contínua e considerar que as transformações pedagógicas dependem de múltiplos fatores.

Por fim, é indispensável compreender que a formação continuada não pode ser utilizada para responsabilizar individualmente os professores por todos os problemas da educação pública. O desenvolvimento profissional é fundamental, mas precisa estar acompanhado de políticas de valorização, infraestrutura adequada, gestão democrática e compromisso com a redução das desigualdades educacionais.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a formação continuada representa uma dimensão essencial do desenvolvimento profissional docente e da transformação das práticas pedagógicas na escola pública. Em um contexto educacional marcado pela diversidade dos estudantes e pela complexidade das relações de ensino e aprendizagem, a atualização dos conhecimentos e a reflexão crítica sobre a prática tornam-se indispensáveis.

A formação continuada permite que os professores revisitem suas concepções, analisem suas experiências e construam estratégias fundamentadas para enfrentar os desafios cotidianos. Entretanto, sua efetividade depende da articulação entre teoria e prática, da participação dos educadores e da existência de condições institucionais que favoreçam o estudo, o planejamento e a colaboração.

Destaca-se, nesse sentido, a importância de compreender a escola como espaço de aprendizagem não apenas para os estudantes, mas também para os profissionais que nela atuam. O trabalho colaborativo, a análise das práticas, a troca de experiências e a participação na definição das ações formativas podem contribuir para o fortalecimento da autonomia docente e para a construção de soluções adequadas à realidade de cada comunidade escolar.

Os desafios identificados demonstram que a formação continuada não pode ser reduzida à participação em cursos ou à acumulação de certificados. Ela precisa integrar uma política de valorização profissional, com tempo para estudos, apoio da gestão, recursos pedagógicos e oportunidades permanentes de desenvolvimento.

Conclui-se que a transformação do cotidiano escolar exige professores comprometidos com a aprendizagem e instituições dispostas a aprender e a rever suas práticas. A formação continuada, quando planejada de maneira crítica, participativa e contextualizada, pode contribuir para a construção de experiências educativas mais significativas,

inclusivas e democráticas.

Transformar a escola pública implica reconhecer que a qualidade da educação está relacionada tanto aos conhecimentos dos professores quanto às condições em que exercem sua profissão. Investir na formação docente, portanto, significa fortalecer o trabalho pedagógico e ampliar as possibilidades de garantir aos estudantes uma educação de qualidade, comprometida com o conhecimento, a cidadania e o desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 22 out. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM