



SL EDUCACIONAL

MAIO DE 2026 V.8 N.05



CIMESB

Formação de Professores

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/05/2026

Revista SL Educacional

N° 05

Maio 2026

Publicação

Mensal (maio)

SL Editora

Rua Iru, 27, casa 6 – Vila Formosa

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches 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.05 (2026) - São Paulo: SL
Editora, 2026 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/05/2026

1 Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

SAÚDE MENTAL DE JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS PSICOSSOCIAIS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
BRUNA CALENTE MACEDO 4

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL
DANIELA DUARTE DE ARAUJO CRISCUOLO 20

A CRIANÇA, A FAMÍLIA E OS LIMITES- UMA CONSTRUÇÃO IMPORTANTE E DESAFIADORA
ÉRICA MARTINS DA SILVA 35

ALÉM DO PAPEL: UMA ANÁLISE DO USO E EFETIVIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
GABRIELA FERNANDES COSTA E
VANESSA RIBEIRO RODRIGUES 46

A LEITURA DIÁRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA: REPERTÓRIO, EQUIDADE E O DIREITO À LITERATURA NA PERIFERIA
GISELI RODRIGUES SILVA 77

A LITERATURA COMO REALISMO E CRÍTICA SOCIAL NA OBRA DE ÉRICO VERÍSSIMO
GREICE APARECIDA BENEDITA DA SILVA 83

EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E GARANTIA DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO
ISABELLA MARINHO DE MELO 99

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESPAÇO DE TRABALHO COLABORATIVO
LÍVIA GARDINAL CAIRES 105

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO
LUCIANE APARECIDA DE ARAÚJO GIMENES 111

ASSEMBLEIA ESCOLAR E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA
MILENA CORREIA PRUDENCIANO DE SOUZA 125

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PALOMA GOMES DA SILVA SOUTO LOPES 137

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
CINDILEIA GOMIDES ALVES DO AMARAL DA SILVA 148

SAÚDE MENTAL DE JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS PSICOSSOCIAIS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

BRUNA CALENTE MACEDO

RESUMO

A saúde mental de jovens tem se configurado como uma das principais preocupações contemporâneas no campo da educação e da saúde pública, especialmente diante do aumento significativo de casos de ansiedade, depressão e sofrimento psíquico nessa população. O presente artigo tem como objetivo analisar os fatores que impactam a saúde mental de jovens, articulando dimensões sociais, culturais, educacionais e tecnológicas, bem como discutir as implicações desses fenômenos para o contexto escolar. Parte-se do pressuposto de que o sofrimento psíquico não pode ser compreendido de forma isolada, mas como resultado de processos históricos e sociais que atravessam a juventude contemporânea. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores da psicologia, da educação e da sociologia, com destaque para as contribuições de Freud, Winnicott, Bauman e Han. A análise evidencia que fatores como pressão por desempenho, uso intensivo de tecnologias digitais, fragilidade das relações sociais e insegurança em relação ao futuro têm contribuído para o agravamento dos quadros de sofrimento psíquico entre jovens. Defende-se que a escola, enquanto espaço de socialização e desenvolvimento, possui papel fundamental na promoção da saúde mental, devendo construir práticas pedagógicas que considerem a dimensão emocional dos estudantes. Conclui-se que o enfrentamento da crise de saúde mental entre jovens exige uma abordagem integrada, que articule políticas públicas, práticas educativas e ações interdisciplinares, visando à construção de ambientes mais acolhedores e promotores de bem-estar.

Palavras-chave: Saúde mental; Juventude; Educação; Sofrimento psíquico; Escola.

INTRODUÇÃO

A saúde mental de jovens tem emergido como uma das questões mais urgentes no cenário contemporâneo, sendo objeto de crescente preocupação por parte de pesquisadores, educadores e gestores públicos. O aumento significativo de casos de ansiedade, depressão, automutilação e ideação suicida entre adolescentes e jovens adultos evidencia um quadro que ultrapassa a dimensão individual, configurando-se como fenômeno social complexo e

multifacetado. Tal cenário exige uma análise que considere não apenas aspectos psicológicos, mas também os contextos sociais, culturais e institucionais que influenciam o desenvolvimento dos sujeitos.

Dados recentes da Organização Mundial da Saúde indicam que transtornos mentais representam uma das principais causas de adoecimento entre jovens em todo o mundo, sendo responsáveis por impactos significativos na qualidade de vida, no desempenho escolar e nas relações sociais. No Brasil, esse quadro se agrava em função de desigualdades sociais, violência urbana e precarização das condições de vida, fatores que intensificam o sofrimento psíquico e dificultam o acesso a serviços de saúde mental.

A juventude contemporânea encontra-se inserida em um contexto marcado por transformações aceleradas, instabilidade social e exigências crescentes de desempenho. A lógica da produtividade, amplificada por discursos meritocráticos, impõe aos jovens uma constante pressão por resultados, tanto no âmbito escolar quanto na construção de projetos de vida. Nesse cenário, o fracasso tende a ser internalizado como incapacidade individual, desconsiderando os condicionantes sociais que limitam as oportunidades e ampliam as desigualdades.

Além disso, o avanço das tecnologias digitais e das redes sociais tem reconfigurado as formas de interação e construção da identidade. Embora essas ferramentas ampliem possibilidades de comunicação, também introduzem novos desafios, como a exposição constante, a comparação social e a busca por validação externa. Conforme analisa Byung-Chul Han, a sociedade contemporânea é marcada por uma lógica de desempenho que transforma o sujeito em empreendedor de si mesmo, gerando níveis elevados de autocobrança e esgotamento psíquico.

No campo da psicanálise, autores como Sigmund Freud e Donald Winnicott oferecem importantes contribuições para a compreensão do sofrimento psíquico, ao enfatizar a importância das relações interpessoais e do ambiente no desenvolvimento emocional. Winnicott (1975), em particular, destaca a necessidade de ambientes suficientemente bons para o amadurecimento psíquico, conceito que pode ser ampliado para o contexto escolar, entendido como espaço potencial de acolhimento e desenvolvimento.

A escola, enquanto instituição central na vida dos jovens, desempenha papel fundamental na promoção da saúde mental, mas também pode atuar como espaço de reprodução de pressões e desigualdades. Práticas pedagógicas centradas exclusivamente no desempenho acadêmico, ausência de escuta qualificada e falta de preparo para lidar com questões emocionais podem contribuir para o agravamento do sofrimento psíquico. Por outro lado, quando orientada por princípios de acolhimento, diálogo e valorização da diversidade, a escola pode se constituir como espaço de proteção e promoção do bem-estar.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível analisar os fatores que impactam a saúde mental dos jovens e discutir as implicações desses fenômenos para o campo educacional. O presente artigo tem como objetivo

compreender as múltiplas dimensões do sofrimento psíquico na juventude contemporânea, articulando contribuições teóricas da psicologia, da psicanálise e da sociologia, bem como refletir sobre o papel da escola na construção de práticas que promovam a saúde mental.

FATORES SOCIAIS E CULTURAIS QUE IMPACTAM A SAÚDE MENTAL DOS JOVENS

A compreensão da saúde mental dos jovens na contemporaneidade exige a análise de um conjunto complexo de fatores sociais, culturais, econômicos e simbólicos que atravessam suas experiências de vida. O sofrimento psíquico, nesse contexto, não pode ser reduzido a uma dimensão individual ou biológica, sendo fundamental reconhecê-lo como expressão de processos históricos e sociais que configuram a subjetividade dos sujeitos. Tal perspectiva rompe com abordagens reducionistas e medicalizantes, que tendem a localizar o problema exclusivamente no indivíduo, desconsiderando as condições concretas que produzem e intensificam o sofrimento (BOCK, 2009).

Nesse sentido, a juventude contemporânea encontra-se inserida em um cenário marcado por profundas transformações sociais, instabilidade estrutural e exigências crescentes de adaptação. A aceleração do tempo social, a precarização das relações de trabalho e a ampliação das desigualdades constituem elementos centrais desse contexto, impactando diretamente a forma como os jovens constroem suas identidades e projetam seus futuros. Conforme argumenta Zygmunt Bauman, a modernidade líquida caracteriza-se pela fragilidade dos vínculos e pela constante incerteza, elementos que geram insegurança e dificultam a construção de referências estáveis (BAUMAN, 2001).

A instabilidade que marca o mundo contemporâneo afeta diretamente os processos de constituição subjetiva dos jovens. A ausência de garantias em relação ao futuro, especialmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho e à construção de projetos de vida, produz sentimentos de ansiedade e insegurança. Essa condição é agravada em contextos de desigualdade social, nos quais as oportunidades são distribuídas de forma desigual, ampliando a percepção de injustiça e impotência. Assim, o sofrimento psíquico não pode ser compreendido sem considerar as condições materiais de existência que estruturam a vida dos jovens.

Outro elemento central na análise da saúde mental juvenil refere-se à lógica de desempenho que caracteriza a sociedade contemporânea. Conforme analisa Byung-Chul Han, vivemos em uma sociedade que substituiu os mecanismos disciplinares tradicionais por formas de autoexploração, nas quais o sujeito se torna responsável por maximizar sua produtividade e seu desempenho (HAN, 2015). Nesse contexto, o jovem é constantemente convocado a ser eficiente, competitivo e bem-sucedido, internalizando exigências que geram níveis elevados de autocobrança e esgotamento psíquico.

Essa lógica de desempenho se manifesta de forma intensa no campo educacional, onde o sucesso escolar é frequentemente associado ao valor do

indivíduo. Jovens são submetidos a avaliações constantes, comparações e expectativas elevadas, o que pode produzir sentimentos de inadequação e fracasso. A meritocracia, ao desconsiderar as desigualdades estruturais, reforça a ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual, contribuindo para a culpabilização do sujeito diante das dificuldades enfrentadas (PATTO, 2015).

Além das pressões relacionadas ao desempenho, as tecnologias digitais e as redes sociais desempenham papel central na constituição da subjetividade juvenil contemporânea. A ampliação do acesso à internet e a intensificação do uso de plataformas digitais transformaram profundamente as formas de interação social, comunicação e construção de identidade. Embora essas tecnologias ampliem possibilidades de expressão e conexão, também introduzem novos desafios para a saúde mental.

A exposição constante a padrões idealizados de vida, corpo e sucesso, amplamente difundidos nas redes sociais, contribui para processos de comparação social que impactam negativamente a autoestima dos jovens. A busca por validação externa, mediada por curtidas e comentários, pode gerar dependência emocional e intensificar sentimentos de inadequação. Conforme aponta Twenge (2017), há uma correlação significativa entre o uso excessivo de redes sociais e o aumento de sintomas depressivos e ansiosos entre adolescentes.

Além disso, o ambiente digital favorece a intensificação de práticas de exclusão e violência simbólica, como o cyberbullying, que amplia o alcance e a permanência das agressões. Diferentemente do bullying tradicional, o cyberbullying não se restringe ao espaço físico da escola, podendo ocorrer de forma contínua e atingir um número maior de pessoas, o que potencializa seus efeitos sobre a saúde mental dos jovens.

Outro fator relevante refere-se à fragilidade das relações sociais na contemporaneidade. A lógica individualista, associada à competitividade e à valorização do sucesso pessoal, pode dificultar a construção de vínculos afetivos sólidos e duradouros. Conforme argumenta Bauman (2001), as relações na modernidade líquida tendem a ser marcadas pela superficialidade e pela transitoriedade, o que compromete o senso de pertencimento e segurança emocional. Para os jovens, essa fragilidade relacional pode resultar em sentimentos de solidão e isolamento, mesmo em contextos de intensa conectividade.

No contexto brasileiro, esses fatores são agravados por desigualdades sociais históricas, racismo estrutural e violência urbana. Jovens em situação de vulnerabilidade social enfrentam condições adversas que impactam diretamente sua saúde mental, como acesso limitado a serviços de saúde, exposição à violência e dificuldades de permanência na escola. Conforme destaca Nilma Lino Gomes, as desigualdades raciais e sociais estruturam as experiências juvenis, sendo necessário considerar essas dimensões na análise do sofrimento psíquico (GOMES, 2017).

A família, tradicionalmente considerada espaço de proteção, também tem passado por transformações significativas, influenciadas por mudanças econômicas e sociais. A sobrecarga de trabalho, a instabilidade financeira e as dificuldades de convivência podem comprometer a qualidade das relações familiares, reduzindo a capacidade de suporte emocional aos jovens. Nesse contexto, a ausência de espaços de escuta e acolhimento no ambiente familiar pode intensificar o sofrimento psíquico.

Diante desse conjunto de fatores, torna-se evidente que a saúde mental dos jovens é resultado de múltiplas determinações, que envolvem dimensões individuais e coletivas. O sofrimento psíquico deve ser compreendido como expressão de tensões sociais, econômicas e culturais que atravessam a vida dos sujeitos, exigindo abordagens que considerem essa complexidade.

Assim, a análise da saúde mental juvenil na contemporaneidade demanda uma perspectiva crítica e interdisciplinar, que articule contribuições da psicologia, da sociologia e da educação. Reconhecer a influência dos fatores sociais e culturais na constituição do sofrimento psíquico constitui passo fundamental para a construção de estratégias de intervenção mais eficazes, que superem abordagens individualizantes e promovam condições de vida mais justas e equitativas para os jovens.

Um dos principais fatores que contribuem para o aumento do sofrimento psíquico entre jovens é a lógica de desempenho característica das sociedades contemporâneas. Conforme analisa Byung-Chul Han, a sociedade atual desloca o eixo da disciplina para o desempenho, transformando o indivíduo em gestor de si mesmo, responsável por seu sucesso ou fracasso. Nesse contexto, a pressão por produtividade, excelência e autorrealização constante gera níveis elevados de autocobrança, ansiedade e esgotamento. Diferentemente de modelos anteriores de controle social, baseados na repressão externa, a contemporaneidade opera por meio da internalização das exigências, levando o sujeito a se explorar de forma contínua.

Essa lógica é intensificada no campo educacional, onde o desempenho acadêmico é frequentemente associado ao valor do indivíduo e às suas perspectivas de futuro. Jovens são constantemente incentivados a alcançar resultados, ingressar em instituições de prestígio e construir trajetórias de sucesso, muitas vezes sem que sejam consideradas as desigualdades estruturais que condicionam suas oportunidades. O fracasso, nesse cenário, tende a ser vivido como incapacidade pessoal, contribuindo para sentimentos de inadequação, baixa autoestima e sofrimento psíquico.

Outro elemento central diz respeito ao papel das tecnologias digitais e das redes sociais na constituição das subjetividades juvenis. Plataformas digitais ampliam as possibilidades de interação e expressão, mas também introduzem dinâmicas que podem afetar negativamente a saúde mental. A exposição constante, a busca por reconhecimento e a comparação com padrões idealizados de vida e corpo constituem fatores que intensificam a ansiedade e a insatisfação. Estudos indicam que o uso excessivo dessas plataformas está

associado a sintomas depressivos, distúrbios de sono e redução da autoestima entre jovens (TWENGE, 2017).

Além disso, as redes sociais operam por meio de algoritmos que privilegiam conteúdos de alto engajamento, frequentemente associados a padrões estéticos e estilos de vida inalcançáveis para a maioria dos jovens. Essa lógica contribui para a construção de identidades baseadas na aparência e na validação externa, fragilizando processos mais consistentes de construção subjetiva. O sujeito passa a se perceber a partir do olhar do outro, o que pode gerar instabilidade emocional e dificuldade de autoaceitação.

A fragilidade das relações sociais também constitui fator relevante na análise da saúde mental dos jovens. Conforme argumenta Zygmunt Bauman, a modernidade líquida é caracterizada por vínculos frágeis e relações instáveis, nas quais o compromisso e a durabilidade são substituídos pela flexibilidade e pela transitoriedade. Nesse contexto, os jovens podem enfrentar dificuldades na construção de vínculos afetivos sólidos, o que impacta diretamente seu senso de pertencimento e segurança emocional.

A família, tradicionalmente considerada espaço de suporte e proteção, também tem passado por transformações significativas, influenciadas por mudanças nas estruturas sociais e econômicas. Embora tais transformações não sejam, por si só, negativas, podem gerar desafios no estabelecimento de relações de cuidado e suporte emocional. A ausência de escuta, a sobrecarga de responsabilidades e a dificuldade de comunicação são aspectos que podem contribuir para o isolamento e o sofrimento psíquico.

Outro fator importante refere-se à insegurança em relação ao futuro. A juventude contemporânea enfrenta um cenário marcado por incertezas econômicas, precarização do trabalho e dificuldades de inserção profissional. Essa condição gera ansiedade em relação à construção de projetos de vida, ampliando o sentimento de instabilidade e vulnerabilidade. A falta de perspectivas claras pode comprometer a motivação e o engajamento dos jovens, impactando sua saúde mental e seu desempenho em diferentes áreas da vida.

No contexto brasileiro, esses fatores são agravados por desigualdades sociais profundas, violência urbana e acesso limitado a serviços de saúde mental. Jovens em situação de vulnerabilidade social estão mais expostos a condições adversas, como pobreza, discriminação e exclusão, o que aumenta o risco de adoecimento psíquico. Conforme aponta Nilma Lino Gomes, as desigualdades raciais e sociais estruturam as experiências juvenis, sendo necessário considerar essas dimensões na análise da saúde mental.

A escola, enquanto espaço de socialização e formação, não está imune a esses processos. Ao contrário, muitas vezes reproduz as pressões e desigualdades presentes na sociedade, contribuindo para o agravamento do sofrimento psíquico. A ausência de práticas pedagógicas que considerem a dimensão emocional dos estudantes, bem como a falta de preparo dos profissionais para lidar com essas questões, evidencia a necessidade de repensar o papel da instituição escolar na promoção da saúde mental.

Diante desse conjunto de fatores, torna-se evidente que a saúde mental dos jovens é resultado de múltiplas determinações, que envolvem dimensões individuais, sociais e culturais. Compreender essas determinações é fundamental para a construção de estratégias eficazes de intervenção, tanto no campo da saúde quanto no da educação.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE SOFRIMENTO E TAMBÉM DE PROTEÇÃO PSÍQUICA

A escola ocupa lugar central na vida dos jovens, configurando-se como uma das principais instituições responsáveis pela socialização, pela construção de identidades e pela mediação entre o sujeito e o conhecimento socialmente produzido. Contudo, sua função no que se refere à saúde mental não pode ser compreendida de forma linear ou homogênea. Ao mesmo tempo em que pode constituir-se como espaço de acolhimento, desenvolvimento e proteção psíquica, a escola também pode operar como ambiente de produção, intensificação e legitimação do sofrimento psíquico. Essa ambivalência exige uma análise crítica que supere perspectivas idealizadas da instituição escolar e reconheça suas contradições estruturais.

Um dos principais fatores que contribuem para a produção de sofrimento no ambiente escolar refere-se à centralidade atribuída ao desempenho acadêmico. A lógica meritocrática, amplamente difundida nas práticas educacionais contemporâneas, estabelece padrões rígidos de sucesso e fracasso, frequentemente desconsiderando as desigualdades sociais, culturais e econômicas que atravessam as trajetórias dos estudantes. Nesse contexto, avaliações classificatórias, comparações constantes e expectativas elevadas produzem efeitos subjetivos significativos, tais como ansiedade, insegurança e sentimento de inadequação, especialmente entre jovens que já vivenciam situações de vulnerabilidade social (PATTO, 2015).

Essa dinâmica pode ser compreendida à luz das análises de Byung-Chul Han, que descreve a contemporaneidade como uma sociedade do desempenho, na qual o sujeito é constantemente convocado a produzir resultados e a superar limites (HAN, 2015). No contexto escolar, essa lógica se traduz na internalização de exigências que transformam o estudante em responsável exclusivo por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando as condições estruturais que limitam suas possibilidades. O fracasso escolar, portanto, deixa de ser analisado como fenômeno social para ser interpretado como falha individual, contribuindo para a produção de sofrimento psíquico.

Além disso, a organização escolar tradicional, marcada por currículos fragmentados, tempos rígidos e práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos, pode limitar as possibilidades de expressão dos estudantes e dificultar a construção de vínculos significativos. A escola, nesse modelo, tende a privilegiar a dimensão cognitiva em detrimento da dimensão emocional, ignorando que o processo de aprendizagem está intrinsecamente relacionado à experiência subjetiva do estudante. A ausência de espaços de escuta e diálogo

contribui para o silenciamento de questões emocionais, fazendo com que o sofrimento psíquico permaneça invisível ou seja interpretado de forma reducionista como indisciplina ou desinteresse (BOCK, 2009).

Outro elemento central refere-se às relações interpessoais no ambiente escolar. Experiências de bullying, exclusão social e discriminação são recorrentes na trajetória de muitos jovens e produzem impactos profundos sobre sua saúde mental. A escola, quando não reconhece ou não intervém de forma eficaz nessas situações, pode atuar como espaço de legitimação da violência simbólica e psicológica. Conforme destaca Pierre Bourdieu, a violência simbólica opera de maneira invisível, naturalizando desigualdades e produzindo processos de exclusão que afetam diretamente a constituição subjetiva dos indivíduos (BOURDIEU, 1998).

A partir de uma perspectiva crítica, inspirada em Michel Foucault, é possível compreender a escola como instituição que historicamente desempenha funções de controle, vigilância e normalização dos sujeitos. As práticas escolares como avaliação, disciplina e organização do tempo operam na produção de comportamentos considerados adequados, ao mesmo tempo em que excluem aqueles que não se ajustam às normas estabelecidas (FOUCAULT, 1987). Essa dimensão disciplinar, frequentemente naturalizada, contribui para a produção de sofrimento, especialmente entre estudantes que não correspondem aos padrões hegemônicos de comportamento e desempenho.

Entretanto, reduzir a escola a um espaço de opressão seria uma simplificação analítica. A instituição também possui potencial significativo como espaço de proteção psíquica, desde que orientada por práticas pedagógicas que valorizem o acolhimento, o diálogo e a construção de vínculos. Nesse sentido, a contribuição de Donald Winnicott é fundamental, ao destacar a importância de ambientes suficientemente bons para o desenvolvimento emocional. Para Winnicott (1983), o sujeito se desenvolve de forma saudável quando inserido em contextos que oferecem segurança, continuidade e reconhecimento.

A escola, quando organizada a partir dessa perspectiva, pode constituir-se como espaço de sustentação emocional, no qual os jovens encontram possibilidades de expressão, reconhecimento e pertencimento. A construção de um ambiente escolar acolhedor passa, necessariamente, pela valorização das relações humanas. Professores que estabelecem vínculos de confiança, que escutam as demandas dos estudantes e que reconhecem suas singularidades contribuem para a criação de um clima emocional positivo, favorecendo não apenas a aprendizagem, mas também o bem-estar psicológico.

Essa dimensão relacional, frequentemente negligenciada em políticas educacionais centradas em indicadores de desempenho, constitui elemento central para a promoção da saúde mental. Conforme argumenta Paulo Freire, não há educação sem relação, sem diálogo e sem reconhecimento do outro como sujeito (FREIRE, 1996). Nesse sentido, a qualidade das interações no

ambiente escolar é determinante para a construção de experiências educativas significativas.

Além disso, práticas pedagógicas que considerem a dimensão emocional do processo educativo podem contribuir para a redução do sofrimento psíquico. Atividades que promovam a expressão de sentimentos, o trabalho coletivo e a reflexão sobre experiências possibilitam aos jovens elaborar suas vivências e desenvolver estratégias de enfrentamento. A integração entre aspectos cognitivos e emocionais amplia as possibilidades de desenvolvimento integral, rompendo com a dicotomia entre razão e emoção que historicamente marcou a educação escolar.

A presença de equipes multiprofissionais, como psicólogos e assistentes sociais, representa avanço importante na promoção da saúde mental no contexto escolar. Esses profissionais podem atuar na identificação precoce de situações de sofrimento, no apoio aos estudantes e na orientação dos professores, contribuindo para uma abordagem mais integrada das demandas educacionais. No entanto, a efetividade dessa atuação depende de políticas públicas consistentes e de condições adequadas de trabalho, o que ainda constitui desafio significativo no contexto brasileiro (DIMENSTEIN, 2005).

Outro aspecto relevante refere-se à construção de uma cultura escolar que valorize o cuidado e o bem-estar. Isso implica repensar práticas institucionais, revisar normas e promover ações que fortaleçam o senso de pertencimento dos estudantes. Projetos pedagógicos que envolvam participação ativa dos jovens, diálogo com a comunidade e valorização da diversidade contribuem para a construção de um ambiente mais inclusivo e saudável.

Entretanto, é fundamental reconhecer que a escola não pode ser responsabilizada isoladamente pela promoção da saúde mental. O sofrimento psíquico dos jovens está profundamente relacionado a fatores estruturais, como desigualdade social, violência e precarização das condições de vida. Nesse sentido, a atuação da escola deve estar articulada a políticas públicas mais amplas, que integrem educação, saúde e assistência social.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a escola opera em uma tensão permanente entre reprodução e transformação. Sua função na promoção da saúde mental depende das escolhas pedagógicas, das relações estabelecidas e das condições institucionais que sustentam sua atuação. Reconhecer essa ambivalência é fundamental para evitar tanto a idealização quanto a desqualificação da instituição escolar.

Assim, a construção de práticas educativas comprometidas com a saúde mental exige não apenas mudanças metodológicas, mas uma reconfiguração das concepções de educação, orientadas por princípios de cuidado, diálogo e justiça social. Somente a partir dessa perspectiva será possível transformar a escola em um espaço que não apenas ensina, mas também acolhe, sustenta e contribui para o desenvolvimento saudável dos jovens.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL DOS JOVENS

A promoção da saúde mental no contexto escolar não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva de profissionais da saúde, tampouco como uma ação pontual desvinculada do processo educativo. Trata-se de uma dimensão constitutiva da prática pedagógica, que exige a integração entre ensino, cuidado e desenvolvimento humano, reconhecendo a complexidade da formação subjetiva dos estudantes. Tal perspectiva rompe com a visão tradicional da escola como espaço exclusivamente cognitivo, deslocando o foco para uma compreensão ampliada da educação como processo integral, que envolve dimensões emocionais, sociais e culturais (FREIRE, 1996; WINNICOTT, 1983).

Nesse sentido, a educação assume papel estratégico na construção de ambientes que favoreçam o bem-estar psicológico, desde que orientada por concepções pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos, atravessados por experiências, afetos e condições sociais específicas. Conforme argumenta Paulo Freire, o processo educativo deve ser fundamentado no diálogo, na escuta e na valorização da experiência dos sujeitos, possibilitando a construção de sentidos e o desenvolvimento da autonomia (FREIRE, 1996). Essa abordagem implica superar práticas pedagógicas autoritárias e transmissivas, que desconsideram a dimensão emocional da aprendizagem e contribuem para o sofrimento psíquico.

Um dos principais desafios nesse campo refere-se à necessidade de superação de modelos pedagógicos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e na avaliação de desempenho. Em contextos escolares marcados por lógica meritocrática e por forte pressão por resultados, o estudante é frequentemente reduzido a indicadores de rendimento, o que pode gerar sentimentos de inadequação, ansiedade e fracasso. Conforme analisa Byung-Chul Han, a sociedade contemporânea transforma o sujeito em agente de autoexploração, internalizando exigências de desempenho que produzem esgotamento psíquico (HAN, 2015). No ambiente escolar, essa lógica se manifesta na valorização excessiva da performance acadêmica, em detrimento do desenvolvimento integral.

Diante desse cenário, a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a saúde mental exige a criação de espaços de escuta qualificada. A escuta, nesse contexto, não se restringe à dimensão verbal, mas envolve a atenção às manifestações subjetivas dos estudantes, incluindo comportamentos, dificuldades de aprendizagem e formas de interação social. Professores que desenvolvem essa sensibilidade ampliam sua capacidade de identificar sinais de sofrimento e de intervir de maneira mais eficaz, contribuindo para a construção de um ambiente mais acolhedor (WINNICOTT, 1983).

Além disso, torna-se fundamental a incorporação de práticas que favoreçam o desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como empatia, autorregulação, resiliência e capacidade de resolução de conflitos.

Contudo, é necessário problematizar a forma como essas competências têm sido incorporadas no discurso educacional. Quando tratadas de maneira instrumental ou descontextualizada, podem reforçar uma lógica individualizante, que responsabiliza o estudante por sua adaptação às condições adversas, sem questionar os fatores estruturais que produzem o sofrimento (BOCK, 2009). Assim, o desenvolvimento socioemocional deve estar articulado a uma perspectiva crítica, que considere as condições sociais e institucionais.

Nesse sentido, a pedagogia do cuidado, proposta por Nel Noddings, oferece importante contribuição ao enfatizar a centralidade das relações no processo educativo. Para Noddings (2005), a educação deve ser orientada por uma ética do cuidado, baseada na atenção ao outro, na reciprocidade e na construção de vínculos. Essa abordagem desloca o foco da instrução para a relação, reconhecendo que o aprendizado ocorre em contextos de confiança e pertencimento. No campo da saúde mental, tal perspectiva é fundamental para a construção de ambientes escolares que promovam segurança emocional.

Entretanto, a promoção da saúde mental na escola não pode ser reduzida a práticas individuais ou à boa vontade dos professores. É necessário considerar a dimensão estrutural do problema. Conforme apontam estudos da psicologia crítica, o sofrimento psíquico está profundamente relacionado às condições materiais de existência, incluindo desigualdade social, violência e precarização das relações de trabalho (DIMENSTEIN, 2005). Nesse contexto, intervenções que desconsideram essas dimensões tendem a ser limitadas ou ineficazes.

A integração entre currículo e saúde mental constitui outro desafio relevante. A escola frequentemente apresenta conteúdos desconectados da realidade dos estudantes, o que contribui para a perda de sentido da aprendizagem. Ao incorporar temas como identidade, relações sociais, cidadania e projeto de vida, o currículo pode se tornar mais significativo, favorecendo o engajamento dos jovens e contribuindo para seu bem-estar. Essa abordagem exige uma perspectiva interdisciplinar, que articule diferentes áreas do conhecimento na construção de práticas pedagógicas mais integradas (MORIN, 2000).

Outro eixo fundamental refere-se à formação de professores. A ausência de preparo para lidar com questões relacionadas à saúde mental constitui um dos principais obstáculos à implementação de práticas pedagógicas adequadas. Muitos docentes relatam insegurança diante dessas demandas, o que pode levar à omissão ou à abordagem inadequada das situações. Nesse sentido, programas de formação inicial e continuada devem incluir conteúdos relacionados à saúde mental, bem como estratégias de intervenção no contexto escolar (NÓVOA, 2017).

Entretanto, é necessário reconhecer que a formação, por si só, não resolve o problema. A sobrecarga de trabalho docente, a falta de recursos e a ausência de suporte institucional limitam significativamente a atuação dos professores. Assim, a promoção da saúde mental exige políticas públicas que

garantam condições adequadas de trabalho e que integrem diferentes setores, como educação, saúde e assistência social.

A articulação entre escola, família e comunidade apresenta-se como elemento central na promoção da saúde mental dos jovens, especialmente em um contexto social marcado por múltiplas vulnerabilidades e transformações nas formas de sociabilidade. A compreensão da saúde mental juvenil exige o reconhecimento de que o desenvolvimento psíquico não ocorre de maneira isolada, mas é resultado de interações contínuas entre diferentes espaços sociais, que influenciam a constituição subjetiva dos indivíduos. Nesse sentido, torna-se fundamental a construção de redes de apoio que possibilitem intervenções mais amplas, integradas e eficazes (BRONFENBRENNER, 1996).

A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, contribui significativamente para essa análise ao compreender o sujeito como inserido em sistemas interdependentes, que vão desde o ambiente imediato, como família e escola, até contextos mais amplos, como políticas públicas e cultura. A saúde mental dos jovens, portanto, deve ser entendida a partir da articulação entre esses diferentes níveis, o que reforça a importância de ações que integrem escola, família e comunidade.

No âmbito familiar, destaca-se o papel das relações de cuidado, afeto e suporte emocional na constituição psíquica dos jovens. A família, enquanto primeiro espaço de socialização, exerce influência significativa na formação da identidade, na regulação emocional e na construção de vínculos. Conforme argumenta Donald Winnicott, o desenvolvimento saudável depende da presença de um ambiente suficientemente bom, que ofereça segurança, estabilidade e reconhecimento (WINNICOTT, 1983). No entanto, as transformações sociais contemporâneas, como a precarização do trabalho, a ampliação das jornadas laborais e as mudanças nas estruturas familiares, têm impactado a qualidade dessas relações, dificultando, em muitos casos, o exercício do cuidado.

Nesse cenário, a escola assume papel ainda mais relevante como espaço de apoio e mediação. Contudo, essa atuação não pode ocorrer de forma isolada ou substitutiva em relação à família, sob risco de sobrecarga institucional e de distorção de sua função educativa. A escola deve ser compreendida como espaço de articulação, capaz de promover diálogo com as famílias, compartilhar responsabilidades e construir estratégias conjuntas de acompanhamento dos estudantes. Essa articulação exige a superação de modelos hierárquicos e normativos de relação escola-família, que frequentemente culpabilizam os responsáveis pelas dificuldades dos alunos, desconsiderando as condições sociais que atravessam suas experiências (PATTO, 2015).

A construção de uma relação dialógica entre escola e família, conforme proposto por Paulo Freire, implica reconhecer os diferentes saberes e experiências presentes nesses contextos, valorizando a participação ativa das famílias no processo educativo (FREIRE, 1996). Essa abordagem favorece a construção de vínculos de confiança, essenciais para a identificação precoce de

situações de sofrimento psíquico e para a elaboração de estratégias de intervenção mais eficazes.

Além da família, a comunidade constitui outro espaço fundamental na rede de apoio aos jovens. Instituições como unidades de saúde, centros de assistência social, organizações comunitárias e espaços culturais desempenham papel relevante na promoção do bem-estar e na oferta de suporte em situações de vulnerabilidade. No contexto brasileiro, destaca-se a atuação de serviços como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), que integram a política de saúde mental e oferecem atendimento especializado a pessoas em sofrimento psíquico (BRASIL, 2004).

A articulação entre escola e esses serviços é fundamental para garantir o acompanhamento adequado de situações que extrapolam o campo pedagógico. Professores e gestores escolares frequentemente são os primeiros a identificar sinais de sofrimento psíquico entre os estudantes, mas nem sempre possuem formação ou condições para realizar intervenções especializadas. Nesse sentido, a escola deve atuar como espaço de encaminhamento e articulação com a rede de proteção social, contribuindo para que os jovens tenham acesso aos serviços necessários.

No entanto, a efetivação dessa articulação enfrenta desafios significativos, relacionados à fragmentação das políticas públicas, à falta de comunicação entre os diferentes setores e à insuficiência de recursos. A ausência de uma abordagem intersetorial compromete a construção de redes de apoio consistentes, limitando a capacidade de resposta às demandas dos jovens. Conforme destaca Paulo Amarante, a promoção da saúde mental exige a articulação entre diferentes áreas, superando modelos assistencialistas e construindo estratégias integradas de cuidado (AMARANTE, 2007).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de construção de uma cultura institucional que valorize o cuidado e o bem-estar. A escola, enquanto espaço coletivo, pode promover ações que fortaleçam o senso de pertencimento dos estudantes, como projetos participativos, atividades culturais e espaços de escuta. Essas iniciativas contribuem para a construção de ambientes mais inclusivos e acolhedores, reduzindo fatores de risco associados ao sofrimento psíquico.

Entretanto, é fundamental reconhecer os limites da atuação pedagógica nesse campo. A escola não pode substituir políticas públicas de saúde, nem assumir responsabilidades que extrapolam sua função educativa. A tendência de atribuir à escola a responsabilidade por resolver problemas complexos, como a saúde mental, pode resultar em sobrecarga institucional e em respostas inadequadas. Nesse sentido, é necessário delimitar o papel da escola, reconhecendo suas potencialidades, mas também suas limitações.

A promoção da saúde mental no contexto escolar deve estar orientada por princípios de cuidado, diálogo e equidade, mas também por uma compreensão crítica das condições sociais que produzem o sofrimento. Intervenções que desconsideram fatores como desigualdade social, violência e

exclusão tendem a ser insuficientes, reforçando a necessidade de políticas públicas que atuem sobre essas dimensões estruturais (DIMENSTEIN, 2005).

Além disso, é importante problematizar abordagens que individualizam a responsabilidade pela saúde mental, atribuindo ao jovem a tarefa de desenvolver competências para lidar com adversidades sem questionar o contexto em que essas adversidades são produzidas. Essa perspectiva pode reforçar processos de culpabilização e invisibilizar as dimensões coletivas do sofrimento. Assim, a promoção da saúde mental deve articular dimensões individuais e sociais, reconhecendo a complexidade do fenômeno.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a construção de redes de apoio que integrem escola, família e comunidade constitui estratégia fundamental para a promoção da saúde mental dos jovens. Essa articulação permite ampliar as possibilidades de intervenção, garantindo suporte mais abrangente e eficaz. No entanto, sua efetivação depende de condições institucionais, políticas públicas consistentes e compromisso coletivo com o cuidado.

Assim, a escola pode desempenhar papel relevante na promoção do bem-estar dos jovens, desde que inserida em uma rede mais ampla de proteção social e orientada por práticas pedagógicas que valorizem as relações humanas. Reconhecer os limites de sua atuação não significa reduzir sua importância, mas situá-la de forma mais adequada no conjunto de ações necessárias para enfrentar os desafios da saúde mental na contemporaneidade.

Dessa forma, a promoção da saúde mental no contexto escolar exige uma abordagem integrada, que articule práticas pedagógicas, formação docente e políticas públicas. Mais do que mudanças metodológicas, trata-se de uma reconfiguração das concepções de ensino e aprendizagem, que reconheça a centralidade da dimensão humana no processo educativo. Somente a partir dessa perspectiva será possível construir uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas contribua efetivamente para o desenvolvimento saudável dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu compreender que a saúde mental dos jovens na contemporaneidade constitui um fenômeno complexo, atravessado por múltiplas determinações sociais, culturais, educacionais e subjetivas. O aumento significativo de quadros de sofrimento psíquico entre jovens não pode ser interpretado como resultado de fragilidades individuais isoladas, mas deve ser compreendido à luz de um contexto marcado por pressões de desempenho, instabilidade social, transformações nas formas de sociabilidade e intensificação do uso de tecnologias digitais.

Nesse cenário, evidenciou-se que fatores como a lógica meritocrática, a exposição constante nas redes sociais, a fragilidade dos vínculos sociais e a insegurança em relação ao futuro desempenham papel central na constituição

do sofrimento psíquico. Tais elementos não apenas impactam diretamente a saúde mental dos jovens, mas também reconfiguram suas formas de relação com o conhecimento, com o outro e consigo mesmos, exigindo uma abordagem mais ampla e integrada por parte das instituições educacionais.

A escola, por sua vez, foi analisada em sua dimensão ambivalente, revelando-se simultaneamente como espaço de produção e de mitigação do sofrimento psíquico. Práticas pedagógicas centradas exclusivamente no desempenho, ausência de escuta e reprodução de desigualdades contribuem para o agravamento das condições emocionais dos estudantes. Por outro lado, quando orientada por princípios de acolhimento, diálogo e valorização das relações humanas, a instituição escolar pode atuar como espaço de proteção e promoção da saúde mental, favorecendo o desenvolvimento integral dos jovens.

A discussão sobre o papel das práticas pedagógicas evidenciou a necessidade de superação de modelos educativos reducionistas, que desconsideram a dimensão emocional do processo de aprendizagem. A promoção da saúde mental exige a construção de práticas que integrem aspectos cognitivos e afetivos, valorizem a escuta, incentivem a participação dos estudantes e promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais. No entanto, tais práticas não podem ser compreendidas de forma individualizante, sendo fundamental considerar os condicionantes sociais e institucionais que influenciam o bem-estar dos jovens.

Outro ponto central refere-se à formação de professores, que emerge como elemento estratégico para a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a saúde mental. A ausência de preparo específico, aliada à sobrecarga de trabalho e à falta de suporte institucional, limita a atuação docente e evidencia a necessidade de investimentos em formação continuada e em políticas públicas que valorizem o trabalho educativo.

Dessa forma, conclui-se que o enfrentamento da crise de saúde mental entre jovens exige uma abordagem sistêmica e intersetorial, que articule educação, saúde e políticas sociais. A escola pode desempenhar papel relevante nesse processo, mas não deve ser responsabilizada isoladamente por questões que ultrapassam seu campo de atuação. É necessário construir redes de apoio, fortalecer serviços públicos e promover condições que favoreçam o desenvolvimento saudável dos jovens.

Por fim, destaca-se que a promoção da saúde mental no contexto educacional não deve ser compreendida como ação complementar ou periférica, mas como dimensão constitutiva de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano e com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Investir nessa perspectiva significa reconhecer os jovens em sua complexidade, valorizando suas experiências e construindo espaços educativos que promovam não apenas a aprendizagem, mas também o bem-estar e a dignidade.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- NODDINGS, Nel. **The challenge to care in schools: an alternative approach to education**. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2005.
- OMS – Organização Mundial da Saúde. **Adolescent mental health**. Geneva: WHO, 2021.
- TWENGE, Jean M. **iGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood**. New York: Atria Books, 2017.
- WINNICOTT, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

DANIELA DUARTE DE ARAUJO CRISCUOLO

RESUMO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, inteirando com a participação da família e a comunidade. No Brasil ela teve um peculiar desenvolvimento.

Palavras-chave: Escola; Aprendizagem; Criança.

1 A educação infantil europeia no século XX

Conforme Oliveira (2002), o século XX começou com diversos passos dados em direção ao estudo científico da criança. O psicólogo francês Alfred Binet defendeu, em 1898, a ideia de “pedagogia experimental” e deu início à elaboração de escalas e testes de avaliação das funções psicológicas, os quais iriam exercer grande influência nas futuras gerações de educadores.

Afirma ainda a autora, no campo da psicologia, uma série de autores oferecia novas formas de compreender e promover o desenvolvimento das crianças pequenas. Vygotsky, na década de 20 e 30, atestava que a criança é introduzida na cultura por parceiros mais experientes. Ainda na primeira metade do século XX, Wallon destacava o valor da afetividade na diferenciação que cada criança aprende a fazer entre si mesma e os outros.

Os psicanalistas reconheciam que o comportamento infantil deveria ser interpretado, e não aceito como aspectos observáveis. Finalmente, há que mencionar as pesquisas de Piaget e colaboradores que revolucionaram a ideia dominante sobre a criança. Essas concepções foram sendo apropriadas pelas

teorias pedagógicas e tornaram-se alvo de especial atenção na educação infantil (OLIVEIRA, 2002).

Houve uma nova preocupação com a situação social da infância e a ideia da criança como portadora de direitos. Tal destaque aparece na Declaração Universal dos Direitos da Criança, Oliveira (2002, p. 78) afirma que:

A expansão dos serviços de Educação Infantil na Europa e nos Estados Unidos foi sendo influenciada cada vez mais por teorias que apontavam o valor da estimulação precoce no desenvolvimento de crianças a partir do nascimento. A defesa da brincadeira como recurso para o desenvolvimento infantil levou pais de classe média a buscar a organização play groups, algumas horas por semana para atendimento de seus filhos pequenos, embora ainda dentro da perspectiva tradicional no que se refere ao papel privilegiado da família na educação dos filhos.

Em países como os Estados Unidos, a educação infantil combinou períodos de expansão, em virtude de posições socialmente defendidas em face da mulher, até recentemente confinada no ambiente doméstico, e em face da brincadeira, opondo-se a métodos mais formais e rígidos de ensino.

Segundo Oliveira (2002) afirma em sua obra que o acompanhamento a história da educação infantil na Europa permitiu-nos captar o caráter político desse atendimento, que difere segundo a classe social das crianças, a evolução dos níveis educacionais em cada país, as concepções sobre o processo de desenvolvimento infantil e sobre o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e do poder público na educação de meninos e meninas até 6 anos.

2 Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe, em instituições como creches ou parque infantis não existia no Brasil. No meio rural, famílias de fazendeiros assumiam os cuidados de crianças órfãs ou abandonadas geralmente negras ou índias. Na zona urbana, bebês abandonados pelas mães por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a

famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Oliveira (2002), essa situação vai se modificar um pouco a partir da segunda metade do século XIX, período da abolição da escravatura no país, quando se acentua a migração para a zona urbana das grandes cidades e surgem condições para certo desenvolvimento cultural e tecnológico e para a Proclamação da República como forma de governo.

A abolição da escravatura no Brasil trouxe novos problemas ao destino dos filhos de escravos, que já não iriam assumir a condição de seus pais, por outro lado, ocorreu um aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, não eram vistos, a forma de esconder era varrer tudo debaixo do tapete.

Para Oliveira (2002) comenta em sua obra que a ideia de jardim da infância, gerou muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por identificá-la com as salas de asilo francesas, entendidas como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência dos escolas-novistas. Os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público.

Os primeiros jardins da infância públicos dirigiam seu atendimento para as crianças dos extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada em Froebel. Nesse período, a preocupação com os menores das camadas sociais mais pobres também era frequente na imprensa e nos debates legislativos.

3 A construção social da criança

Em algumas culturas afirma-se que crianças pequenas devem ocupar-se apenas do jogo livre infantil. Em outras, desde muito cedo a criança é instalada pela família a auxiliar pelo menos em tarefas domésticas, não sendo raro que

algumas desempenhem tarefas de trabalho produtivo ou peçam esmolas nas ruas da cidade.

Segundo Oliveira (2002), a presença de aspectos políticos nas explicações sobre o desenvolvimento humano pode ser notada quando se analisam as orientações, apresentadas em diferentes épocas históricas, sobre as formas consideradas melhores para cuidar de crianças e educá-las.

As teorias psicológicas são extremamente úteis para descrever e explicar o desenvolvimento humano, elas não dão conta de orientar diretamente questões pedagógicas em creches e pré-escolas.

A autora afirma que o educador deve conhecer não só teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. Deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta.

4 Aprendendo um pouco sobre a educação infantil

Desde 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96, a educação infantil passou a integrar a educação Básica juntamente como ensino fundamental e o ensino médio, segundo a LDB em seu artigo 29.

A sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças definidos no artigo 227 que diz:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

De acordo com a Lei, a Educação Infantil deve ser oferecida em creches para as crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas para as crianças de 4 e 5 anos. Porém ela não é obrigatória. Dessa forma, a implantação de Centros de Educação Infantil é facultativa, e de responsabilidade dos municípios.

Os sistemas de Ensino estão subordinados aos governos, ou seja, ao poder executivo, que são o Prefeito e suas equipes e Secretarias no Município, o Governador e suas equipes e Secretarias, no estado, e o Presidente com sua equipe e Ministérios no Governo Federal. Assim como todas as instâncias do poder legislativo (Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores) também todas as instâncias do poder executivo (Prefeituras, Governos dos Estados, Governo Federal) têm responsabilidades pela educação. Estas responsabilidades são definidas pela Lei e não são iguais para todos. No caso da Educação Infantil, a principal responsabilidade é do Município quando ele tiver sistema de ensino, mas será do Estado quando o Município não tiver Sistema de ensino, mas será do Estado quando o Município não tiver Sistema de Ensino. A União deverá colaborar com os estados e Municípios com apoio técnico e financeiro (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Diferente dos demais níveis da educação, a educação infantil não tem currículo formal. Desde 1998 segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, um documento equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais que embasa os demais segmentos da educação Básica.

O papel da educação infantil é o CUIDAR da criança em espaço formal, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer (brincar). Também é seu papel EDUCAR, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança.

As autoras afirmam que trabalham com as concepções sócio interacionistas sobre como a criança aprende, ou seja, este processo se dá por meio da interação com o meio: em se tratando de literatura e leitura, isso acontece por meio das interações que ocorrem entre as crianças, entre elas e os adultos, entre os adultos.

Não cabe à educação infantil alfabetizar a criança. Nessa fase ela não tem maturidade neural para isso, salvo os casos em que a alfabetização é espontânea.

Cabe à creche ou pré-escola estabelecer, se possível, um sistema gradativo de adaptação para cada criança, em que nos primeiros dias ela possa ficar apenas algumas horas e aos poucos vá se acostumando àquele novo ambiente, até que permaneça em tempo integral, se for o caso. Deve-se fazer um planejamento de ingresso na instituição, mediante um calendário a ser combinado com as educadoras e a família, de forma que não haja numa mesma turma muitas crianças ao mesmo tempo (no mesmo período) em fase de adaptação. Suponhamos que numa determinada turma ingressem oito novas crianças: então se pode fazer um planejamento para que a cada dia a professora receba apenas uma ou duas no turno da manhã, e outras duas crianças no turno da tarde. No dia seguinte podem-se receber mais duas e assim por diante. Desta forma, é possível para a professora dar uma maior atenção àquelas crianças que estão ingressando na instituição (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Para que a educação da criança tenha um bom desenvolvimento, devem ser trabalhados os seguintes eixos com as crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Para Craidy e Kaercher (2001) tem havido ótimas produções para crianças, os músicos e os compositores brasileiros têm se preocupado com a qualidade do que é oferecido ao público infantil. Nas gravações que citaremos a seguir, os autores tiveram cuidado com a letra das canções, fizeram interessante arranjo com os instrumentos musicais, os ritmos e os andamentos. Os intérpretes são bons cantores que procuram expressar com a voz as diferentes emoções que o texto sugere. São os CDs: Castelo Ratibum; Quero passear de carro; Canções de brincar; Cantando de Beto Carreiro; Meu pé meu querido pé; brincando de roda; Cantando com os bichos e ainda Love songs e Caixinha de música, só instrumentalizados.

O objetivo é o de desenvolver algumas capacidades, como: ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu

próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros.

5 As instituições de Educação Infantil

Para Faria e Palhares (2007) do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade da corriqueira e já tradicional polarização entre assistência e educação tem sido superada. Registram-se inúmeras evidências de que a distinção entre diferentes instituições não ocorre entre a creche e a pré-escola, mas que o recorte institucional se situa na sua destinação social.

A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite as propostas inaugurar o novo e implantar o pedagógico ou o educacional, nos textos, enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre.

Desde século passado tornou-se recorrente atribuir as instituições de educação infantil a iminência de atingir a condição de educacionais como se não houvessem sido até então. Muitas vezes, como forma de justificar novas propostas que, por sua vez, não chegavam a alterar significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista (FARIA; PALHARES, 2007, p, 52).

Essa dicotomia está impregnada em várias dimensões do pensamento pedagógico. Reproduzi-la é cômodo e simples. É o que fez a versão preliminar dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, ao considerar que parte das instituições teria nascido com o objetivo de “assistir às crianças de baixa renda”, “sendo usadas para outros fins” que não o de sua vocação educacional, enquanto de outra parte, as pré-escolas seriam “declaradamente” educacionais.

O que diferencia as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. Foi à origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. Mas a creche, para os bebês, embora vista como apenas para as classes populares, também era apresentada, em textos educacionais do século 19, como o primeiro degrau da educação (FARIA; PALHARES, 2007, p, 53).

As autoras afirmam já há algum tempo vimos ponderando como, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônima de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para recebê-lo.

6 Educação Infantil e Currículo

Segundo Faria e Palhares (2007), em nosso país muito se fala sobre a ausência de debate acadêmico nos vários ramos das ciências humanas. Pouco se debate. Na área da educação, esta situação é um fermento para a multiplicação dos modismos e das frases feitas. Por vezes, impressões genéricas ou caracterizações formuladas no âmbito de condições específicas de uma área de conhecimento ou de situação nascida de um encontro de circunstâncias e considerada como o ponto de partida de uma evolução, uma ação, um fato tornam-se conceitos e categorias de análises generalizadas, repetidas e reproduzidas de forma distorcida, como uma brincadeira de "telefone sem fio". Com isso, perdem-se os elementos que seriam capazes de contribuir para o avanço do conhecimento e o aprimoramento da prática, permanecendo apenas os ruídos de uma comunicação que se presta a imobilizar e a reproduzir aquilo que é necessário transformar.

A intenção deste artigo é debater. Sua base é a pesquisa histórica; seu foco, a caracterização das instituições. Trata-se de uma reelaboração do parecer

preparado para a versão preliminar dos RCNEI, encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) a vários especialistas, para a avaliação.

A proposta de referenciais foi modificada com base nos pareceres, mas sem um processo mais amplo de discussão. No momento desta reelaboração, ainda se desconhece a versão definitiva, o que não impede de trazer alguns elementos substantivos que envolvem a discussão da organização curricular para as instituições de educação da criança pequena.

Os princípios orientadores da organização curricular para a educação infantil, com a preocupação de romper hegemonias que só poderiam ser impostas por meio de silêncios, interdições e pela divulgação generalizada de um enfoque parcial, que não reflete o conjunto das pesquisas e estudos da área (FARIA; PALHARES, 2007, p, 54).

7 A criança

Segundo o RCNEI (1998), a criança como um todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que esta inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam em um mundo de um jeito muito próprio, elas revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e por meio das brincadeiras expressão as condições de vida que estão submetidas em seus anseios e desejos.

Para o Referencial (1998), no processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc., possam ser de grande valia para desvendar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (RCNEI, 1998).

8 O professor da educação infantil

Embora não existissem informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias (RCNEI, 1998).

Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.

O mesmo afirma que, as funções destes profissionais vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros da carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional.

Em resposta a esse debate, a LDB dispõe, no título VI que estabelece:

Art.62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério

na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma lei dispõe no título IX, que estabelece: “Art.87, 4º: Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Em consonância com a LDB, este Referencial utiliza a denominação professor de educação infantil para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não.

9 Objetivos gerais da educação infantil

Segundo o Referencial (1998), a prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plásticas, oral e escrita);
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

10 Mudança e esperança na educação infantil

Precisamos pensar em espaços, de modo que proporcionem às crianças condições de exploração, aprendizagem e condições de desenvolverem sua autonomia.

“Com base no inacabamento, nasce o problema da esperança e da desesperança. Podemos fazer deles o objeto de nossa reflexão. Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança” (FREIRE, 1979, p.29).

A escola é o espaço onde a criança cria seu vínculo com pessoas fora do seu convívio cotidiano, em alguma dessas escolas, elas encontram afeto e compreensão, em outras elas passam por despercebidas.

“Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto” (FREIRE, 1979, p. 29).

Para que uma Educação seja bem desenvolvida e aproveitada, é preciso que os coordenadores das escolas estejam presentes, junto com seus educadores, participando de todos os seus projetos, Freire (1979, p. 78) afirma que:

A grande dificuldade que surge e que exige um alto sentido da responsabilidade, se baseia na preparação dos quadros de coordenadores e supervisores. Não porque haja dificuldades na aprendizagem puramente técnica do procedimento. A

dificuldade está na própria criação de uma nova atitude, ao mesmo tempo tão velha no educador.

A criança é um ser inocente, devemos despertá-la sobretudo, na escola devemos sempre dar a ela bons exemplos, para que tenha um futuro melhor, e isso é o que esperamos.

Segundo Freire (1979), se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existir no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser “seria” um perpétuo presente, um eterno hoje. A-Histórico, um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, o ser imerso nele somente está em contato com ele. Seus contatos não chegam a transformar o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre ele) marcá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é conhecida pelos educadores, pelos governantes e pela sociedade científica como etapa de primordial importância para o desenvolvimento da criança, visto que é nesta fase que a criança aprende como viver, como fazer. É na fase infantil que o ser humano adquire conhecimento com maior facilidade e eficácia, nesta fase é possível desenvolver inúmeras habilidades e aprender a se socializar. Nesta fase a criança aprende a aprender e a gostar do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. M. M. de. **Brincar, jogar, cantar e contar**: 77 jogos para crianças. São Paulo: Caramelo, 2004.

ALMEIDA, T. T. de O. **Jogos e brincadeiras no Ensino Infantil e Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N° 9.394 de 20/12/1996

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CRAIDY, C.; KAERCHER, E.G. (Org.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GOMES, B.M.B.P. Os materiais artísticos na educação infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, E.G. (Org.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KAMII, C. **Jogos em grupo na Educação Infantil**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1980.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O jogo e a educação.** 4ª reimp. da 1ª ed. de 1994. São Paulo: Pioneira, 2003.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 1998.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARIOTTI, F. **A recreação, o jogo e os jogos.** Rio de Janeiro: Shape, 2004.

MATTOS, M.G.; NEIRA, M. G. **Educação física e infantil:** inter-relações, movimento, leitura e escrita. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2007.

OLIVEIRA, Z. de M. et al. **Creches:** crianças, faz de conta & cia. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

REDIN, E. **O espaço e a criança:** se der tempo a gente brinca. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOLER, R. **Jogos cooperativos.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

WAJASKOP, G. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 2001.

A CRIANÇA, A FAMÍLIA E OS LIMITES- UMA CONSTRUÇÃO IMPORTANTE E DESAFIADORA.

ÉRICA MARTINS DA SILVA

RESUMO

A proposta desta monografia é analisar a educação familiar das crianças de 3 a 5 anos e como ela pode influenciar no âmbito escolar. A familiar é parte essencial para a construção dos limites e disciplina no seio familiar, e assim evitar a indisciplina escolar ajudando a criança em sua formação cultural, social e educacional de uma forma positiva.

Palavras- Chave: Família, Criança, Limites, Disciplina, Escola.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo o estudo da educação familiar das crianças de 3 a 5 anos e sua influência no âmbito escolar. Pretende-se entender como ocorre o processo de construção dos limites na educação desses filhos e as consequências da falta desses na escola.

A família tem papel essencial na construção dos limites para que não haja consequências indisciplinadas na escola.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho pretende explorar a importância da família na construção de limites, sendo este o primeiro contato social da criança. É com o pai, com a mãe, ou quem se responsabilize por ela, que a criança aprenderá as primeiras regras e valores de convivência social.

Limites, disciplina e liberdade.

Segundo Içami Tiba (1998) “a liberdade absoluta não existe. Sempre

vivemos limitados por alguma coisa: tempo, força de gravidade da Terra, tridimensionalidade material, ciclo vital, comida etc.. A verdadeira liberdade é viver bem dentro dessas limitações”.

Sendo assim, pode-se considerar limite: a limitação, proibição ou restrição de uma atitude ou conduta que não são adequadas para o convívio social das crianças, sendo que essas podem prejudicá-las ou colocá-las em risco. Dar limites é favorecer o desenvolvimento infantil de forma adequada e saudável.

Para Zagury (2004, p. 05) dar limites é muito importante, é preciso pensar, decidir e iniciar um processo em que a criança compreenda que possui direitos e deveres, e também aprenda a respeitar os direitos dos outros e que o mundo não gira somente em torno de si mesma, o respeito mútuo precisa existir e prevalecer.

A disciplina, para Acevedo (2007) é o estabelecimento de normas e regras de convivência, hábitos e organização que as crianças devem ter para o desenvolvimento da responsabilidade e maturidade, como também, a conscientização das responsabilidades e consequências dos próprios atos para si e para outros.

Assim, com disciplina e limites, a criança poderá ter a liberdade de conviver bem dentro de suas limitações.

A família e sua obrigação com a educação e a disciplina.

Segundo Zagury (2004, p. 03) antigamente, a educação familiar era bem diferente da atual, a criança não sabia e o adulto tinha que ensinar, de modo que quando essa fazia algo errado, era punida severamente à base de palmadas e severos castigos. Na escola recebia palmatórias do seu professor com o consentimento dos pais.

Durante o século XX, várias mudanças ocorreram nos campos das relações humanas e da educação e os adultos aprenderam a respeitar as crianças da forma que se deve, entendendo que elas precisam respeitar como também serem respeitadas.

Segundo a autora, com isso, através de mudanças positivas muita coisa melhorou para as crianças, pois o relacionamento entre família e filhos ganhou mais respeito, autenticidade e menos autoritarismo e desrespeito.

Acevedo (2007, p. 37) diz que é fundamental que a educação se dê primeiramente em nível familiar. É na família que os alunos adquirem os modelos de comportamentos que exteriorizam na sala de aula. Dessa forma, uma estrutura familiar torna-se imprescindível para o desenvolvimento da personalidade da criança. É nela que a família projeta o futuro de sua descendência.

Para crescer de forma saudável, todo ser humano precisa de limites e de uma boa estrutura. É a família indicada para estabelecer essas normas.

Acevedo (2007, p. 39) diz que “as normas costumam variar entre as famílias. É conveniente observar as que você aplica em seu lar. Qual a quantidade de regras a estabelecer? Será que são viáveis? O que meus filhos acham delas? Que efeitos provocavam neles?”.

Segundo a mesma autora, é a família que transmite à criança um nome, uma tradição, uma neurose familiar, uma vez que cada família tem seu folclore básico para que o sujeito conquiste seu campo de enunciação. Ela diz que o ato de educar os filhos é um processo complexo, que não está isento de erros involuntários, é um caminho de crescimento, tanto para os pais ou responsáveis quanto para os filhos. Por isso, é importante procurar as alternativas e soluções mais adequadas, ser firme, porém amável, tratar a criança com respeito, estabelecer rotinas familiares diárias, ser consistente, quando disser algo cumpra, do contrário não prometa, elogiar o esforço e não apenas o resultado, estabelecer metas a serem cumpridas.

Para Acevedo (2007, p. 40) “é fundamental que a disciplina esteja fundamentada no seguimento de uma série de regras que conduzem ao respeito dos limites estabelecidos em família”.

Pesquisas revelam que o que gera a indisciplina é a falta de limites em casa.

Quando se fala em limites, não significa ser autoritário, dar ordens sem explicar o porquê e agir de acordo com o seu próprio interesse. Não é só gritar para ser atendido. Não é deixar de atender as necessidades reais porque está cansado.

A família tem a tarefa de ensinar que os direitos são iguais para todos, que existem outras pessoas no mundo, que também têm direitos e deveres a cumprir, e que os seus direitos terminam onde começam os dos outros.

Ou seja, para Acevedo (2007, p. 41):

no âmbito familiar, a criança deve ser disciplinada de forma que compreenda e siga uma série de regras que a ajudem a se desenvolver, entender e diferenciar o que é e o que não é aceito, com consistência e clareza. Além disso, ela precisa seguir estas regras não porque teme a algum castigo, e sim porque a disciplina já se internalizou.

A forma com que fomos educados influencia no futuro emocional dos filhos, portanto, diz Acevedo (2007) que a disciplina mais adequada é dada com amor e consiste em aplicar a autoridade com carinho, de forma tranquila, amorosa e respeitável, sem violência. É necessário tratar os filhos com o mesmo respeito dedicado aos amigos.

Para Acevedo (2007), em virtude da queda das rendas das famílias e mudanças econômicas, as mulheres estão cada vez mais tendo a necessidade de entrar no mercado de trabalho e também tem aumentado a carga horária no trabalho. Com isso, as crianças chegam à escola cada vez mais cedo, e ao antecipar o ingresso da criança na escola e até mesmo aumentando sua permanência nela, os pais involuntariamente transferem para a escola a responsabilidade de formar a identidade da criança.

Esses pais ou responsáveis, segundo a mesma autora, por se sentirem culpados pelo pouco tempo dedicado aos filhos, tentam suprir sua falta comprando seus filhos.

Antigamente, a mãe, além de cuidar de todos os afazeres da casa, era responsável por toda parte burocrática escolar do filho, enquanto o pai, apenas arcava com a responsabilidade do seu trabalho e despesas familiares. Já no atual modelo familiar, é tudo diferente, mãe e pai trabalham muito, valorizando cada vez mais os aspectos financeiro e econômico, distanciando cada vez mais do convívio com os filhos. Assim, procuram suprir esta ausência com presentes e mimos.

Dessa forma, conforme cita Acevedo (2007) a vida familiar encontra-se desestruturada, e assumindo posturas liberais demais, gerando conflitos no comportamento das crianças, pois em sua casa tudo é permitido, e quando chega à escola há regras a serem cumpridas, causando contradições nas atitudes destas, que passam a ver a escola como um ambiente ruim e enérgico demais, sentindo-se no direito de desobedecer as normas da escola, por terem a proteção excessiva de seus pais.

Em muitos casos, a família não tem colaborado com a escola, pois as crianças vêm de casa sem limites e indisciplinas, os pais acham que se apenas colocar seus filhos na escola, o problema da educação está resolvido. Agindo desta forma, prejudicará cada vez mais o desenvolvimento escolar destes alunos e acarretará em consequências negativas.

A IMPORTANTE CONSTRUÇÃO DOS LIMITES.

O presente capítulo pretende abordar a importância da construção dos limites e como adequá-los de forma correta a cada momento, a diferença entre autoridade e autoritarismo e qual a importância da família para o desenvolvimento dessas importantes tarefas.

O que é Limites e como adequá-los a cada momento.

Segundo Zagury (2004), devido às mudanças ocorridas a partir do século XX, o poder absoluto que os pais tinham pelos filhos se modificou, sendo mais autêntica, democrática e respeitosa. Porém, muitos pais encontram dificuldades em educar suas crianças.

É essencial que a família saiba o que é limites, para que possa adequá-los nas diversas situações diárias.

Dar limites para Zagury (2004) é muito importante e imprescindível para o desenvolvimento social, cognitivo, cultural e moral das crianças, inclusive, deve-se começar esse procedimento bem cedo e de maneira bem clara, para mais tarde, evitar sérios problemas disciplinares, como desinteresse pelos estudos, incapacidade de suportar dificuldades, falta de concentração, falta de persistência, desrespeito pelo próximo e a forma distorcida de ver o mundo, que pode levar à marginalização em alguns casos. Sendo assim, dar limites pode colaborar para que no futuro as dificuldades da vida possam ser superadas com maturidade e equilíbrio.

Segundo Zagury (2004), a construção de limites é fazer que a criança compreenda o que é aceitável ou não, essencial ou não, adequado ou não, dizer sim sempre que possível e não sempre que necessário ou quando tiver uma razão concreta.

Daqui retira-se a seguinte indagação: será que a família está sendo capaz de ajudar seus filhos em suas fases de desenvolvimento através de regras e limites?

É visível a importância do papel familiar diante desses aspectos. O que ocorre atualmente é que, segundo Capelatto (2007), muitos pais estão encontrando sérias dificuldades em educar suas crianças.

Capelatto (2007) diz que é fundamental iniciar com os filhos um processo de compreensão do outro, ou seja, que os direitos são iguais para todos, pois existem outras pessoas no mundo e elas merecem ser respeitadas, já que as crianças, na maioria das vezes buscam o prazer e a satisfação imediata dos seus desejos e possui um alto egocentrismo.

O autor diz que quando o filho pedir para comprar aquele brinquedo naquele momento e a mãe dizer a ele que não tem condições, e mesmo assim, se deparar com birras e muito choro, a mesma não deve hesitar em ser firme, fazendo com que ele aprenda que aquele não é o momento para se ter o objeto desejado e respeite sua decisão.

Também é muito importante esperar a vez de ser servido à mesa, dividir a única bola com o seu amiguinho na escola, brincar somente depois dos estudos, cumprir deveres e combinados, bem como respeitar seus pais ou responsáveis pela sua educação, bem como todos à sua volta.

Assim, comenta Capelatto (2007), que é necessário desenvolver a capacidade de respeitar e cumprir suas tarefas cotidianas, de adiar um desejo ou satisfação, pois certamente, a criança aprenderá que não poderá ter tudo que deseja e na hora que quer, bem como saberá lidar com perdas e insatisfações futuras.

Também é importante que a criança saiba que poderá fazer milhares de coisas que deseja, mas nem tudo e nem sempre. Essa diferença parece ser irrelevante, mas é fundamental.

Em relação aos pais, diz Capelatto (2007), esses devem sempre elogiar seus filhos diante de bons comportamentos, como também incentivá-los.

Vale ressaltar o estímulo, a independência e a iniciativa para que possam amadurecer com segurança. Deve-se, então, ensiná-la a lidar com a contrariedade, privacidade, liberdade, responsabilidades de seus atos, sociabilidade e outras questões que fazem parte de sua vida.

Somente quando se estabelece limites, priorizando a importância do incentivo às atitudes positivas e criticando somente as negativas, a criança aprenderá as regras básicas de convivência.

Zagury (2004) afirma que é preciso lembrar que quando a criança faz algo pela primeira vez, sempre vai olhar à sua volta para ver se agradou alguém. Se agradar, vai repetir o comportamento, pois no seu entendimento o agrado representa aprovação, e ela não tem condições de avaliar a adequação do seu gosto.

Portanto, à medida que os pais deixem que as situações transcorram sem uma intervenção objetiva, aceitam um desrespeito, uma contrariedade, uma quebra de limites ou regras, estão fazendo com que seus filhos não compreendam e rompam o limite natural para seu comportamento em família e em sociedade.

Faz-se necessário a adequação desses limites com autoridade, firmeza, de forma clara, tranquila, equilibrada e respeitosa. Não esquecendo por nenhum momento de da muito amor, carinho, afeto e compreensão às crianças.

Autoridade e Autoritarismo.

Atualmente, segundo Capelatto (2007), a nova família é bem conhecida por deixar seus filhos fazerem o que querem sem repreensão ou limite algum. No entanto, também existem os pais que, ao contrário, usam de qualquer meio ou artifício para que seus pequenos obedeçam e reconheçam autoridade neles.

Alguns pais e mães chegam a exagerar, punindo crianças em excesso, esquecendo de que eles são seres em formação. Isso acontece quando os adultos confundem autoridade com autoritarismo.

Capelatto (2007) comenta que a autoridade familiar é indispensável para a construção do bom caráter e da personalidade das crianças, porém é importante que os pais diferenciem o que é ter autoridade e ser autoritário para educar adequadamente.

Autoridade e autoritarismo são coisas muito diferentes. Capelatto (2007) diz que a primeira pode ser entendida como impor limites necessários para a convivência em sociedade, a segunda indica exercer um poder de forma ilícita e

prepotente.

Segundo Capelatto (2007), quando a família dá limites com autoridade e firmeza, mantendo a dignidade e respeito, as crianças logo aprendem que o comportamento condenável não produz os resultados esperados, e estas ficam motivadas e mudam de conduta, sem alterar sua auto-estima.

Geralmente, toda criança começa por recusar os limites, mas essa recusa esconde, na verdade, uma procura deles, pois ela sabe que são necessários.

Por isso, a autoridade é uma prova de amor, e não de desamor. Ela não tem medo de perder o amor dos filhos, pois está convicta que esta é a melhor forma de educar.

Capelatto (2007) diz que a autoridade é afetiva e permite crises de choro em momentos que a criança estiver passando por alguma situação emotiva, que sempre tem começo, meio e fim, e logo surge uma reação de muito afeto e carinho, sem ofender e sem reprimir aquele espaço que a personalidade da criança precisa.

Já o autoritarismo diz “não” e não permite a crise, a criança vai apenas receber o limite sem compreensão e afetividade, e por muitas vezes, apanha porque teve uma crise emocional ou de frustração. É uma invasão, uma lesão e violência que o sujeito manifesta o que este limite provocou nele.

Os pais autoritários, para o autor, fazem coisas sem coerência e fundamento. Isso gera medo, raiva, afastamento e desvalorização no filho que foi repreendido dessa forma.

Por esse motivo, as crianças muitas vezes só obedecem se temem grandes castigos, mas certamente não por terem desejo de copiar o modelo familiar e muito menos porque internalizaram valores que as tornarão autônomas, seguras e competentes.

Mais uma vez o fato de os pais serem exemplos de vida e de conduta para suas crianças tem um peso imenso.

Segundo Capelatto (2007), certas formas de autoritarismo podem inevitavelmente, “quebrar” a personalidade de uma criança. A “autoridade de domador”, por exemplo, que pretende submeter a criança ao poder arbitrário do adulto: “Eu sou seu patrão, você tem que me obedecer!”

A verdadeira autoridade é diferente por duas razões: a primeira é que ela se dirige a uma criança que ouvimos e respeitamos. A segunda é que não

exigimos uma submissão da criança ao adulto, mas uma submissão à regra enunciada por este último, à qual todos estamos submetidos (não bater nos outros, etc.). Assim, além de não arranhar a personalidade da criança, favorece o seu crescimento e desenvolvimento.

Quando a criança evolui em um universo devidamente sinalizado no qual a interdição é claramente colocada e compreendida, ela se sente segura e encorajada.

Por outro lado, o autoritarismo é uma invasão, uma lesão e violência que o sujeito manifesta o que este limite provocou nele.

Para Zagury (2004), quando se fala em educar filhos, muitos pais, infelizmente, acham que significa:

- aprovação para dar algumas palmadas, bater ou até mesmo espancar;
- fazer só o que pai ou mãe querem ou estão com vontade de fazer, prevalecendo sempre o autoritarismo;
- dar ordens sem explicar o porquê das coisas, apenas impondo a lei do mais forte;
- gritar para ser atendido, deixar de atender às necessidades reais como fome, sede, segurança, interesse e afeto dos filhos porque hoje você está cansado (a);
- apresentar as regras de uma só vez, como um contrato e quando não cumpridas, mostrar que terão que arcar com as consequências, pois só assim aprenderão a ter responsabilidade;
- invadir de forma indevida a privacidade a que todos têm direito.

Além de todas estas questões autoritárias citadas acima, ocorrem outras como, provocar traumas emocionais, humilhações e desrespeito às crianças.

Segundo Capelatto (2007), toda criança tem a capacidade de compreender um não sem ficar com problemas ou traumas, desde que, este “não” tenha razão de ser e não seja acompanhado de agressões morais ou físicas.

Baseando-se nestes princípios, maus tratos, falta de amor, falta de compreensão, afeto e carinho, seguidas de injustiça e violência física, típicos do autoritarismo, provocam grandes traumas emocionais, só ensinam a temer e não educa.

A vida da família deve se desenvolver num clima de bom humor, serenidade e respeito. O conflito é inevitável pelo simples fato de que a criança sempre se opõe aos limites, pelo menos nos primeiros tempos, e que o

enfrentamento contribui para o fortalecimento da sua estrutura, embora muitas vezes consuma uma enorme quantidade da energia dos pais.

Sendo assim, conclui-se que a autoridade dos pais é indispensável, o autoritarismo dispensável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as questões abordadas é possível constatar que a tarefa educativa da família passa, atualmente, por um momento de perda de referenciais. Os pais têm cada vez mais dificuldades de dar limites e disciplina a seus filhos no seio familiar, que contribui para a indisciplina escolar.

Há uma necessidade de que a educação familiar seja repensada e realizada de outra forma, com uma visão mais ampla, pois um ato decorrente da falta de limites está ligado ao respeito aos direitos alheios, ao cuidado em levar em conta a singularidade e as necessidades do outro e a consideração do bem comum. A construção de limites está, então, diretamente implicada na capacidade da criança de socialização e convivência bem sucedidas, de forma que ela possa reconhecer e considerar os próprios limites e os dos demais.

Assim, vale destacar a importância da família neste processo educacional não só em seus lares, mas também nos espaços sociais, e especialmente na escola, pois é nesse local que se manifestam as diversas formas de atitudes, ações e comportamentos indisciplinados. Estes atos são licenciados dentro dos lares, estão ligados à falta de limites e repercutem diretamente na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO, Rehbein Annie. *Disciplina sim, mas com amor*: Um novo modelo para conseguir que seus filhos tenham bom comportamento. São Paulo: Paulinas, 2005, 16^a ed.

AQUINO, Groppa Julio. *Indisciplina na Escola*: alternativas teóricas e práticas. 13^a ed. São Paulo: Summus, 1996.

CAPELATTO, Ivan. *Diálogos sobre a afetividade*. 3^a ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A Ética na Educação Infantil: O Ambiente Sócio Moral na Escola*. Porto Alegre, 1998.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Pedagogia Afetiva*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TIBA, Içami. *Quem Ama, Educa!* 160ª Ed. São Paulo: Gente, 2002.

ZAGURY, Tânia. *Escola sem Conflito: Parceria com os Pais*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. *Limites sem trauma: construindo cidadãos*. 25ª ed Rio de Janeiro: Record, 2004.

ALÉM DO PAPEL: UMA ANÁLISE DO USO E EFETIVIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GABRIELA FERNANDES COSTA
VANESSA RIBEIRO RODRIGUES

RESUMO

O presente trabalho, cujo tema é a inserção dos livros didáticos digitais na Educação Básica, faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Este estudo tem por objetivo investigar os impactos da introdução dos livros didáticos digitais na Educação Básica em escola pública, como o livro digitalizado pode afetar o aprendizado dos alunos, sua acessibilidade, a infraestrutura tecnológica nas escolas, bem como a adoção e a adaptação dos professores ao novo formato, e a importância da Educação Midiática. A pesquisa é realizada por meio de um levantamento bibliográfico abrangente, nessa abordagem, são coletadas diversas fontes acadêmicas e consultados estudos relevantes sobre o tema. Essa análise detalhada da literatura existente permitiu identificar diversas perspectivas contribuindo para uma compreensão sólida e embasada sobre o assunto. Com base nas evidências apuradas e a serem concluídas, o estudo busca ressaltar os aspectos positivos e negativos da adoção de livros didáticos digitais no ambiente educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Educação Básica; Escola Pública; Educação Midiática; Infraestrutura Escolar.

1. Introdução

Nos últimos anos, a crescente integração da tecnologia na educação tem proporcionado transformações significativas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, os livros didáticos digitais emergem como ferramentas promissoras, capazes de potencializar o acesso ao conhecimento e revolucionar a maneira como os conteúdos são apresentados aos alunos. No entanto, a transição de recursos pedagógicos tradicionais para suas contrapartes digitais não ocorre sem desafios substanciais.

A presente pesquisa tem como objetivo explorar a evolução dos livros didáticos para o meio digital e analisar os desafios inerentes a essa transição

no âmbito da educação.

Este estudo se propõe a investigar as implicações pedagógicas, tecnológicas, socioeconômicas e legais, com o intuito de compreender como essa ferramenta influencia a qualidade da aprendizagem, a interação em sala de aula, a infraestrutura das escolas, os direitos humanos e a conformidade com os princípios constitucionais, fornecendo uma visão integral para aprimorar a integração desses recursos no sistema educacional.

Dentre os principais desafios a serem explorados, destacam-se a adaptação dos professores a novas ferramentas e métodos de ensino, a garantia da qualidade e atualização constante dos conteúdos digitais, a equidade no acesso aos recursos tecnológicos, bem como os possíveis impactos no engajamento e aprendizado dos estudantes. Além disso, as preocupações relacionadas à privacidade e segurança dos dados dos alunos no ambiente digital também se apresentam como fatores cruciais a serem abordados nesta pesquisa.

Ao lançar luz sobre as questões que permeiam essa transformação educacional, vislumbram-se *insights* valiosos para educadores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas, buscando apoiá-los na tomada de decisões para uma integração bem sucedida dos recursos digitais no ambiente educacional.

No decorrer deste trabalho é analisada a literatura encontrada sobre o tema, sejam textos sobre abordagens teóricas relevantes, estudos de caso, pesquisas empíricas etc. com o intuito de enriquecer a compreensão das implicações dos livros didáticos digitais. Ademais, serão propostas recomendações e reflexões sobre estratégias eficazes para enfrentar os desafios identificados, visando otimizar o potencial educacional dessa ferramenta inovadora.

2. OBJETIVOS

2.1 Geral

Como proposta de trabalho para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que se delinea, tendo como objeto de estudo o livro didático digital,

salientamos que o objetivo geral aqui é investigar na literatura já produzida sobre o tema, vislumbrando o atual cenário da utilização de livros didáticos digitais na educação básica pública do estado de São Paulo, buscando examinar seus impactos nas dimensões pedagógicas, tecnológicas, sociais e legais, com o intuito de compreender como essa ferramenta influencia e é influenciada pela qualidade da aprendizagem, interação em sala de aula, infraestrutura das escolas; levando em consideração o respeito aos direitos humanos e à conformidade com os princípios constitucionais, buscando uma visão integral para aprimorar a integração desses recursos no sistema educacional.

2.2 Específicos

Em meio à realidade escolar pós-pandêmica em que vivemos atualmente, questões tecnológicas, midiáticas e de conectividade tornaram-se parte do cotidiano da maioria das pessoas em âmbito particular chegando aos espaços e debates escolares.

Buscando maior entendimento sobre um contexto tão novo e candente, com vistas às referências pesquisadas, serão buscados:

- Pesquisar a literatura acadêmica (estudos) existente sobre as tendências atuais e as pesquisas/levantamentos anteriores sobre o uso de livros didáticos digitais na educação básica.
- Enumerar (dentro a literatura pesquisada) os casos evidentes da eficácia dos livros didáticos digitais em comparação com os livros didáticos impressos tradicionais em termos de engajamento dos alunos, compreensão do conteúdo e desempenho acadêmico.
- Explicar a importância da infraestrutura tecnológica das escolas para a implementação eficaz de livros didáticos digitais, incluindo a disponibilidade de dispositivos, conectividade à internet, suporte técnico e treinamento para professores, a fim de identificar as barreiras e oportunidades para a adoção bem-sucedida desses recursos educacionais.
- Mensurar a implementação dos livros didáticos digitais na educação

básica à luz das disposições constitucionais que garantem a gestão democrática do ensino, investigando de que maneira esses recursos impactam a tomada de decisões educacionais, em conformidade com os princípios democráticos da Constituição.

3. Justificativa

A adoção generalizada de livros didáticos digitais na educação básica representa uma transformação significativa no cenário educacional, impulsionada pela crescente integração da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essa migração para o ambiente digital não ocorre sem desafios intrínsecos que necessitam de análises cuidadosas e soluções inovadoras.

A presente pesquisa se propõe a explorar alguns desses desafios, aqueles mais recorrentes nos textos selecionados, destacando preocupações cruciais advindas da implementação dos livros didáticos digitais.

Um fator de relevância na era digital é a possibilidade de exclusão digital e que pode, inclusive, ser exacerbada pela adoção de recursos digitais em sala de aula. A disparidade no acesso aos dispositivos, instrumentos tecnológicos e conectividade pode marginalizar alunos que não têm acesso à tecnologia, ressaltando e aprofundando as desigualdades sociais e educacionais preexistentes.

A falta de acesso apropriado pode prejudicar a participação efetiva dos alunos, como também limitar sua exposição a oportunidades educacionais enriquecedoras. Nesse sentido, é essencial considerar maneiras de mitigar esse impacto, promovendo políticas inclusivas e estratégias que garantam a acessibilidade digital a todos os estudantes.

Além disso, pode-se pensar na multiplicidade de estímulos presentes em dispositivos eletrônicos e na possibilidade de ocasionarem menor concentração e foco dos estudantes, prejudicando a absorção e a compreensão do conteúdo apresentado.

A necessidade de desenvolver estratégias que ajudem os alunos a cultivar hábitos saudáveis de uso da tecnologia, como a Educação Midiática, promovendo a atenção plena durante o processo de aprendizagem, emerge

como um desafio pedagógico importante a ser considerado. (KOVAČ, e WEEL, 2020)

Outra questão fundamental reside na falta de interação tangível com o conteúdo digital. Ao contrário dos livros impressos tradicionais, os livros didáticos digitais podem carecer da sensação tátil e da conexão física que muitos estudantes consideram essenciais para uma aprendizagem eficaz. A ausência dessa interação tangível pode impactar negativamente a compreensão, retenção e internalização do conhecimento.

Portanto, é válido explorar alternativas que incorporem elementos interativos, como simulações, animações e recursos multimídias, a fim de proporcionar uma experiência mais rica e engajadora para os alunos.

Ao abordar esses desafios, esta pesquisa se propõe a contribuir para a identificação de estratégias que possam maximizar os benefícios dos livros didáticos digitais, ao mesmo tempo em que enfrentam suas limitações.

Através de uma abordagem multidisciplinar, que combina aspectos da pedagogia, tecnologia educacional e psicologia cognitiva, pretende-se criar um cenário propício para uma transição eficaz e equitativa para o uso dos livros didáticos digitais na educação básica. Temos como hipótese que a adoção generalizada de livros didáticos digitais na educação básica pode levar a uma série de desafios, dentre os quais a exclusão digital de alunos sem acesso adequado a dispositivos e internet, distrações digitais que podem diminuir a concentração dos alunos e a falta de interação tangível com o conteúdo, o que pode afetar negativamente a compreensão e a retenção do conhecimento em comparação com os livros impressos tradicionais.

4. Referencial Teórico

4.1 A Era da Tecnologia

"O objetivo da educação é criar a alegria de pensar"
Rubem Alves

A era da tecnologia representa um período de transformação e avanço sem precedentes na história da humanidade. Neste momento, a tecnologia está

no centro de praticamente todas as facetas da nossa vida, moldando a maneira como nos comunicamos, trabalhamos, nos divertimos e até mesmo como aprendemos.

A crescente ubiquidade de dispositivos inteligentes, a expansão da Internet das Coisas, os avanços na inteligência artificial e a computação em nuvem estão impulsionando essa revolução tecnológica. No entanto, à medida que abraçamos as inúmeras oportunidades que a tecnologia nos oferece, também enfrentamos desafios complexos, como questões de privacidade, segurança cibernética e desigualdade digital.

Nesse contexto, é essencial adotar uma abordagem equilibrada e responsável para garantir que a tecnologia beneficie a sociedade como um todo, promovendo inovação, inclusão e progresso.

Para promover a equidade na educação tecnológica, é imperativo que governos, instituições educacionais e empresas colaborem para garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas e recursos necessários. Isso envolve a implementação de programas de inclusão digital, o fornecimento de dispositivos e conectividade a famílias de baixa renda e comunidades marginalizadas, bem como a capacitação de educadores para tirar o máximo proveito das tecnologias em sala de aula.

Além disso, é essencial desenvolver conteúdo educacional acessível e diversificado, que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas origens socioeconômicas, habilidades ou deficiências.

Este projeto visa detalhar a bibliografia relacionada ao tema, destacando a importância da educação como um direito universal. Além disso, busca analisar o papel fundamental do livro didático na disseminação do conhecimento, considerando as transformações do mundo contemporâneo e globalizado. Nesse contexto, também se explora o impacto das novas linguagens e tecnologias (TIDCs) em nosso cotidiano, enfatizando a necessidade do letramento para todos os segmentos da sociedade na atualidade. Isso inclui uma ênfase particular nas novas linguagens digitais, reconhecendo os desafios e oportunidades apresentados pelo livro didático digital no ambiente escolar, bem como seu impacto na aprendizagem e na formação de educadores e alunos.

Selecionamos cuidadosamente uma série de textos que estão sendo minuciosamente analisados e debatidos pelo nosso grupo. Nosso propósito é estabelecer conexões sólidas entre esses textos e os objetivos que delineamos, bem como as hipóteses iniciais que orientam o desenvolvimento do nosso projeto de pesquisa. Essa abordagem nos permitirá enriquecer nossa análise e, por fim, contribuir de maneira significativa para as conclusões finais do nosso trabalho.

Nesse sentido, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, no artigo 22: "A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores"

À Instituição Escolar atribui-se a responsabilidade de criar e possibilitar o acesso a novos conhecimentos e vivências, além de gerar múltiplas possibilidades de desenvolvimento social, cultural, cognitivo e intelectual. De maneira que suas mediações auxiliem e facilitem a construção de docentes autônomos e protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

Como instrumentos fundamentais neste processo, a leitura e a escrita ainda são a base de toda a construção das habilidades formais, sendo prioridades pedagógicas indispensáveis da escola. Contudo, devido a tantas transformações históricas e tecnológicas, como contextualizar as práticas e metodologias pedagógicas para que o material didático seja explorado da melhor forma pelo educador e pelo aluno e ambos, leitura e escrita, sejam contemplados efetivamente?

Vivemos na era da tecnologia digital chamada, muitas vezes, de era da informação. Todavia não parece que desenvolvemos mais nossas habilidades de ensino-aprendizagem ou de apropriação dos conhecimentos.

Segundo o filósofo Byung-Chul Han (2022, p.20) "Informações por si só não esclarecem o mundo. Podem até mesmo obscurecê-lo. Além de um certo ponto, as informações não são informativas, mas deformativas.". Para ele "a digitalização descoisifica e desincorpora o mundo" eliminando as memórias e nos transformando em acumuladores de dados, mas não de conhecimento. Segundo o autor "hoje corremos atrás de informações sem obter nenhum saber" desenvolvendo-as sem forma de vida, sem constância e sem duração. (HAN, 2022, p.9)

Somente o acesso às mídias não é capaz de formar cidadãos críticos, transformar informações em reflexões, conhecimento e inteligência. Para tal, é necessário que haja a mediação de um educador que atue ativa e intencionalmente nesse processo. Processo tal de 'letramento digital' e, até mesmo, de interpretação dos meios e fontes tecnológicas.

Dentro deste contexto, o filósofo ainda afirma:

As informações agora circulam sem nenhuma referência à realidade em um espaço hiperrealista. Fake news também são informações que possivelmente são mais eficazes do que os fatos. O que conta é o efeito a curto prazo. A efetividade substitui a verdade. (HAN, 2022, p.21)

Por ser um assunto que envolve interesses múltiplos, tanto para as redes de ensino quanto para a indústria editorial, durante quatro anos, quase 200 acadêmicos e cientistas de leitura, publicação e literacia de toda a Europa foram financiados pela COST para pesquisarem o impacto da digitalização nas práticas de leitura.

A iniciativa conhecida como "*The evolution of Reading in the Age of Digitalisation*" (A evolução da leitura na era da digitalização – E-READ) direcionou o foco das pesquisas na comparação dos resultados de compreensão e memória dos leitores quando feitas em suportes digitais ou impressos. Os leitores alvos das pesquisas foram, principalmente crianças e adultos jovens e as conclusões deste projeto originaram uma declaração chamada: Declaração de Stavanger, 2019.

A partir da análise das conclusões mais relevantes da Declaração é possível concluir que a mudança do material/papel para o virtual/digital não é neutra ou imparcial.

A investigação indica que o papel continua a ser o suporte preferido para a leitura de textos mais extensos, especialmente se exigem uma compreensão mais profunda e se a tarefa de leitura requer maior retenção da informação, e também indica que é o suporte que melhor se adequa a uma leitura de textos longos de caráter informativo. A leitura deste tipo de textos possui um valor inestimável quando se visam algumas capacidades cognitivas tais como a capacidade de concentração, o desenvolvimento de vocabulário ou capacidades de memória. Assim, é importante que preservemos e promovamos a leitura de textos longos e autônomos como uma das modalidades de leitura possível. Além disso, como a utilização de ecrãs continua em crescimento, um dos desafios mais prementes será o de descobrir formas ou estratégias que facilitem a leitura aprofundada de textos de formato longo em suporte digital. (A Declaração de Stavanger sobre o futuro da leitura, E-readcost:

<http://ereadcost.eu/stavanger-declaration/> acessado em 24/08/2023)

Para Han, a transposição do livro material para o digital "descodifica" a informação desmaterializando o mundo e retirando os possíveis meios de vínculo afetivo e memória do conhecimento. O filósofo cita Benjamin e diz:

Benjamin cita o conhecido ditado latino: *Habent sua Fata libelli* (Os livros têm seus destinos). De acordo com sua leitura, o livro tem um destino na medida em que é uma coisa, uma posse. Ele traz vestígios materiais que lhe conferem uma história. Um *e-book* não é uma coisa, mas uma informação. Mesmo que se o tenha, não é uma posse, mas um acesso. Com o *e-book*, o livro é reduzido ao seu valor informativo. É sem idade, sem lugar, sem artesanato e sem dono. Falta-lhe completamente a distância de aura a partir das quais um destino individual nos falaria.

Os *e-books* não tem rosto e não tem história. Eles são lidos sem o uso das mãos. O tato, que é constitutivo de todo relacionamento, é inerente ao folhear das páginas. Sem contato físico, não se formam vínculos. (HAN, 2022, p. 38)

Compreende-se que cabe ao educador o desafio de criar meios que possibilitem a construção de vínculos entre o aluno e as ferramentas digitais, bem como incitar nos mesmos

- citando Rubem Alves acima- "a alegria de pensar".

Também ao pensar na "descoisificação" pensada por Byung-Chul Han sobre a transposição do livro material para o digital, remete-nos à discussão marxista em que o homem sob a produção e reprodução do capital, portanto, sob o sistema capitalista também é coisificado, ou seja, é instaurada por Byung-Chul Han a ideia de que, como Bauman trouxe à análise nos últimos anos, há uma fluidez acelerada de processos e relações especialmente no mundo contemporâneo, balizado por relações fluidas e pela financeirização do capital. Vale ressaltar que também as TICs, e aí podemos incluir o livro didático digital, se pensadas sob a perspectiva vygotskiana, podem ser consideradas instrumentos psicológicos e até como ferramentas de pensamento e interpensamento

(*interthinking*). (MARX, 2013; BAUMAN, 2001)

A alegada ubiquidade das TICs levam a indagações sobre o projeto técnicopedagógico que se pretende desenvolver na atualidade e no futuro, bem como sobre o quão diferentes podem ser tal projeto e as práticas de uso efetivo das TICs. (COLL, MAURI e ONRUBIA: 2010).

Pensar a educação, a construção, elaboração e transmissão de

conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo de sua trajetória requer que pensemos em um projeto do que se pretende realizar, qual o ser social que pretendemos ter em sociedade; implica em pensarmos se teremos um educando, como a Constituição Federal (1988) preconiza com o direito à educação ou um "aprendente" conforme orientação da BNCC (Base Nacional do Currículo Comum).

Na contemporaneidade o aluno, educando, aprendiz, estudante ou aprendente vive em uma sociedade em que as informações, registros e conteúdos são repassados aos nossos semelhantes e descendentes por meios digitais.

Até pouco tempo, considerava-se a ideia de permeabilidade do livro digital em meio aos livros impressos, rapidamente, porém, a lógica ou perspectiva de leitura transfigurou-se para a investigação sobre o papel (e função) do livro didático digital no processo de construção do conhecimento (REIS e ROZADOS, 2016).

4.2 O Livro Didático Digital

O Livro Didático Digital (LDD) representa uma revolução na forma como a educação é entregue e absorvida. Neste cenário digital em constante evolução, os tradicionais livros didáticos impressos estão sendo transformados em recursos digitais interativos que oferecem uma ampla gama de possibilidades de aprendizado.

Essa mudança não apenas acompanha a era da tecnologia, mas também se adapta às preferências e necessidades dos estudantes contemporâneos, que estão cada vez mais imersos no mundo digital. O livro didático digital transcende as páginas estáticas, incorporando elementos multimídia, interatividade e personalização, proporcionando uma experiência de aprendizado dinâmica e envolvente.

Neste contexto, exploraremos como o livro didático digital está moldando o futuro da educação, promovendo a acessibilidade, a inovação e a flexibilidade no processo de ensino- aprendizagem. Para Gomes:

Uma das possibilidades que permitem a implantação dos *eBooks* nas instituições é a utilização de *tablets*. Alguns centros de ensino já estão

executando projetos que permitem a efetivação do ensino em colaboração com a tecnologia, tem-se como exemplo o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) que desde 2012 elaborou uma comissão técnica e pedagógica para a implantação dos *tablets*. A comissão tem como principal objetivo conscientizar os alunos e professores da utilização dos aparelhos na gestão do conhecimento, onde o professor possui um papel fundamental para a apresentação e gerenciamento do conteúdo abordado. (Gomes, 2014, p. 8)

Apesar das vantagens oferecidas pelo livro didático digital, é importante reconhecer que também existem pontos negativos associados a essa tecnologia educacional. Um dos principais desafios está relacionado à acessibilidade, uma vez que nem todos os estudantes têm igualdade de acesso a dispositivos e conectividade confiável à internet, o que pode resultar em desigualdades no acesso ao conteúdo educacional.

Além disso, a dependência excessiva de dispositivos eletrônicos pode levar ao aumento do tempo de tela e, potencialmente, ao isolamento social e à falta de interação cara a cara entre os alunos. Gomes, destaca que:

O grande desafio com a utilização dos *eBooks* está na concentração dos alunos, possuindo agora uma ferramenta digital em suas mãos que divide a atenção com a temática apresentada pelo professor. Com o intuito de combater esse problema os estudantes precisam ser conscientizados desde a sua base escolar para manusear o equipamento disponível como ferramenta de estudo, ampliando assim o seu campo de exploração, deixando de ser apenas consumidor do conteúdo apresentado para se tornar um pesquisador. (Gomes, 2014, p. 9)

A obsolescência tecnológica também é uma preocupação, uma vez que os dispositivos e aplicativos podem se tornar desatualizados rapidamente, tornando o conteúdo inacessível. Por fim, questões relacionadas à privacidade e à segurança dos dados dos alunos também precisam ser abordadas de forma cuidadosa, garantindo a proteção das informações pessoais dos estudantes. Portanto, ao adotar o livro didático digital, é importante considerar esses aspectos negativos e buscar soluções para mitigar esses desafios.

4.2.1 O Livro Didático Digital (LDD) e o desafio da leitura aprofundada

Junto com a apropriação das novas tecnologias dentro da sala de aula

surtem novos estudos e questionamentos quanto à qualidade da leitura que é feita digitalmente em comparação aos meios impressos e se a mesma pode, ou não afetar o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Miha Kovač e Adriaan van der Weel (2020), em seu artigo 'Desafios para futuras pesquisas em leitura' indagam a importância da leitura profunda, linear e longa em nossa cultura hoje. Uma vez que vivemos em uma era onde é possível acessar distintas informações on-line em formatos curtos, muitas vezes, não textuais. (IPA e Norwegian Publishers Association. org., 2020)

Os autores alicerçam que a dimensão dos benefícios que o formato longo carrega vai para além do conteúdo em si ou da apreciação das tramas e narrativas do livro. Para eles, o vocabulário adquirido em leituras aprofundadas e em formato de livro físico ampliam significativamente as possibilidades de familiaridade com distintas significações que uma palavra pode conter, melhoria na comunicação e auto expressão, bem como capacidade de interpretação. (Kovač; Van Der Weel, 2020)

Segundo Byung-Chul Han (2022) o livro objeto também carrega mais do que o conteúdo em si, sendo que a relação com o mesmo implica em dimensões sensoriais afetivas, temporais e reflexivas. Em suas próprias palavras:

Sim, as coisas tornam o tempo tangível, enquanto os rituais o tornam transitável. O papel amarelado e seu cheiro me aquecem o coração. A digitalização destrói as memórias e os toques. (HAN, 2022, p.167)

Para Han "A coação de aceleração inerente às informações recalca as práticas de tempo intensivo, cognitivas, como saber, experiência e compreensão." Assim como priva o leitor da racionalidade - fator essencial para a construção de alunos críticos e autônomos. (HAN, 2022, p. 35)

A leitura longa, profunda e linear seria parte essencial no combate a essa aceleração caracterizada por leituras fragmentadas, períodos de atenção mais curtos, superficialidade no envolvimento com o texto e menor retenção do conteúdo. De acordo com Miha Kovač e Adriaan Van Der Weel, a prática e fluência da leitura longa é capaz de construir uma "paciência cognitiva" a partir do desenvolvimento de maior paciência e concentração a uma tarefa. (Kovač; Van Der Weel, 2020 apud Wolf, 2018).

4.3 A gestão democrática da Educação à luz das disposições constitucionais

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, estabelece que o ensino deve ser ministrado com base em princípios democráticos, garantindo a participação de todos os envolvidos no processo educacional. Isso significa que a gestão das instituições de ensino, desde as escolas até as universidades, deve ser pautada pela participação ativa da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e funcionários, na tomada de decisões. (BRASIL, 1988).

Além disso, o artigo 206 também destaca a busca pela igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a valorização dos profissionais da educação. A gestão democrática, portanto, não apenas promove a transparência e a prestação de contas, mas também contribui para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e de qualidade, alinhado com os princípios democráticos consagrados na Constituição brasileira.

O direito do estudante ao acesso à educação básica e gratuita no Brasil é assegurado por diversas leis e dispositivos legais. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Além disso, o artigo 206 prevê que o ensino deve ser ministrado com base em princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo a gratuidade em estabelecimentos públicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, é outra peça legislativa fundamental, que estabelece as normas gerais para a educação no país, reforçando o caráter público e gratuito da educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essas leis, juntamente com outras legislações complementares, formam o arcabouço legal que garante o acesso à educação básica e gratuita a todos os estudantes brasileiros. (BRASIL, 1996)

Para refletir sobre a hipótese apresentada e embasar nosso referencial teórico, é relevante destacar as leis que garantem o direito dos estudantes ao acesso à educação básica e gratuita de qualidade. Nesse contexto, é

fundamental mencionar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mais especificamente, o Artigo 26.1, que ressalta:

Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos, em plena igualdade, de acordo com sua capacidade, e por todos os meios apropriados. (ONU, 1948)

Este projeto de pesquisa enfatiza o direito fundamental à educação, afirmando que ela deve ser acessível a todos, gratuita, pelo menos no nível elementar fundamental, e obrigatória nesse nível. Além disso, destaca a importância do acesso ao ensino técnico e profissional para todos e a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, com base na capacidade de cada indivíduo.

O ECA, ou Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece um conjunto abrangente de direitos e garantias às crianças e adolescentes, visando proteger e promover seu pleno desenvolvimento, assegurando-lhes condições dignas de vida, incluindo educação, saúde, assistência social, justiça, e proteção contra abusos e exploração. Este estatuto também estabelece a prioridade absoluta a ser dada a crianças e adolescentes em todas as políticas públicas, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e destacando a importância de sua participação ativa na construção de seu próprio futuro. O ECA representa um marco legal crucial para a promoção do bem-estar e dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil e em seu artigo 53.v, ressalta:

Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019)

Já a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece as normas gerais para o sistema educacional do país. Sancionada em 1996, a LDB é fundamental para orientar a educação em todas as suas etapas e modalidades, desde a educação infantil até o ensino superior e tem como objetivo principal garantir o direito à educação de qualidade a todos os

brasileiros, promovendo a igualdade de oportunidades e a melhoria constante do sistema educacional, alinhado com as necessidades da sociedade e do desenvolvimento do país.

Em seu Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 4º, ressalta:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também aborda a importância da habilidade de "selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensino e aprendizagem". Isso destaca a relevância do uso efetivo de materiais didáticos e tecnológicos no contexto educacional, ressaltando a necessidade de os educadores escolherem, desenvolverem e utilizarem recursos que aprimorem a qualidade do ensino e auxiliem os estudantes em seu processo de aprendizagem. Os recursos tecnológicos representam em Portugal, igualmente, uma preocupação. Lá foi elaborado um plano de ação para a transição digital com a capacitação digital nas escolas. (BRASIL, 2018; REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO, 2023)

Também percebemos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mais um embasamento sobre a educação de qualidade. Essa iniciativa do governo federal brasileiro que tem como objetivo principal a distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas públicas do país, desempenha um papel fundamental na promoção dessa qualidade no ensino, proporcionando às escolas materiais didáticos atualizados e alinhados com as diretrizes curriculares nacionais.

Através desse programa, os educadores têm acesso a uma variedade de livros didáticos nas áreas de Matemática, Português, História, Geografia, Ciências e outras disciplinas, que são selecionados por meio de um processo rigoroso de avaliação e revisão. O PNLD desempenha um papel crucial na democratização do acesso a materiais educacionais, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas do Brasil.

O programa PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Por fim, podemos perceber que as leis e regulamentos que garantem o direito à educação de excelência não apenas refletem o compromisso de uma sociedade com o desenvolvimento de seus cidadãos, mas também moldam o futuro e o progresso do país. Uma educação de qualidade não apenas empodera os indivíduos, oferecendo-lhes oportunidades e habilidades necessárias para uma vida plena, mas também promove a igualdade de oportunidades e a coesão social. Portanto, a implementação e o cumprimento dessas leis são essenciais para o crescimento sustentável, a justiça social e a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

5. Metodologia da Pesquisa

Para a elaboração deste trabalho está sendo realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica, isto é, uma revisão da literatura que consiste em buscar proposições e contribuições para a educação de todos os envolvidos e interessados. Segundo Freitas, a pesquisa bibliográfica constitui-se através da apreciação de materiais já publicados e sempre destinados a concluir o objetivo do problema da pesquisa proposta neste caso, pelo grupo de estudantes da UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo em seu Trabalho de Conclusão de Curso.

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar. (PRODANOV; FREITAS, 2013: 54)

A proposta desta pesquisa qualitativa é trabalhar dentro da delimitação de

escolas públicas do Estado de São Paulo, no Ensino Fundamental I, sobre a viabilidade da migração dos métodos tradicionais de ensino com livro didático impresso à transição para os digitais, considerando prós e contras neste processo de ensino e aprendizagem, abrangendo tanto docentes como principalmente os discentes.

Com as palavras chaves citadas e definidas neste projeto de pesquisa, é feito um levantamento documental da base de dados do Repositório de Produção da USP, em buscas da internet e resultados de artigos, publicações, documentos e livros digitalizados no idioma Português, não houve nenhuma filtração por ano, para que fossem aproveitados todos os materiais encontrados que atendam ao recorte do tema proposto neste artigo. Este projeto de pesquisa e investigação acadêmica acontece dentro do segundo semestre do ano de 2023, o critério utilizado para uso dos documentos é que estejam completos e sejam de fontes confiáveis.

Neste sentido, esperamos, ainda que de forma modesta, reunir material de qualidade e que apresente dados, ideias e conclusões relevantes para sua utilização por professores, pais, estudantes e pesquisadores em instituições de direção e unidades escolares. Não apontaremos o certo ou errado, mas dentro da realidade do público pesquisado, buscar e equilibrar caminhos que garantam o ensino proveitoso e de qualidade, atendendo as leis que asseguram os estudantes e o direito à educação como BNCC, LDB, PNLD, ECA e Direitos Humanos.

6. Resultados

A política educacional brasileira, com base na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem como princípio assegurar aos estudantes não apenas o ingresso e permanência nas escolas, mas condições mínimas de funcionamento nos ambientes escolares. Para tal, o Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio 2014- 2024 estipulou metas para que o país atinja uma Educação menos desigual com foco na inclusão das minorias (BRASIL, 2014).

O plano reconhece que suas metas só serão alcançadas através de investimentos na infraestrutura dessas instituições de ensino. De acordo com Soares e Andrade (2006) o desempenho cognitivo é fruto da tríade:

estrutura escolar, família e características socioeconômicas do aluno. Por isso é tão necessária a discussão da aplicação eficiente dos recursos públicos para que possibilitem e potencializem maiores desempenhos educacionais.

Como infraestrutura escolar Garcia (2014, p.144) define: “instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno”. A falta da mesma tem sido um dos maiores obstáculos para a modernização do ensino e introdução da tecnologia nas escolas.

Segundo os dados de pesquisa realizados em 2022 pela INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e divulgado pelo Qedu - portal de dados educacionais - 92% das Escolas Públicas do Estado de São Paulo possuem acesso à banda larga, 97% tem internet, 47% possuem laboratório de informática, 94% TV e apenas 7% uma biblioteca.

Diversas iniciativas estão sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) na busca de atualização e distribuição de recursos de hardware, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), o projeto Um Computador por Aluno (UCA), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 100% digital. Contudo, apesar de elas indicarem o início desse processo ainda se mostram insuficientes e deficitárias, tanto em número dos aparelhos quanto em qualidade dos mesmos.

Todavia, para além de aparelhos bons e uma rede funcional é preciso ainda discutirmos as consequências que eles trarão para o cotidiano escolar. Vivências que necessitarão de atualizações, investimento e formação na criação de uma cultura digital (EDUCADOR DO FUTURO, 2023). Um ambiente que transite e dialogue entre os mundos (digital e analógico) alimentando maior interesse e autonomia dos alunos.

A partir da análise de todos os dados, é imprescindível ampliar a discussão e perceber que segundo um levantamento feito pelo Conselho Regional de Biblioteconomia do Estado de São Paulo, em uma amostra de 583 escolas, apenas 7% delas possuem bibliotecas, talvez a infraestrutura tecnológica não seja o único foco de preocupação, mas também necessidade de um maior investimento e aprofundamento na formação dos professores, de maneira que eles possam ser capazes de, através de suas práticas

pedagógicas, possibilitarem a formação de alunos interessados pelo próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como cidadãos críticos, autônomos e socioculturais.

Além disso, se a infraestrutura não é o único ponto negativo, também temos como resultado os estudos feitos acerca da diminuição da leitura de material impresso, que ocorre em detrimento às telas, aqui não buscamos fazer um julgamento sobre este ponto ou aplicar opiniões pessoais, mas com base nos dados obtidos através das fontes bibliográficas. Afinal, o mundo muda e precisamos acompanhar, ou tentar, incluir todos nossos estudantes neste novo tempo. Mas, não deixaremos passar batido os efeitos, distrações ou até mesmo estudos que apontam que em tela não acontece a leitura profunda.

O comportamento de leitura baseado em tela é caracterizado por mais tempo gasto em navegação e digitalização, localização de palavras-chave, leitura única, leitura não linear e leitura mais seletiva, enquanto menos tempo é gasto em leitura aprofundada e leitura concentrada. (LIU, 2005, p. 700.)

Em nossa pesquisa, constatamos que necessitamos de âncoras materiais para fazer associações mentais e obter a incorporação da leitura aplicada ao aprendizado, principalmente.

Nestes questionamentos acerca da efetividade do uso do Livro Didático Digital (LDD), pesquisadores apontam que os LDDs são mais analisados - como objetos de estudos - na etapa de Ensino Médio (CARNEIRO, 2019).

Fica evidente também o entendimento de que a introdução de ambientes digitais para leitura não se constitui em uma mudança neutra. Estudiosos levantam a questão das variáveis sobre a leitura: formatos textuais, momentos de leitura (temporalmente), tipos de leituras (entretenimento, consolidação de conhecimentos, informativo etc.), leitores com níveis de educação semelhantes), ressaltam ainda que:

Uma pesquisa séria sobre compreensão de leitura impressa versus tela nunca é feita lendo livros longos, mas lendo textos muito mais curtos em um ambiente controlado (como laboratório ou sala de aula) e usando participantes com o mesmo nível educacional. (KOVAČ, e WEEL, 2020: 14)

Contudo, reforçam que “em todos os estudos o nível de complexidade dos textos lidos em experimentos foi deixado para o julgamento subjetivo dos

pesquisadores.”

(KOVACĀ, e WEEL, 2020: 13)

Kovac e Weel ainda apontam o estudo de Clinton: “a revisão de literatura de Clinton confirma que, ao ler textos complexos, o papel é melhor.”

((KOVACĀ, e WEEL, 2020: 14)

Respondendo ao primeiro objetivo específico proposto no início deste trabalho, Pesquisar a literatura existente sobre as tendências atuais e as pesquisas/levantamentos anteriores sobre o uso de livros didáticos digitais na educação básica, foram elaborados três quadros com o resultado do levantamento de referências pesquisadas pelo grupo, o primeiro baseado nas bases de dados Scielo e Google Scholar, o segundo com fontes disponíveis no formato eletrônico e o terceiro contendo as leituras realizadas em livros/teses publicados e disponíveis de modo on-line, a seguir:

Quadro 1. Referências utilizadas encontradas em termos e bases de dados Scielo e Google Scholar

Título	Periódico	Palavras-chave	Ano	Autores	Acesso
Infraestrutura escolar e investimento públicos e em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional	Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação	Infraestrutura ; Financiamento; Desempenho Escolar;	2021	Joyciane Coelho Vasconcelos; Patrícia Verônica Pinheiro Sales Lima; Leonardo Andrade Rocha; Ahmad Saeed Khan	https://www.scielo.br/j/ensaio/a/w9HwRXMQ3FVZ9fzJJKBgLLt/
Os desafios do livro	Perspectiv	Livro didático;	2016	Gisela Egger t Steindel;	https://www.scielo

didático como fonte de pesquisa, memória e história em tempos de sociedade da informação	as em Clência da Informação	Acervos escolares - Fontes de pesquisa; Biblioteca escolar - memória (s); História da Educação e Biblioteca; Sociedade da informação.		Daniele Feldman; Kayma Kanoon da Silva	br/j/pci/a/n5zMBv5tdz8P4J73PVPS S wt/
Apropriação das características da Web no livro didático digital: um instrumento avaliativo	Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina	Livro didático digital. Livro digital. Características Web. Hipertextualidade. Multimedialidade. Interatividade. Personalização. Tactilidade	2019	Neusa de Oliveira Carneiro	https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219180/PEGC0613 T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Quadro 2. Referências disponíveis no formato on-line utilizadas para a escrita do TCC - (que não da base de dados Scielo e/ou Google Scholar)

Título	Local de publicação	Palavras-chave	Ano	Autores	Acesso
Tecnologia nas escolas públicas: como aplicar e superar desafios?	Educador do futuro - Safetec	Tecnologia nas escolas	2023	Educador do futuro - Safetec	https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/tecnologia-nas-escolas-publicas/
Tecnologia nas escolas: como superar a falta de	Portabilis - govtech	Tecnologia nas escolas	2023	Portabilis - govtech	https://bloq.portabilis.com.br/tecnologia-nas-escolas/

infraestrutura					
Relatório Guia Edutec - Diagnóstico do Nível de Adoção de Tecnologia nas Escolas Públicas Brasileiras em 2022.	Centro de Inovação para a educação brasileira. (CIEB)	Tecnologia nas escolas	2022	Centro de Inovação para a educação brasileira. (CIEB)	https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2022-12-12-Relatorio-Guia-Edutec.pdf
Por que e cientistas defendem livros didáticos em papel e não digitais - A polêmica do livro digital	BBC News Brasil	Tecnologia, educação	2023	BBC News Brasil	https://www.bbc.com/portuguese/66942787

Perspectivas quanto a presença das tecnologias digitais nos livros didáticos de ciências do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2020	Revista de Educação em Ciências e Matemática	PNLD; Livro didático; Tecnologias digitais; Ensino.	2022	João Ferreira Sobrinho Júnior; Nyuara Araújo da Mesquita Silva	https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/articloe/view/11664
A importância do livro didático na era digital	BEÍ Educação	Livro didático, mundo digital	2023	BEÍ Educação	https://beieducacao.com.br/livro-didatico-na-era-digital/

São Paulo - Composição do IDEB	QEdU Org	Dados da educação no estado de São Paulo	2023	QEdU Org	https://gedu.org.br/uf/35-sao-paulo
Livro digital ainda não chegou aos estudantes	Agência Brasil	Livro digital, acesso dos estudantes às tecnologias	2015	Akemi Nitahara	https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/livro-didatico-digital-ainda-nao-chegou-aos-estudantes
Sem TV ou computador nas salas, professores têm que imprimir livro digital do governo de SP.	Folha de São Paulo	Computadores, livro didático digital	2023	Isabela Palhares	https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/sem-tv-ou-computador-nas-salas-professores-tem-que-imprimir-livro-digital-do-governo-de-sp.shtml

O → livro digital: histórico, definições, vantagens → e-desvantagens	SBNU. XIX Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias	Livro digital, História do e-book. E-reader.	2016	Juliani Menezes dos Reis, Helen Beatriz Frota Rozados	https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151235/0010019111.pdf
Capacitação digital → dos docentes	República Portuguesa Educação	Capacitação digital, plano de ação, transição digital, escolas	2023	República Portuguesa Educação	https://digital.dge.mec.pt/capacitacao-digital-dos-docentes
A → Pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos	Cadernos da Fucamp	Fundamentos da Pesquisa Bibliográfica. Características da Pesquisa Bibliográfica.	2021	Angélica Silva de Sousa, Guilherme Saramago de Oliveira, Laís Hilário Alves	https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336

		Procedimentos metodológicos			
--	--	-----------------------------	--	--	--

Quadro 3. Referências utilizadas - leituras realizadas com base em livros/teses publicados e disponíveis on-line

Título	Local de publicação	Palavras-chave	Ano	Autores	Acesso
Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação	Porto Alegre, Artemed	TICs, Educação e Psicologia Virtual	2010	COLL, César; MONERO, Carles.	Grupo A, 2010. E-book. ISBN 9788536323138. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536323138/ . Acesso em: 01

					out. 2023.
--	--	--	--	--	------------

Livro didático é uma importante ferramenta para educação	Universidade Federal do Tocantins → Ministério da Educação	Livro didático, gosto pela leitura	2020	Cynthia Barreto	https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/26941-livro-didatico-e-uma-importante-ferramenta-para-educacao
Declaração de Stavanger	COST-E-READ	Livro digital, leitores digitais, proficiência a leitora	2018	COST-E-READ (diversos autores)	https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2020/03/D-e-claracaodeStavangerPT.pdf
Papel digital: Pesquisa sobre a eficácia dos materiais didáticos	International Publishers Association (IPA) e	Livro digital, leitores digitais, nativos digitais, proficiência a leitora	2020	International Publishers Association (IPA) e a Noruegia	https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2023/04/LIVRO-DIGITAL-Papel-e-Digital-Pesquisa-sobre-a-eficacia-dos-materiais-didaticos.pdf

	Norwegian Publishers Association (orgs.)			in-Publishers Association (orgs.)	
Relações → d e- aprendizagem- ensino- aprendizagem- geografia- espaço → → e neurociência.	Universidade de São Paulo, São Paulo. Tese de doutorado	Ensino, aprendizagem em neurociência	2020	Iara-Rosa da Silva-Bustos	https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48136/tde--08062022-081153/

7. Considerações Finais

O grande despertar do tema desta pesquisa foi entender de fato o que os documentos e bibliografias já tem como entendimento sobre a transformação que estamos vivendo, saindo da esfera totalmente presencial para o ensino digital de forma híbrida e remota, atendendo aos objetivos gerais e específicos propostos neste material. Na Educação Básica, pública, que detém mais de 50% do público estudante, a falta de infraestrutura que não se limita apenas a falta de equipamentos, mas a manutenção destes que é precária, a instabilidade de internet, a formação de professores para o manuseio efetivo e planejado de tecnologia e tantas outras questões acerca do tema já é uma questão de conhecimento de todos, mas entender como esses jovens encaram a mudança de forma comportamental e cognitiva, parece ser mais um grande desafio ao envolvidos com o tema educação. No Brasil, ainda não há um dado de implementação de livros digitais didáticos integralmente.

Desde a Educação Infantil, somos induzidos a ter contato com materialidades que estimulem nosso cognitivo a ultrapassar realidades e trabalhar nosso imaginário. No decorrer da vida acadêmica, criamos cenários e situações com base nas leituras, histórias narradas e acontecimentos relatados por familiares ou amigos em rodas de conversa. O contato físico e material tem o poder de nos ensinar através de três fontes — sensações do mundo, sensações do corpo e experiências anteriores — estão continuamente disponíveis e formam três dos aspectos fundamentais de toda a vida mental.

Um exemplo para isso é quando as crianças realizam operações matemáticas como contar, somar e subtrair usando o auxílio de objetos materiais. Neste exemplo, o concreto traz à criança “muletas externas” na forma de âncoras materiais, que despertam a atividade motora-sensorial e emocional. Certamente, essas são extremamente frágeis, esquisitas e fáceis de esquecer. Pense em como é difícil lembrar o nome de alguém que você nunca conheceu e como é mais fácil lembrar o nome de um conhecido com uma foto presente. Características faciais, como páginas específicas em um livro, são pistas estáveis para ativar a lembrança.

A questão que gostaríamos de levantar é como combater o impacto negativo da importância diminuída e instável da tela na leitura profunda. Dada a multifuncionalidade dos substratos de leitura digital, como estimular a prática da leitura profunda para futuros leitores? A nível neural, a mudança da leitura impressa para a digital é óbvia, e que enquanto o texto impresso oferece inúmeras âncoras materiais estáveis no momento da memorização, os textos digitais são muito reduzidos nesse aspecto. Isso pode mudar a forma como codificamos e lembramos do conteúdo de leitura. Também os substratos de leitura digital impactam na facilidade com que reativamos experiências passadas quando lemos. A multifuncionalidade do dispositivo ameaça o engajamento cognitivo exigido do texto, ao mesmo tempo em que aumenta a leitura superficial e fragmentária. (Schilhab, T., Balling, G., & Kuzmičová, A. 2018: 44).

Sugerimos que pesquisas futuras explorem o que os leitores fazem para garantir uma leitura profunda e a eficácia (ou não) dos materiais didáticos digitais. Eles silenciam as notificações, usam e-books dedicados ou requerem um tempo gasto sozinho com o texto? Talvez descubramos que leitores experientes se destacam pela capacidade de desligar ou ignorar distrações que dependem do Papel e Digital, e que apresentem progressão no aprendizado induzidas pela tecnologia. Destacamos ainda, que toda e qualquer mudança acerca desta temática, seja feita respeitando a legalidade e princípios democráticos e inclusivos dos estudantes.

8. Cronograma

As atividades em desenvolvimento no presente projeto de pesquisa estão descritas no quadro abaixo, considerando o mês das entregas e não as datas (dias) específicas, importante salientar que o levantamento bibliográfico

será uma constante, findando apenas antes da redação e análise dos resultados/ dados encontrados.

Conforme calendário divulgado pela UNIVESP serão consideradas datas fechadas para entregas: 14/09/2023, data da primeira entrega: Projeto de Pesquisa; 16/10, segunda entrega: Entrega Parcial; 30/10, entrega final com postagem de vídeo no *Youtube* e banca para apresentação do trabalho realizado (com devidas correções) e serão essas datas respeitadas em nosso cronograma.

Atividades	março	abril	maio	junho	julho	agosto	seto	outo	nov
Elaboração do Projeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entrega do Projeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesquisa bibliográfica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	X	X	<input type="checkbox"/>
Coleta de dados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentação e discussão dos dados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	X	<input type="checkbox"/>
Conclusão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>
Entrega do TCC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
Defesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724**: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BARRETO, C. Livro didático é uma importante ferramenta para a educação. UFT. MEC. 2020. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/ultimas-noticias/26941-livrodidatico-e-uma-importante-ferramenta-para-educacao> Acesso em: 26.08.2023.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Editora Zahar,

2001. 258 p. BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República

Federativa do Brasil de 1988. BRASIL. Diário Oficial [da] República

Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70011dec_reto-9099-de-18-julho-2017-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 27 de agosto de 2023.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm . Acesso em 27 de agosto de 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em 27 de agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao> . Acesso em 27 de agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> . Acesso em 27 de agosto de 2023.

BUSTOS, Iara Rosa da Silva. **Relações de aprendizagem-ensino-aprendizagem**: geografia, espaço e neurociência. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48136/tde08062022-081153/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da educação virtual – Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO.

Bibliotecas escolares são escassas na maioria das escolas paulistas, diz pesquisa. Disponível em: <https://cpp.org.br/bibliotecas-escolares-sao-escassas-na-maioria-dasescolas-paulistas-diz-pesquisa/>. Acesso em 25 de outubro de 2023.

COST E-READ, "Declaração de Stavanger". Noruega, 2018. Disponível em: <https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2020/03/DeclaracaodeStavangerPT.pdf>. Acesso em 24 de agosto de 2023.

EDUCADOR DO FUTURO – SAFETEC. 2023. Site de consultoria em educação. Disponível em: <https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/tecnologia-nasescolas-publicas/> Acesso em 02 de outubro de 2023.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v.9, n.23, p. 137159, set./dez. 2014.

GOMES, Bruno et al. Educação e novas tecnologias da informação e da comunicação: o livro didático digital no Brasil. **Revista Temática**, v. 7, p. 132-145, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia**: Digitalização e a crise da democracia. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Não coisas**: reviravoltas do mundo da vida. Rio de Janeiro: Vozes, 2022. INTERNATIONAL PUBLISHERS ASSOCIATION (IPA) E A NORWEGIAN PUBLISHERS ASSOCIATION (orgs.) **Papel e digital: Pesquisa sobre a eficácia dos materiais didáticos**. Relatório encomendado para o 33o Congresso Internacional de Editores em Lillehammer 2020, o qual foi cancelado em virtude da COVID-19. Disponível em:

https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2023/04/LIVRO_DIGITAL_Papel_e_Digital_Pesquisa_sobre_a_eficacia_dos_materiais_didaticos.pdf Acesso em: 01 de setembro de 2023.

MARX, K. O Capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Trabalho de conclusão de curso em pedagogia**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 out. 2023.

NITAHARA, A. Livro digital ainda não chegou aos estudantes. **Agência Brasil**. RJ. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/livro-didaticodigital-ainda-nao-chegou-aos-estudantes> Acesso em 26.08.2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitoshumanos> . Acesso em 27 de agosto de 2023.

PALHARES, I. Sem TV ou computador nas salas, professores têm que imprimir livro digital do governo de SP. **Folha de São Paulo**. SP. 3 ago 2023. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/08/sem-tv-ou-computador-nas-salasprofessores-tem-que-imprimir-livro-digital-do-governo-de-sp.shtml>

Acesso em 26 de agosto 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

REIS, J. M. e ROZADOS, H. B. F. **O livro digital: histórico, definições, vantagens e desvantagens.** SBNU. XIX Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias. 2016. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151235/001009111.pdf>

.Acesso em 25 de agosto de 2023.

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO. **Capacitação digital dos docentes.** Disponível em: <https://digital.dge.mec.pt/capitacao-digital-dos-docentes> .Acesso em: 25.03.2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, A. S. OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. . **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos.** Disponível em:

[file:///C:/Users/Administrativo/Downloads/2336-Texto% 20do% 20Artigo-8432-1-10-20210308.pdf](file:///C:/Users/Administrativo/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308.pdf) . Acesso em 27 de agosto de 2023.

VASCONCELOS, J. C. et al... Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.29, n. 113, p.874-898, out. 2021.

A LEITURA DIÁRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA: REPERTÓRIO, EQUIDADE E O DIREITO À LITERATURA NA PERIFERIA

GISELI RODRIGUES SILVA

Resumo

Este artigo discute a leitura diária no ciclo de alfabetização como prática pedagógica estruturante e ação antirracista, especialmente em contextos periféricos marcados pelo acesso restrito a livros e bens culturais. Parte-se da compreensão da leitura como prática social, cultural e política, fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como para a construção da identidade e do pertencimento racial. O estudo dialoga com contribuições de autoras e autores negros que compreendem a educação e a literatura como instrumentos de emancipação e justiça social, articulando-se à Lei nº 10.639/03. Metodologicamente, caracteriza-se como um artigo teórico-reflexivo com relato de prática pedagógica desenvolvido em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em território periférico. Os resultados evidenciam que a leitura diária mediada, aliada à escolha criteriosa de obras alinhadas aos eixos comunidade negra, comunidade indígena, comunidade LGBTQIA+ e mulheres, contribui para a ampliação do repertório cultural, o fortalecimento da identidade e a formação de leitores críticos desde o início da escolarização.

Palavras-chave: alfabetização; leitura diária; educação antirracista; Lei nº 10.639/03; periferia.

Introdução

A leitura ocupa lugar central no ciclo de alfabetização, não apenas como meio para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas como prática social que possibilita às crianças compreenderem o mundo, produzirem sentidos e se

constituírem como sujeitos culturais. Nesse processo, a leitura mediada pelo professor assume papel fundamental, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as crianças ainda constroem suas hipóteses sobre a escrita e sobre a função social dos textos.

Entretanto, as desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade brasileira impactam diretamente o acesso das crianças à literatura, especialmente aquelas que vivem em territórios periféricos. Em muitos desses contextos, a escola configura-se como o principal — e, por vezes, o único — espaço de contato com livros e práticas leitoras sistemáticas. Tal realidade exige da instituição escolar ações pedagógicas intencionais que garantam o direito à leitura e à literatura desde o início da escolarização.

Nesse sentido, a leitura diária, inserida de forma permanente na rotina da sala de aula, configura-se como estratégia pedagógica estruturante, capaz de ampliar repertórios culturais, favorecer o desenvolvimento da oralidade e da escrita e promover experiências significativas de letramento. Quando associada à escolha cuidadosa de obras literárias, essa prática contribui também para a construção da identidade, do pertencimento e do reconhecimento da diversidade cultural e racial das crianças.

À luz da Lei nº 10.639/03, a leitura diária no ciclo de alfabetização pode e deve assumir um caráter antirracista, incorporando narrativas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana, bem como outras identidades historicamente marginalizadas no currículo escolar. Dessa forma, a seleção dos títulos lidos em sala de aula deixa de ser neutra e passa a constituir-se como um ato pedagógico e político.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a leitura diária no ciclo de alfabetização como prática antirracista, articulando contribuições teóricas de autoras e autores negros com um relato de prática pedagógica desenvolvido em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em território periférico, evidenciando como essa ação contribui para a formação de leitores, para a ampliação do repertório cultural e para a promoção da equidade racial no espaço escolar.

A leitura diária como eixo estruturante da alfabetização

No processo de alfabetização, a leitura cotidiana contribui para o desenvolvimento da oralidade, da escuta, da ampliação do vocabulário e da compreensão da função social da escrita. Ao ouvir textos variados, as crianças constroem hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, reconhecem diferentes gêneros textuais e desenvolvem comportamentos leitores, mesmo antes de lerem convencionalmente.

Segundo **Magda Soares**, alfabetizar implica inserir as crianças em práticas reais de leitura e escrita, contextualizadas e socialmente significativas. Nesse sentido, a leitura diária não pode ser compreendida como atividade eventual ou complementar, mas como eixo estruturante do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

Para estudantes da periferia, essa prática assume caráter ainda mais relevante, uma vez que contribui para reduzir desigualdades de acesso ao capital cultural e linguístico, frequentemente naturalizadas no espaço escolar. A leitura diária, quando planejada e mediada, possibilita que todas as crianças tenham acesso a textos de qualidade, independentemente de suas condições socioeconômicas.

Educação antirracista, leitura e Lei nº 10.639/03

A Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, convocando a escola a rever currículos, práticas pedagógicas e materiais didáticos. Contudo, sua efetivação não deve se restringir a projetos pontuais ou datas comemorativas, sendo fundamental que se materialize no cotidiano escolar, inclusive no trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização.

A escolha dos livros lidos diariamente em sala de aula constitui um ato político e pedagógico. A presença de autoras e autores negros rompe com a lógica eurocêntrica historicamente dominante e contribui para a valorização das identidades negras desde a infância. Para Nilma Lino Gomes, uma educação antirracista exige práticas que reconheçam e valorizem a diversidade étnico-racial, enfrentando o racismo estrutural presente nas instituições escolares.

Assim, a leitura diária torna-se espaço privilegiado para a promoção de uma educação comprometida com a justiça social, possibilitando que as crianças tenham contato com narrativas plurais e representativas.

Autoras e autores negros: leitura como prática de emancipação

A literatura produzida por autoras e autores negros possibilita o contato das crianças com narrativas que refletem experiências, territórios e culturas historicamente silenciadas. Conceição Evaristo propõe o conceito de *escrevivência*, compreendendo a escrita e a leitura como práticas atravessadas pela memória, pela ancestralidade e pela vivência coletiva da população negra.

Da mesma forma, Bell hooks defende a educação como prática da liberdade, na qual a leitura ocupa papel central na formação crítica dos sujeitos. Ler, nesse contexto, não se limita à decodificação, mas envolve interpretar, questionar e compreender as relações de poder presentes na sociedade.

A obra de Carolina Maria de Jesus, ao retratar o cotidiano da favela, evidencia como a leitura e a escrita podem ser instrumentos de denúncia social, resistência e afirmação de humanidade, contribuindo para que crianças periféricas se reconheçam como produtoras de saberes e histórias.

Metodologia: relato de prática pedagógica e critérios de escolha das obras

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo relato de prática pedagógica, desenvolvida em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, no ciclo de alfabetização, em uma escola pública localizada em território periférico. A prática teve como eixo estruturante a leitura diária mediada, compreendida como ação intencional e permanente no cotidiano da sala de aula.

Os momentos de leitura ocorreram diariamente, com duração média entre 15 e 20 minutos, integrados à rotina escolar, preferencialmente no início do turno. A escolha dos títulos foi realizada de forma cuidadosa e planejada, considerando a qualidade literária, a adequação à faixa etária e o potencial formativo das obras no que se refere à educação antirracista.

O acervo dialogou com os eixos do projeto político-pedagógico da escola: comunidade negra, comunidade indígena, comunidade LGBTQIA+ e mulheres. A mediação envolveu rodas de conversa, observação das ilustrações, levantamento de hipóteses e registros orais e escritos das crianças, respeitando seus diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita.

Análise da prática: leitura, repertório e identidade

Observou-se o envolvimento crescente das crianças com os momentos de leitura diária, bem como a ampliação do vocabulário, do interesse pelos livros e da produção escrita espontânea. As narrativas possibilitaram diálogos sobre identidade, pertencimento, território e diversidade étnico-racial.

A presença de personagens negros e de contextos próximos à realidade das crianças contribuiu para o fortalecimento da autoestima e para o reconhecimento da literatura como espaço de representação e escuta, reafirmando a leitura diária como prática pedagógica e política.

Considerações finais

A leitura diária no ciclo de alfabetização constitui-se como prática pedagógica fundamental e como ação antirracista, especialmente em contextos periféricos. Ao garantir o acesso cotidiano a livros de qualidade e a narrativas diversas, a escola contribui para a efetivação da Lei nº 10.639/03 e para a construção de uma educação mais justa e democrática.

Referências

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*. São Paulo: Ática, 2014.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

A LITERATURA COMO REALISMO E CRÍTICA SOCIAL NA OBRA DE ÉRICO VERÍSSIMO

GREICE APARECIDA BENEDITA DA SILVA¹

Resumo

O principal objetivo da pesquisa reside em trazer uma reflexão sobre a maneira como o escritor gaúcho Érico Veríssimo realiza a análise e a crítica da sociedade em suas obras literárias. Propomos também uma reflexão sobre o seu projeto literário, acompanhando sua trajetória de vida e seus principais romances, tomando como ponto de partida o objetivo central do seu projeto: realizar análise e crítica da sociedade através da literatura. Foram 40 anos de uma produção literária com obras importantíssimas que marcaram gerações. Foi possível através deste artigo verificar o realismo e as críticas sociais presentes na literatura do autor.

Palavras – chaves: Literatura, Érico Veríssimo, Crítica Social.

INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste artigo reside em trazer uma reflexão sobre a maneira como o escritor gaúcho Érico Veríssimo realiza a análise e a crítica da sociedade em suas obras literárias. Tentamos também uma reflexão sobre o seu projeto literário, acompanhando sua trajetória de vida e seus principais romances, tomando como ponto de partida o objetivo central do seu projeto: realizar análise e crítica da sociedade através da literatura. Foram 40 anos de uma produção literária com obras importantíssimas que marcaram gerações. Foi possível através deste artigo verificar o realismo e as críticas sociais presentes no projeto literário do autor em questão.

Em nosso artigo discorreremos efetivamente sobre como o realismo e a crítica social estão presentes na obra do escritor Érico Veríssimo. O escritor em suas obras opta pela humanidade, porque para ele a arte e a beleza só têm sentido por causa da vida e da humanidade que elas possam conter. Dessa

¹ Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Anchieta, São Paulo-S.P. Professora da Rede Conveniada Municipal da Cidade de São Paulo. E-mail: greicesilv@hotmail.com

forma, a sua opção é por uma literatura engajada, comprometida com o ser humano e contra toda espécie de violência sofrida por ele.

Por esse motivo seus romances sempre denunciaram os terríveis males que ela causava à sociedade, seja na forma de reflexões sobre a guerra ou mesmo através de representações de conflitos armados. Essa preocupação constante em sua obra foi vista por Antonio Candido (1972)

ÉRICO VERÍSSIMO – VIDA E OBRA

Érico Veríssimo (1905-1975) foi um dos maiores escritores e romancistas brasileiros. "Olhai os Lírios do Campo"(1938), é considerado por muitos sua obra prima. Fez parte do Segundo Tempo Modernista. Recebeu o "Prêmio Machado de Assis" com a obra "Música ao Longe" e o "Prêmio Graça Aranha" com "Caminhos Cruzados".

Érico Veríssimo (1905-1975) nasceu em Cruz Alta, no Rio Grande do Sul, no dia 17 de dezembro de 1905. Filho de Sebastião Veríssimo da Fonseca e de Abegahy Lopes, família rica e tradicional, que perdeu tudo no começo do século. Estudou no Colégio Venâncio Alves, em Cruz Alta. Com 13 anos já lia autores nacionais como Aluísio Azevedo, Joaquim Manuel de Macedo, Coelho Neto, e autores estrangeiros como Dostoievski e Walter Scott. Em 1920 foi para Porto Alegre, estudou no Colégio Cruzeiro do Sul, mas não completou o curso. Voltou para Cruz Alta. Abandonou os planos de cursar uma Universidade.

Em 1925 trabalhou no Banco Nacional do Comércio. Em 1926, tornou-se sócio de uma farmácia. Dava aulas de literatura e inglês. Em 1929, começou escrevendo contos para revistas e jornais. Em 1930, a farmácia foi a falência. Em 1931, casa-se com Mafalda Halfem Volpe, com quem teve dois filhos. Vai definitivamente para Porto Alegre, onde foi contratado para o cargo de secretário de redação da Revista do Globo, onde conviveu com escritores renomados. Em 1932, foi promovido a Diretor da Revista do Globo e atuou no departamento editorial da Livraria do Globo.

Érico Veríssimo fez parte do Segundo Tempo Modernista (1930-1940), onde a literatura traz para reflexão os problemas sociais. Em 1932, o autor publica uma coletânea de contos "Fantoche", foi sua estreia na literatura. Em sua primeira fase a preocupação foi ética e urbana. No romance "Clarissa", tendo

Porto Alegre como cenário, traça o perfil psicológico de uma adolescente. "Caminhos Cruzados", é um romance de análise social, em que expõe o drama abismal entre ricos e pobres. A fase de transição do autor é refletida em "O Resto é Silêncio", onde o narrador analisa a reação de sete pessoas que presenciam o suicídio de uma moça.

Na segunda fase Érico parte para uma investigação completa do passado histórico do Rio Grande do Sul. "O Tempo e o Vento", são três romances, que trazem um vasto texto épico, onde desfilam as famílias do patriarcalismo gaúcho. "Ana Terra" é a protagonista do primeiro volume da trilogia. A cena se passa no Rio Grande do Sul, e relata o drama de uma família de pioneiros gaúchos. A terceira fase apresenta romances de aberta reação ao sistema político do século XX, é o caso do "Senhor Embaixador". No romance "O Prisioneiro", pretendeu o autor, como ele disse, "fazer uma espécie de parábola moderna sobre a guerra e o racismo".

Érico Veríssimo foi para os Estados Unidos, em 1941, em missão cultural, a convite do Departamento de Estado americano. Temendo a ditadura do governo Vargas, em 1943, foi lecionar Literatura brasileira, na Universidade de Berkeley, na Califórnia. Em 1953, ocupou o posto de Diretor do Departamento de Assuntos Culturais da União Pan-Americana. O registro de suas viagens foi descrito nos livros "Gato Preto em Campo de Neve" e "A Volta do Gato Preto".

Em 1969, a casa onde nasceu Veríssimo, é transformada em Museu. Sua obra "Música ao Longe", recebeu o Prêmio Machado de Assis e "Caminhos Cruzados", recebeu o Prêmio Graça Aranha. Em 1973, escreveu o primeiro volume da trilogia de sua auto-biografia "Solo de Clarineta", mas não completou o segundo volume. Seu filho Luis Fernando Veríssimo, nascido em 1936 é autor de livros famosos como O Analista de Bagé e Comédia da Vida Privada.

Érico Lopes Veríssimo faleceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no dia 28 de novembro de 1975.²

No caso de Erico Veríssimo – em grande parte, em função do Acervo Literário desse escritor, que provê a pesquisadores extenso material sobre a sua

² Para ler mais sobre a vida e obra do autor ver : JR. NOGUEIRA, Arnaldo. Projeto Releituras disponível em: http://www.releituras.com/everissimo_bio.asp

(Acessado em 28 de Março de 2018.)

vida e a obra – , pode-se, por exemplo visualizar a sua produção literária desde as suas chamadas “origens”. Dono de uma obra que possui mais de trinta títulos, entre romances, histórias infantis, narrativas de viagem, biografias, memórias e ensaios, Érico Veríssimo possui na sua carreira literária elementos que corroboram a idéia de que o autor foi influenciado pelas suas leituras, bem como pela sua trajetória de vida e pela História como um todo. Dentre as influências mais marcantes, pode-se perceber a presença, em primeiro lugar, do autor inglês Aldous Huxley, com o romance *Point Counterpoint* (Contraponto), cuja tradução foi feita por Veríssimo durante a sua passagem pela Editora Globo, no início dos anos 30. A técnica do contraponto proposta por Huxley foi retrabalhada por Veríssimo em vários de seus romances, mas se apresenta inicialmente em *Caminhos cruzados* (1935). Nesse livro, o escritor se utiliza pela primeira vez da técnica do contraponto para organizar a narrativa a partir de vários focos, orientando-os como a uma pauta musical, em que os diversos instrumentos, nesse caso, as personagens, interagem, num diálogo que privilegia o todo, sem detrimento das partes.

O escritor pertence à 2ª fase do modernismo brasileiro. Os autores dessa fase do movimento, principalmente os de origem nordestina, colocam no texto várias características regionalistas. Érico Veríssimo também apresenta o seu estado, o Rio Grande do Sul, nos temas que trata, mas não tanto na linguagem. Aposta na clareza de pensamento para escrever.

Érico escreveu contos, crônicas, romances e até textos de literatura infantil. O coloquialismo é muito presente em sua obra, que também apresenta características intimistas. Em seus textos, as histórias acontecem de forma simultânea, é possível perceber o dinamismo.

A obra de Veríssimo vive uma fase urbana, em que o cotidiano da cidade é o pano de fundo para diversas discussões. Em outro período, o histórico ganha espaço, como se percebe em “O Tempo e o Vento”. Na última fase da carreira, Érico coloca a política em foco e faz críticas à corrupção.

O principal objetivo das obras literárias de Érico Veríssimo era, conforme ele mesmo reconheceu, “*realizar um corte transversal da sociedade*” (Braga, 1997, p. 31), desnudando toda a sua hipocrisia e denunciando todo tipo de violência contra o ser humano que ela oculta. Essa opção do autor, o motivo de sua escrita, consistia, segundo Flávio Loureiro Chaves (2001), em elaborar uma

literatura que revelasse a engrenagem social e seus mecanismos, de modo que mostrasse o homem na sua dinâmica social e o indivíduo em sua humanidade, ou seja, que os seres humanos fossem apanhados em pleno ato de viver, de acordo com a assertiva de Jean-Paul Sartre (1994, p. 64) de que a obra literária deve ter por objetivo testemunhar e explorar “o paradoxo que é o homem no mundo”.

Daí que a sua matéria literária é formada por pedaços da vida, e isso explica a sua escolha consciente por uma literatura de abordagem sociológica em detrimento da profundidade psicológica. Dessa forma, a matéria-prima utilizada por Erico Verissimo são os elementos sociais externos, que se internalizam em seus romances, conforme a assertiva de Antonio Candido (2000) do “externo que se faz interno”, que considera o elemento social como fator da própria construção artística. Nesse sentido, lembramos uma observação do crítico brasileiro feita a propósito do romance *O resto é silêncio* (1995), que exemplifica bem a opção literária de Érico Veríssimo:

Como os outros, este romance tem uma grande riqueza em extensão, mas avança pouco em profundidade. Érico Veríssimo é, de fato, um romancista horizontal, cujo valor reside na capacidade de organizar um feixe complexo de destinos humanos no sentido da sua inter-relação, da sua projeção grupal – se me permitem. Porque a sua meta é, sem dúvida, apresentar as relações humanas (Candido, 2004, p. 69).

Também essa escolha do autor não se dá de forma gratuita. Ela é fruto do momento histórico em que o escritor se forjou. Lembramos que Érico Veríssimo surgiu como escritor no período entreguerras, e, dessa forma, a sua literatura reflete os dilemas enfrentados pelos escritores do mundo todo num período cindido pelas oposições capitalismo x comunismo, socialismo x fascismo, arte x vida, beleza x verdade e contemplação x participação, que resultaram no surgimento de uma literatura engajada nos Estados Unidos, Europa e América Latina. Assim, a sua escolha por uma literatura de abordagem social, ou seja, engajada, é a sua opção diante de tais dilemas. (SANTOS, 2014, p.2)

Nesse sentido, Antonio Candido (1972) afirma que Érico Veríssimo é um escritor marcado pela década de 1930, em que ele se definiu como autor e manteve-se fiel às inquietudes do período, sem nenhum prejuízo à evolução de sua arte até ao fim de sua carreira literária. Nas palavras de Candido:

Em Trinta, nós vivemos o problema do realismo, ou neorealismo, socialista ou não, bem como a incorporação do que as vanguardas do decênio precedente haviam inovado. Vivemos um grande surto do romance, ligado às perspectivas postas em moda pela sociologia e antropologia, como um triunfo do social contraposto às tendências míticas e religiosas. Houve dilaceramentos e disputas, com a formação de um antipolo metafísico e as mais rasgadas polêmicas que marcaram todos nós. [...] Naquele tempo, Trinta e Quarenta, alguns modernistas se empenharam a fundo na reflexão ideológica ou na ação política direta, como Mário de Andrade e Oswald de Andrade. E isto nos aproximava muito deles, porque o nosso entusiasmo pela Semana de 22 era em parte devido ao fato desses próceres terem feito semelhante evolução; e ao de se ligar ao seu espírito o grande poeta político que era naquele instante Carlos Drummond de Andrade [...]. A eles, como disse, Erico Veríssimo está ligado por algumas das suas (nossas) mais constantes preocupações (Candido, 1972, p. 42-43).

LITERATURA COMO REALISMO E CRÍTICA SOCIAL NA OBRA DE ÉRICO VERÍSSIMO

A função social da obra literária está no papel que ela desempenha no processo de estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, ou seja, de que maneira a obra interfere nas relações sociais de uma determinada sociedade. É necessário relatar ainda que a função social não depende somente da vontade ou da consciência dos autores e dos leitores. Decorre da própria natureza da obra, da sua inserção no universo de valores culturais, sociais e do seu caráter de expressão.

As transformações históricas resultam em modificações da dinâmica social que, por sua vez, provocam mudanças nas formas da arte representá-las. Portanto, as formas literárias são produtos históricos, pois são frutos de um período, de um momento e de uma “atmosfera de uma época”. A arte não é vista como algo secundário, simplesmente uma superestrutura, mas sim como um elemento inserido no processo histórico, social e cultural.³

Para se analisar obras e autores que são socialmente consagrados, é preciso pensar e compreender seus próprios processos de consagração, ou seja, qual a sociedade e o público que o notabilizaram, assim como os processos

³ Para ler mais sobre o assunto: Adriana Faciana, *Literatura e sociedade*. Antonio Candido. *Literatura e Sociedade*, Carlos Vinícius Costade Mendonça; Gabriela Santos Alves, *Os desafios teóricos da história e a literatura*. Artigo Científico da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/historialiterat.htm>>, Acesso em 28 de Maio. 2018 ; Nicolau Sevcenko, *Literatura como missão*.

históricos a que ele e sua obra estiveram ligados. As obras e os autores consagrados foram selecionados e valorizados por grupos sociais específicos, que inseridos em uma determinada realidade social e cultural elegeram estas temáticas e formas artísticas para serem consagradas. Assim como os costumes, padrões e gostos são distintos de uma sociedade para outra em épocas diferentes, esta consagração ocorre em uma determinada sociedade que se identifica com determinados autores e obras. Portanto, o sujeito da criação literária e o sujeito coletivo, estão ligados, pois a obra expressa as necessidades e os interesses de um grupo ou classe social em uma época. Em suma, a literatura não é autônoma em relação à sociedade, mas sim fruto desta⁴.

Deve-se, todavia ter cuidado, pois a realidade social não está diretamente refletida na arte. A arte é uma produção que pode expressar uma criação, uma visão de mundo de um indivíduo e que pode ter uma conexão, mais ou menos direta, com o real em suas múltiplas dimensões. Ela pode sim ser utilizada como representação da realidade, mas com cautela e limites. A arte é fruto de uma determinada sociedade, pois é produzida por um indivíduo inserido em uma em um determinado período histórico, podendo ser usada, portanto, como fonte para compreender valores sociais, mas deve-se atentar para o fato de que está nem sempre retrata a “realidade concreta”. Segundo Adriana Faciana:

“portanto, uma análise literária exige que se perceba a obra inserida num processo histórico no qual ela é parte ativa, não sendo nem uma esfera absolutamente autônoma e, tampouco, uma projeção secundária.” (FACIANA, 2004, p.24)

Temos assim, que a literatura não é simplesmente um espelho do mundo social, mas é também parte constitutiva desse mundo, ela está inserida na sociedade e é parte constitutiva desta, é, pois, uma espécie de fruto social. Sendo assim podemos considerar a literatura como um movimento dialético que é construído socialmente ao mesmo tempo que constitui a realidade. Expressa visões de mundo que são coletivas de determinados grupos sociais, e também valores individuais do autor que a escreve.

Parece claro que nenhum escritor pode dizer-se alheio ao meio que o circunda e às produções literárias existentes, sejam elas clássicas, ou

⁴ Ver mais sobre o assunto em, CANDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade. São Paulo: Publifolha, 2000.

contemporâneas. Isto é, todo escritor de que se tem conhecimento lê ou leu, e, de alguma maneira, elabora as suas leituras em estruturas e sentidos que acabam por perpassar o que ele escreve; mas não apenas isso, porque a leitura não se faz apenas em relação à literatura, ela igualmente se encontra no dia a dia, nas relações que se estabelecem entre as pessoas, nas narrativas jornalísticas, nas que vêm a nós pelas formas mais prosaicas, como a que temos quando contamos, por exemplo, o que aconteceu durante o dia. Desse modo, as leituras, no seu sentido mais amplo, não desencadeiam apenas processos artísticos reconhecidos pela repetição ou pela re-elaboração de personagens, temáticas e estruturas, atuando verdadeiramente, e ainda que sub repticiamente, sobre as ideologias, as motivações, os intertextos.

O público representa o fator de ligação entre o autor e a sua própria obra. É o público que concede realidade e sentido à obra, sem ele o autor não se realiza por completo, pois é o público que, de certa maneira, reflete sua imagem enquanto criador. Portanto, é o público quem dá ao autor uma resposta sobre sua criação. A obra depende severamente do artista e das condições sociais que determinam sua posição. Deve-se, portanto, considerar o quadro sociocultural em que as manifestações literárias se situam e também o público que recebe e “consome” essa produção.

A obra realiza, portanto, uma ligação entre o autor e o público, e é esta que possibilita a ligação entre o autor e a obra, na medida em que este só adquire consciência plena da obra quando ocorre a reação dos leitores. Sem o público, não haveria ponto de referência para o autor.

Portanto, para se analisar obras literárias como fonte documental histórica não se pode desligá-las de seu contexto de produção e de sua trajetória de consagração. Deve-se considerar as pessoas que interpretam a obra, o ato de interpretar e, sobretudo, as vivências, convivências e experiências em função das quais foram elaboradas e são executadas as obras.

Deve-se atentar para o contexto histórico e as especificidades culturais da época e da sociedade em que a obra foi redigida, assim como as da sociedade na qual a obra foi consagrada. Ao se relacionar a arte com a sociedade, observar em que medida a arte é expressão da sociedade e em que medida a arte é social, isto é, interessada nos problemas sociais.

Érico Veríssimo em suas obras opta pela humanidade, porque para ele a arte e a beleza só têm sentido por causa da vida e da humanidade que elas possam conter. Dessa forma, a sua opção é por uma literatura engajada, comprometida com o ser humano e contra toda espécie de violência sofrida por ele, pois o escritor tinha um verdadeiro horror à violência.

Por esse motivo seus romances sempre denunciaram os terríveis males que ela causava à sociedade, seja na forma de reflexões sobre a guerra ou mesmo através de representações de conflitos armados. Essa preocupação constante em sua obra foi vista por Antonio Candido (1972) como uma “*espécie de celebração horrorizada da brutalidade*”. Nesse aspecto, sobre a violência e as guerras que marcam a história da humanidade, que foram uma preocupação constante no seu período de vida.

Para ele, o papel do romancista nesse contexto determinista, desolador e inumano, em que as estruturas políticas decidem a vida das criaturas humanas, deveria ser o de lançar luz sobre a realidade do mundo, desnudando-a, mesmo que muitos dos pontos iluminados possam causar náusea no escritor:

Sempre achei que o menos que um escritor pode fazer, numa época de violência e injustiças como a nossa, é acender a sua lâmpada, fazer luz sobre a realidade de seu mundo, evitando que sobre ele caia a escuridão, propícia aos ladrões e aos assassinos. Segurar a lâmpada, a despeito da náusea e do resto. Se não tivermos uma lâmpada elétrica, acendamos o nosso toco de vela ou, em último caso, risquemos fósforos repetidamente, como um sinal de que não desertamos nosso posto (Andrade, 1972, p. 9)

Para Erico Veríssimo a literatura tem como função buscar acender uma luz sobre a realidade do seu mundo. Ele não se conformava com algumas crueldades do seu tempo e fez uso da literatura para denunciar e até mesmo proporcionar a reflexão sobre o assunto. Trazendo assim críticas sociais importantíssimas para suas obras.

Ao longo da sua obra, Érico Veríssimo sempre manteve presente a problematização do ato da escritura, discutindo o texto que apresenta ao leitor. O debate sobre a função e a finalidade da literatura é uma questão vital para várias personagens, um tema itinerante e, assim, um núcleo da ficção. Desde os romances iniciais até o “diário” de Martim

Francisco Terra, no Incidente em Antares, passando por algumas personagens que funcionam como “alter ego”, a figura do escritor é incluída na própria história narrada, propondo o tema do “livro dentro do livro” (Chaves, 2001, p. 155).

As inquietudes da sua geração foram transformadas por ele num dos elementos da estrutura literária de seus romances, conforme bem observou Candido ao citar o casal de personagens Noel-Fernanda dos romances Caminhos cruzados (1995), Um lugar ao sol (1995) e Saga, como a encarnação dos dois pólos que dividiam os escritores daquela década: “Noel, sonhador, seduzido pela beleza e a gratuidade; Fernanda, prática, puxando-o para os problemas feios da vida” (Candido, 1972, p. 45).

Diante desse dilema, Érico Veríssimo opta pela humanidade, porque para ele a arte e a beleza só têm sentido por causa da vida e da humanidade que elas possam conter. Dessa forma, a sua opção é por uma literatura engajada, comprometida com o ser humano e contra toda espécie de violência sofrida por ele, pois o escritor tinha um verdadeiro horror à violência. (SANTOS, 2014, p.334)

Para ele, o papel do romancista nesse contexto determinista, desolador e inumano, em que as estruturas políticas decidem a vida das criaturas humanas, deveria ser o de lançar luz sobre a realidade do mundo, desnudando-a, mesmo que muitos dos pontos iluminados possam causar náusea no escritor.

Nesse sentido, ele defende uma postura engajada para o escritor, comungando com Jean-Paul Sartre (2006, p. 209) a ideia de que o dever do escritor é “*tomar partido contra todas as injustiças, de onde quer que venham*”, com a tarefa de “*representar o mundo e testemunhar sobre ele*”. E é por essa perspectiva, utilizando a escrita literária como arma, que Érico Veríssimo vai se engajar em seus romances e realizar o corte transversal da sociedade, denunciando, por meio deles, a alienação, a miséria e todo tipo de violência cometida contra o ser humano, num dos períodos mais conturbados e violentos da história da humanidade, que vai da Primeira Guerra Mundial até a Guerra Fria. (SANTOS, 2014, p.334)

Embora Erico Veríssimo afirme que a tentativa em dar um corte transversal na sociedade começa com a escrita de Caminhos cruzados, romance

publicado em 1935, podemos vislumbrar o embrião desse projeto já em 1932, em *Fantoches e outros bichos* (1995), livro composto por contos escritos, a maioria deles na forma de pequenas peças teatrais, e que é a primeira obra literária publicada pelo escritor. Ainda que a maioria dos textos possua uma temática universalizante e não contemple a questão social, há dois contos, “Chico” e “Malazarte”, em que já transparece a denúncia social tão característica das obras subsequentes do escritor gaúcho. No primeiro deles, o escritor aborda o problema do menino miserável que vive abaixo da linha de pobreza, que, muitas vezes, em vez de estar na escola, se obriga a trabalhar vendendo jornais para poder ajudar no sustento da família. (SANTOS, 2014, p.335)

Para realizar esse corte transversal da sociedade e dar um caráter social e engajado a seus romances, Érico Veríssimo vai se valer de modernas técnicas narrativas, muitas delas já algum tempo utilizadas na Europa, mas muito pouco conhecidas no Brasil, na esteira de renovação estética do Modernismo de 1922, cuja proposta fora assimilada pelo escritor, embora ele nunca tenha se filiado oficialmente ao movimento. Dessa forma, a radicalidade ética de Érico Veríssimo na configuração de seus romances vai ser acompanhada de uma radicalidade estética. Nesse sentido, segundo Maria da Glória Bordini (2003), *Clarissa* (1995), o primeiro romance de Érico Veríssimo, publicado em 1933, não nasce inocente, pois é tributário do movimento modernista da década anterior e ao mesmo tempo inova o que havia sido feito por Mário e Oswald de Andrade. (SANTOS, 2014, p.335)

Em *Caminhos cruzados*, romance publicado dois anos depois de *Clarissa*, Érico Veríssimo refina a técnica narrativa, passando a trabalhar a polifonia através da criação de vários temas (histórias) e não apenas dentro do parágrafo. Assim, introduz a técnica do contraponto na narrativa brasileira e produz uma narrativa fragmentada, sem personagens centrais, oferecendo ao Modernismo brasileiro o “romance urbano descentrado”, segundo Maria da Glória Bordin:

“É no seu segundo romance que Erico inaugura, para o Modernismo brasileiro, o romance urbano descentrado, solidificando-o como literatura de protesto social inequívoco. A partir de um certo comprometimento com os ideais socialistas em voga no período entreguerras, *Caminhos cruzados* recusa as hierarquizações. A história não possui um núcleo temático: é formada de muitas pequenas histórias que transcorrem em diferentes bairros de classe alta, média e baixa da capital do Rio Grande dos Sul, ao sabor dos deslocamentos

de seus protagonistas. O conflito se dá entre poderosos e humildes, ricos e pobres, numa análise satírica dos primeiros e compadecida dos últimos. A disposição entrecruzada das vidas de Fernanda e Noel, João Benévolo, Dr. Seixas, Dodó e Leitão Leiria, d. Eudóxia e d. Maria Luísa e Zé Maria, prof. Clarimundo, Chinita e Salu, Pedrinho e C subrepticiamente acilda, para citar algumas, areja a trama e sustenta a leitura sem a necessidade de um fio condutor, trabalhando o suspense pelo corte de cada história em momentos nem sempre críticos, como ocorria nos folhetins (Bordini, 2003, p. 144).

Contrariamente ao baixo prestígio crítico, Érico Veríssimo se tornou, no mesmo período, um dos escritores mais populares do país, um sucesso editorial só comparado a seu contemporâneo Jorge Amado. Os mesmos romances, *Música ao longe*, *Um lugar ao sol*, *Olhai os lírios do campo* (1995) e *Saga*, que sofriam severas reservas de uma parte da crítica especializada, eram aclamados pelo público leitor. Esse sucesso público do romancista piorou a sua imagem perante os críticos, pois eles viam esse fato como a confirmação da falta de qualidade do escritor, conforme nos aponta Wilson Martins (1977, p. 293) ao observar que “os críticos brasileiros dos anos 30 decidiram tacitamente que o sucesso editorial do romancista era a prova da sua falta de qualidade”. (SANTOS, 2014, p.340).

Desde o século XIX há um debate no campo artístico intelectual contemporâneo em que alguns defendem a “arte pela arte” e outros defendem a ideia de que a arte e a literatura devem ser atividades politicamente engajadas. Os modernistas da segunda geração que se encontram na última corrente, afirmam que a literatura não deve ser uma atividade com “finalidade sem fim”, mas sim uma maneira de combater, criticar e mostrar uma realidade social.

Entretanto, mesmo os autores que buscam se distanciarem da realidade social, dos problemas mundanos e das questões políticas, que segundo eles não se relacionam ao trabalho intelectual e artístico, produzem obras que inevitavelmente são parte de uma experiência social mais ampla, mesmo sem intenção, pois a literatura é fruto de uma pessoa, inserida em uma sociedade e em um tempo específico. Pode-se identificar no conteúdo, na matéria do livro, a expressão de certa época ou de uma sociedade determinada, não como enquadramento, que permite situá-lo historicamente, mas como fator da própria construção artística, estudando no nível explicativo e não ilustrativo.

Sendo a literatura um produto social, e desta forma, consequência de um meio e de uma época, conclui-se que cada país e cada povo possuem a sua

própria, com características peculiares. A verdade é que a literatura é também um produto social, desta maneira exprime condições e elementos de cada civilização em que ela ocorre.

Assim, para se realizar a análise de uma obra ou um autor, é necessário situá-lo histórica e sociologicamente, e situar o período em que esta foi elaborada, em que veículos foi publicada, quem era o público a quem o autor se dirigia, quem eram seus os seus interlocutores, com quem polemizava e assim por diante.

Em *Literatura e Sociedade*, Antônio Candido (2000, p.10-12) enumera as modalidades mais comuns de estudos de tipo sociológico em literatura. São estes:

“1º Relacionar o conjunto de uma literatura, um período, um gênero, com as condições sociais da época em que foi feita.

2º Verificar em que medida que as obras espelham ou representam a realidade social.

3º A relação entre a obra e o público, isto é, seu destino e o público que consagra uma determinada obra.

4º Analisar a posição e função social do escritor, procurando relacionar a sua posição com a natureza da sua produção e ambas com a organização da sociedade.

5º Investigar a função política das obras e dos autores, em geral com intuito ideológico. Se o autor segue alguma corrente política e se esta inserida em sua obra.

6º Voltar-se para a investigação hipotética das origens, seja da literatura em geral, seja de determinados gêneros literários. Ou seja, estudar a origens das correntes literárias e das obras.”

Em todas as modalidades citadas pode-se notar a mudança de interesse da obra para os elementos sociais que compõem a sua matéria, para as circunstâncias do meio que influenciaram na sua elaboração, ou para a sua função na sociedade. O fator social é utilizado para explicar a estrutura da obra e suas ideias, fornecendo elementos para determinar a sua validade e o seu efeito sobre nós.

É justamente essa concepção da obra como organismo social que permite considerar os fatores que a condicionam e a motivam, pois quando é interpretado

como elemento da estrutura, cada fator se torna componente essencial do caso, não podendo assim sua legitimidade ser contestada.

Observamos então o social, o externo, não como causa, nem como significativo, mas como elemento que desempenha um papel na constituição da estrutura, tornando-se assim interno.

“A crítica brasileira esteve presente nos 45 anos de atividade literária de Erico Veríssimo e após a sua morte a obra continua a merecer trabalhos de crítica como este que acaba de ser publicado por Wilson Chagas, na Editora Movimento, 1985 sob o título bem significativo: Mundo Velho sem porteira.” (CLEMENTE, 1987 p.1)

Desta maneira pretende-se abordar a obra como organismo social e considerar o fato desta ser uma criação individual para que o estudo possa ser realizado de forma completa. Para que este estudo obtenha o resultado esperado será necessário basear-se em todas as leituras realizadas durante a produção da pesquisa relacionando-as com o modelo de análise redigido nos parágrafos anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Érico Veríssimo é sem dúvida um dos mais importantes escritores da literatura brasileira. Dono de estilo contundente e direto escreveu obras em que o interesse estético é inseparável do comprometimento social e ético. Seja pelo empenho em favor dos oprimidos, seja pela defesa do artista no mundo moderno, ou por ser contra a “arte pela arte”, defendeu, de modo inconfundível, o vínculo entre a literatura e a vida. Vínculo esse que essa pesquisa busca mostrar. Ler Érico Veríssimo, pode ajudar a compreender o Brasil, sua história e seu contexto social e cultural.

Para Érico Veríssimo a literatura tem como função buscar acender uma luz sobre a realidade do seu mundo. Ele não se conformava com algumas crueldades do seu tempo e fez uso da literatura para denunciar e até mesmo proporcionar a reflexão sobre o assunto. Trazendo assim críticas sociais importantíssimas para suas obras literárias.

Nossa análise do projeto literário de Érico Veríssimo teve como objetivo trazer a reflexão sobre como o escritor realiza a análise e crítica da sociedade em suas obras. Propomos também uma reflexão sobre o seu projeto literário, acompanhando sua trajetória de vida e seus principais romances, tomando como ponto de partida o objetivo central do seu projeto: realizar análise e crítica da sociedade através da literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Jorge (1972). O galho da nespereira. In: CHAVES, Flávio Loureiro (Org.). O contador de histórias: 40 anos de vida literária de Érico Veríssimo. Porto Alegre: Globo.

BORDINI, Maria da Glória (1985). Caminhos cruzados e a crítica literária. Travessia, Florianópolis, n. 11, p. 22-35.

BORDINI, Maria da Glória (1995). Criação literária em Érico Veríssimo. Porto Alegre: LPM; EDIPUCRS.

BORDINI, Maria da Glória (2003). Do moderno ao pós-moderno. Cadernos de Literatura Brasileira, Rio de Janeiro, n. 16, p. 141-157.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: CULTRIX, 2006.

BRAGA, Adolfo (1997). Prisioneiros. In: BORDINI, Maria da Glória (Org.). A liberdade de escrever: entrevistas sobre literatura e política. Porto Alegre: Editora UFRGS; Editora PUC-RS.

CHAGAS, Wilson. Mundo velho sem porteira. Porto Alegre, Movimento, 1985.

CHAVES, Flávio Loureiro. Érico Veríssimo: realismo e sociedade. Porto Alegre, Globo, 1976.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

_____. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

CHAVES, Flávio Loureiro (Org.). O contador de histórias: 40 anos de vida literária de Érico Veríssimo. Porto Alegre: Globo

CLEMENTE. Elvo. *ERICO VERISSIMO E A CRÍTICA BRASILEIRA*, 1987. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/viewFile/17547/16121>(Acessado em 1 de Abril de 2018)

FACINA, Adriana. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.

GOLDMANN, Lucien. *Sociologia do Romance*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MARTINS, Wilson (1977). *A literatura brasileira: o Modernismo (1916-1945)*. São Paulo: Cultrix. v. VI.

MOISÉS, Massaud (2009). *História da literatura brasileira*. 9. ed. São Paulo: Cultrix. v. III.

OLIVEIRA, Catarina. Biografia Érico Veríssimo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/literatura/erico-verissimo/> (acessado em 30 de Março de 2018)

SANTOS, Donizeth. O projeto literário de Érico Veríssimo. *Estud. Lit. Bras. Contemp.* [online]. 2014, n.44, pp.331-363. ISSN 2316-4018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/elbc/n44/a17n44.pdf>(Acessado em 26 de Março de 2018).

VERÍSSIMO, Erico (1995a). *Caminhos cruzados*. 30. ed. São Paulo: Globo.

VERÍSSIMO, Erico (1995b). *Clarissa*. 50. ed. São Paulo: Globo.

VERÍSSIMO, Erico (1995c). *Fantoches e outros bichos*. 13. ed. São Paulo: Globo.

VERÍSSIMO, Erico (1995d). *Incidente em Antares*. 25. ed. São Paulo: Globo.

VERÍSSIMO, Erico (1995e). *O resto é silêncio*. 21. ed. São Paulo: Globo.

VERÍSSIMO, Erico (1970f). *O prisioneiro*. Porto Alegre: Globo.

EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E GARANTIA DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO

ISABELLA MARINHO DE MELO⁵

RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre educação e migração no Brasil, com ênfase nos marcos legais que asseguram o direito à escolarização das populações migrantes. A partir de uma abordagem qualitativa e de análise documental, são examinadas legislações nacionais e instrumentos internacionais que reconhecem a educação como um direito universal. Além disso, discutem-se conceitos fundamentais sobre migração, considerando suas dimensões sociais, econômicas e culturais, bem como os desafios enfrentados pelos sujeitos migrantes no acesso e permanência na escola. Também são analisadas as políticas públicas voltadas à inclusão educacional dessa população. Conclui-se que, apesar dos avanços no campo normativo, persistem desafios significativos para a efetivação desses direitos no cotidiano das instituições educacionais, exigindo ações mais integradas e inclusivas.

Palavras-chave: Educação; Migração; Direito à educação; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O fenômeno migratório tem se intensificado no cenário contemporâneo, impulsionado por fatores econômicos, políticos, sociais e ambientais. Conflitos

⁵ Graduação em pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo. (2024); Especialista em Alfabetização para educandos com deficiência pela Universidade Federal de São Carlos(2026); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Doutor José Kauffmann

armados, crises econômicas, mudanças climáticas e desigualdades globais têm levado milhões de pessoas a se deslocarem em busca de melhores condições de vida. Nesse contexto, o Brasil tem se consolidado como um país de destino para diferentes fluxos migratórios, especialmente nas últimas décadas.

Nas grandes cidades brasileiras, como São Paulo, observa-se uma crescente presença de populações migrantes oriundas de diversos países, incluindo Haiti, Venezuela, Bolívia e Síria. Essa diversidade cultural traz novos desafios para as políticas públicas, especialmente no campo da educação.

A educação, nesse cenário, assume papel central como direito fundamental e instrumento de inclusão social, sendo essencial para a integração dos migrantes na sociedade de acolhida. No entanto, garantir o acesso à educação não se resume à existência de leis. É necessário compreender como esses direitos são efetivamente implementados e quais barreiras ainda persistem no cotidiano escolar.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar os principais marcos legais que asseguram o direito à educação das populações migrantes no Brasil, bem como discutir os desafios enfrentados na efetivação desse direito.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO UNIVERSAL

A educação é reconhecida como um direito humano fundamental, sendo essencial para o desenvolvimento individual e coletivo. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito social, conforme previsto em seu artigo 6º, garantindo seu acesso a todos, sem distinção.

Além disso, o artigo 205 da Constituição reforça que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. Esse princípio evidencia o caráter universal da educação, abrangendo também os sujeitos migrantes, independentemente de sua situação documental.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, reforça esse direito ao assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência

na escola. Esse dispositivo é fundamental para garantir que crianças e adolescentes migrantes não sejam excluídos do sistema educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, também reafirma o compromisso com a universalização do ensino, destacando a importância da equidade e da inclusão. A LDB orienta a organização do sistema educacional brasileiro e estabelece princípios que favorecem o respeito à diversidade cultural.

No âmbito internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) reforça a educação como um direito universal, defendendo a necessidade de eliminar barreiras que dificultam o acesso à escola. Esse documento influencia diretamente as políticas educacionais brasileiras.

Portanto, observa-se que há uma base normativa sólida que garante o direito à educação para todos. No entanto, a efetivação desse direito depende de ações concretas que considerem as especificidades das populações migrantes.

MIGRAÇÃO E LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA

A Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) representa um marco importante na garantia de direitos para pessoas migrantes no Brasil. Diferentemente de legislações anteriores, essa lei adota uma perspectiva baseada nos direitos humanos, reconhecendo os migrantes como sujeitos de direitos.

Entre seus princípios, destaca-se a garantia de acesso igualitário a serviços públicos, incluindo a educação. A lei também proíbe qualquer forma de discriminação em razão da nacionalidade ou da condição migratória, o que fortalece o acesso de crianças e jovens migrantes às escolas brasileiras.

No âmbito local, destaca-se a Política Municipal para a População Imigrante, instituída pela Lei nº 16.478/2016 na cidade de São Paulo. Essa política busca promover a inclusão social dos migrantes por meio de ações integradas, incluindo o acesso à educação.

Além disso, diversas redes de ensino têm adotado medidas para facilitar a

matrícula de estudantes migrantes, como a flexibilização de documentação e a oferta de apoio linguístico. Essas iniciativas são fundamentais para garantir o acesso à escola, especialmente para aqueles que chegam ao país em situação de vulnerabilidade.

Apesar desses avanços, ainda existem dificuldades na implementação dessas políticas, o que evidencia a necessidade de maior articulação entre legislação e prática.

DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Embora o direito à educação esteja garantido legalmente, sua efetivação enfrenta diversos desafios. Um dos principais obstáculos é a barreira linguística, que dificulta a comunicação e o processo de aprendizagem dos estudantes migrantes.

Além disso, muitos migrantes enfrentam condições socioeconômicas precárias, o que pode comprometer sua permanência na escola. A necessidade de trabalhar, a instabilidade habitacional e o acesso limitado a serviços públicos são fatores que impactam diretamente a trajetória escolar.

Outro desafio relevante é o preconceito e a discriminação. Estudantes migrantes frequentemente são alvo de estigmatização, o que pode gerar exclusão e afetar seu desempenho escolar. Nesse sentido, a escola precisa atuar como espaço de acolhimento e respeito à diversidade.

A formação de professores também é um ponto crucial. Muitos educadores não se sentem preparados para lidar com a diversidade cultural e linguística presente nas salas de aula, o que pode dificultar a inclusão desses estudantes.

Dessa forma, torna-se evidente que a garantia do direito à educação exige não apenas políticas públicas, mas também mudanças nas práticas pedagógicas e na cultura escolar.

A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

As políticas públicas desempenham papel fundamental na promoção da inclusão educacional de migrantes. É necessário que essas políticas sejam articuladas e contemplem ações que vão além do acesso, garantindo também a permanência e o sucesso escolar.

Entre as estratégias possíveis, destacam-se a oferta de ensino de português como língua de acolhimento, a valorização da diversidade cultural no currículo e a formação continuada de professores.

Além disso, a escola deve promover um ambiente inclusivo, que reconheça e valorize as diferenças culturais dos estudantes. Isso contribui para a construção de uma educação mais democrática e equitativa.

A participação da comunidade também é essencial nesse processo, fortalecendo vínculos e promovendo a integração social dos migrantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos marcos legais evidencia avanços significativos na garantia do direito à educação para populações migrantes no Brasil. No entanto, ainda há desafios importantes a serem superados para que esse direito seja plenamente efetivado.

É fundamental que as políticas públicas sejam acompanhadas por práticas pedagógicas inclusivas e por uma postura institucional comprometida com a diversidade. A educação deve ser entendida como um espaço de acolhimento e transformação social.

Assim, garantir o acesso à educação para migrantes não é apenas uma questão legal, mas também um compromisso ético e social com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Lei de Migração. Brasília, DF, 2017.

PAIVA, Odair da Cruz. **Histórias da (I)migração: imigrantes e migrantes em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XXI**. São Paulo: Arquivo Público do Estado, 2013.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 16.478**, de 8 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante. São Paulo, 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESPAÇO DE TRABALHO COLABORATIVO

LÍVIA GARDINAL CAIRES

RESUMO

A temática do trabalho surge a partir de vivências ocorridas em uma Instituição de Ensino, relatadas por meio da coordenadora pedagógica, a qual traz quais são as maiores dificuldades em seu trabalho.

Palavras-chave: Educação; Colaboração; Trabalho Pedagógico.

Segundo a coordenadora, a formação continuada acontece quatro vezes durante o ano letivo, buscando fazer encontros individuais semanalmente para alinhamento do trabalho. Ela faz o estudo com o professor 1 vez por semana, e é feito durante o período que tem aula com professor de aula extracurricular, então eles fazem a troca e ocorre a reunião. Além desses encontros, a coordenadora realiza o estudo semanal que ocorre para tirar dúvidas e aperfeiçoar o trabalho. Toda semana ela realiza o acompanhamento das atividades em salas de aula, ocorrendo os estudos de caso para verificar as dificuldades encontradas em sala de aula, fora outros assuntos. Durante o mês ocorre o encontro com os professores e os assessorados do sistema Objetivo para falar um pouco sobre como é a aplicação do material, as dificuldades encontradas em sala, e a reunião coletiva com a Diretora e os professores para que todos os acontecimentos da escola sejam passados da coordenadora para a direção e ali abordados. Durante a reunião abre-se um bate-papo de como foi o mês, o desenvolvimento dos alunos e opiniões dos professores sobre o que podem fazer em prol de um bom desempenho de cada aluno e melhorias para a escola.

Como grande desafio, a coordenadora apresentou a resistência dos professores em dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem que são discutidos em formação, visto que os docentes não têm mostrado

entusiasmo em colocar o projeto pedagógico em prática, como é verificado em sua fala "A minha dificuldade é ser uma coordenadora mediadora, a equipe precisa estar engajada dentro do processo educativo e contribuir para dar uma melhor qualidade de ensino para os docentes."

Ela acrescenta ainda que sua dificuldade também é encontrada por ela ter sido professora na unidade e os professores terem muita dificuldade em separar a amizade, a hierarquia e lidar com os comandos dela, enquanto coordenadora.

Ao observar seu trabalho no dia a dia, observamos que realmente é realizada a formação, em que ocorre um estudo com a professora. A pauta normalmente traz a dificuldade dos alunos apontada na reunião pelos próprios professores, assim como de acordo com as vivências que a coordenadora faz em sala de aula.

Seguindo a Resolução SEDUC Nº 53, de 29 de julho de 2022 no seu artigo quatro, ao coordenador pedagógico cabe,

coordenar a elaboração, em parceria com os Gestores da Unidade Escolar, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos; (SÃO PAULO, 2022, p.50 e 51)

Sabendo da importância desse acompanhamento da coordenadora com os professores no cotidiano, uma formação efetiva se faz a partir das demandas e dificuldades de sala de aula. Contudo, notamos que faltas excessivas das professoras, desinteresse em projetos apresentados por ela podem ser resultado de uma má formação, que inclusive, deveria acontecer em grupo e não de forma isolada.

Conforme FULLAN;HARGREAVES (2001, p.83 apud CASSILLO-ROSA, 2017, p.92), há uma preocupação quanto ao trabalho individualizado dos docentes e o trabalho em grupo.

Sua preocupação a esse respeito é evidente no capítulo II, intitulado "Isolamento profissional e colegialidade no ensino", momento em que o autor discute o isolamento dos professores e o trabalho em

grupo, que ele denomina colegialidade, trazendo alguns dados empíricos que corroboram com sua preocupação, atentando-nos quanto a diferença existente entre as conversas entre colegas, os meros contatos irregulares e as práticas conjuntas e a efetiva colaboração entre professores. Para ele, “as culturas profissionais dos professores representam mais do que simples agregados de conhecimentos e concepções: elas integram, igualmente, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir com os colegas.” (p. 51) (...)o principal benefício da colaboração é o facto de ela reduzir o sentimento de impotência dos educadores e de aumentar o seu sentido de eficácia.

Quando a formação acontece de forma coletiva, experiências são trocadas, as práticas de ensino, dificuldades encontradas dentro das salas de aulas, o que permite que o grupo se sinta pertencente e co-responsável pelos problemas, bem como pelas soluções. Os autores enfatizam que não é algo fácil de fazer, pois são culturas diferentes, mas que trazem benefícios para o funcionamento da escola e seu percurso do objetivo a ser alcançado.

Segundo a Resolução SEDUC Nº 53, de 29 de julho de 2022, entre as atribuições do coordenador está a “função de planejar, acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos, dos professores e das atividades pedagógicas visando a melhoria da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2022, pág 50 e 51.) Quando falamos de aprendizagem e de ensino, automaticamente pensamos em formação. Um aluno será formado por conhecimentos mediados pelo professor que obteve formação inicial e relacionou essa formação à sua prática. Sabemos que a formação inicial vem cheia de lacunas e a prática trará ao professor essa noção. Para preencher essas lacunas, a formação continuada é imprescindível, por isso, o professor deve se manter ativo na construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades.

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: para aproximação do saber e do saber fazer. (DELORS, 2003, p.160 apud RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017, p.30)

A formação continuada refere-se ao estudo, os conhecimentos que vamos adquirindo com o passar do tempo e de formas diferentes, para que possamos melhorar a prática do nosso trabalho e nos desenvolver enquanto

profissionais. Uma professora pode ter uma formação continuada partindo dela mesma com cursos ou pós-graduação, por exemplo, que agrega conhecimento, contudo, a formação continuada em serviço trata as demandas reais do cotidiano, formando o professor naquela dificuldade específica. Sendo em grupo, torna o trabalho democrático, permite que todos façam seus apontamentos, troquem figurinhas e experiências diversas, sanem dúvidas, construam projetos e novas diretrizes aos processos de forma integrada, contínua, fazendo com que todos se sintam pertencentes a um mesmo processo, diante disso temos uma citação que traz o papel do coordenador numa gestão democrática.

Quando o coordenador faz parte de um trabalho democrático, deixa de ser autoritário, passando a ser mais acolhedor, participativo, abrangente. Desta forma,(...) deixa de ser a autoridade máxima para ser um grande articulador de todos os segmentos, aquele que prioriza questões pedagógicas e mantém o ânimo de todos na construção do trabalho educativo. Partilhar decisões com a comunidade escolar traz as mesmas dificuldades da convivência democrática presente em nossa comunidade[...] (SÁ et al., 2002, p.8).

Entendendo o que é a formação continuada, como ela ocorre e sabendo das atribuições do coordenador de acordo com a resolução estadual, fica claro que, quanto mais a coordenadora desenvolve as relações interpessoais, mais ela cria vínculos com a equipe e integra o corpo docente, visto que, conforme ALMEIDA (2014, p.86) “A escola é o lugar onde os professores aprendem, é o lugar onde os saberes e as experiências são trocados, validadas, apropriadas e rejeitadas”.

Sendo assim, na escola, quanto mais se une o grupo e desenvolve o trabalho de forma colaborativa e quanto mais se conhece os alunos, os professores e suas reais necessidades e particularidades, mais êxito alcança em seu trabalho e mais resultados satisfatórios no desenvolvimento dos alunos. Segundo o pensamento de Fullan apud CASSILLO-ROSA,

Nas culturas colaborativas, o insucesso e a incerteza não são protegidos e defendidos, mas antes partilhados discutidos, tendo em vista obter ajuda e apoio. Nela, os professores não perdem tempo e energia a tentar proteger a sua imagem. Tais culturas exigem um acordo global sobre os valores educativos, mas também toleram desacordos e, em certa medida, encorajam-nos activamente, dentro destes limites. As escolas caracterizadas por culturas colaborativas são, também, locais de trabalho árduo,

empenhamento forte e comum, dedicação, responsabilidade coletiva e um sentimento especial de orgulho na Instituição. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p.89 apud CASSILLO, 2017, p.178)

Diante das análises observadas na escola e relacionando com o que diversos autores trazem em suas pesquisas, observamos que a unidade educacional precisa se reinventar e sua prática gestora, ampliando os procedimentos democráticos e colaborativos e que é esse objetivo que precisa ser o centro de um projeto de mudanças, para ter novas ações no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. Ed SP: Ática, 2003. P. 15-27.

OLIVEIRA, Ivana Campos. Revisão de Literatura: O Conceito de Gestão Escolar. 900 caderno de pesquisa. Brasil, v.48 n.169 p.876-900, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de setembro de 2023.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Juduth. Usos e Abusos dos estudos de caso. Caderno de pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: < [file:///C:/Users/cliente/Downloads/Estudo%20de%20caso%20Met%20Pesquisa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cliente/Downloads/Estudo%20de%20caso%20Met%20Pesquisa%20(1).pdf) >, Acesso em: 09 de outubro de 2023.

VASCONCELLOS FILHO, Paulo, Afinal, o que é planejamento estratégico? , R.

Adm. Emp., Rio de Janeiro, abr./jun.1978. Disponível

em:<https://www.scielo.br/j/rae/a/SH8MnyV667BJ8J4bxdPPd5d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de outubro de 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Resolução SE 56, de 2016. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=04/06/2017%2017:2514.> Acesso em: 10 de setembro de 2023.

AMANCIO, Geovanni Mendes, OLIVEIRA, Alex Gonçalves e OLIVEIRA, David Daniel

de Lima. V Congresso Nacional de Educação (CONEDU). A influência da estrutura

escolar no processo de ensino-aprendizagem. Editora Realize. 2021.

Disponível em: <

file:///C:/Users/cliente/Downloads/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID3103_21092021153714.pdf > Acesso em: 12 de setembro de 2023.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

LUCIANE APARECIDA DE ARAÚJO GIMENES

RESUMO

Este artigo analisa o papel do ensino de História na formação da consciência histórica e crítica de estudantes da educação básica, considerando os desafios impostos pela sociedade contemporânea, marcada pela intensificação das tecnologias digitais, pela circulação acelerada de informações e pelas disputas de narrativas no campo da memória social. Parte-se do pressuposto de que o ensino de História deve ultrapassar práticas tradicionais centradas na memorização de conteúdos, promovendo a problematização do conhecimento histórico e sua articulação com a realidade vivida pelos sujeitos. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentando-se em autores do campo do ensino de História e da teoria da história, a fim de discutir conceitos como consciência histórica, cultura histórica e formação cidadã. Além disso, dialoga com diretrizes educacionais contemporâneas, especialmente no contexto da educação brasileira, evidenciando tensões entre propostas curriculares e práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Os resultados apontam que o ensino de História, quando orientado por perspectivas críticas e reflexivas, contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, favorecendo a construção de interpretações sobre o passado que dialogam com as demandas do presente. Por outro lado, identificam-se entraves relacionados à permanência de metodologias tradicionais, à formação docente e às limitações estruturais do sistema educacional. Conclui-se que a renovação do ensino de História demanda a incorporação de práticas pedagógicas inovadoras, o uso crítico de diferentes fontes e linguagens, bem como o fortalecimento do papel do professor como mediador do conhecimento histórico. Dessa forma, a disciplina pode cumprir sua função social de formar sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos.

Palavras-chave: Ensino de História; Consciência histórica; Educação.

INTRODUÇÃO

O ensino de História, enquanto campo fundamental da formação escolar, desempenha um papel central na constituição da consciência histórica dos sujeitos, permitindo a compreensão das relações entre passado, presente e futuro. No contexto da educação básica, essa disciplina não se limita à transmissão de conteúdos cronológicos, mas se configura como um espaço de reflexão crítica sobre os processos históricos e suas implicações sociais, políticas e culturais.

Nesse sentido, o presente estudo insere-se no campo da Educação Histórica e busca compreender as potencialidades do ensino de História na formação cidadã, especialmente diante das transformações contemporâneas que impactam as práticas pedagógicas.

No entanto, o ensino de História enfrenta desafios significativos na atualidade, especialmente relacionados à permanência de metodologias tradicionais baseadas na memorização de fatos, à desvalorização da disciplina no currículo escolar e às dificuldades de articulação entre teoria e prática docente.

Soma-se a isso o impacto das tecnologias digitais e da circulação acelerada de informações, que muitas vezes contribuem para a disseminação de narrativas simplificadas ou descontextualizadas sobre o passado. Esses fatores exigem uma reflexão crítica sobre o papel do professor e sobre as estratégias pedagógicas adotadas no processo de ensino-aprendizagem.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de compreender como o ensino de História pode contribuir de forma mais efetiva para a formação crítica dos estudantes, considerando as demandas da sociedade contemporânea e as diretrizes educacionais vigentes. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica de autores do campo do ensino de História e da teoria da história, com o objetivo de analisar concepções teóricas que sustentam práticas pedagógicas mais reflexivas e significativas.

Dessa forma, o objetivo geral deste artigo é analisar o papel do ensino de História na formação da consciência histórica dos estudantes da educação básica. Como objetivos específicos, busca-se: discutir o conceito de consciência histórica a partir da literatura especializada; refletir sobre os principais desafios enfrentados pelos professores de História na contemporaneidade; e identificar contribuições de abordagens pedagógicas críticas para o ensino da disciplina. Ressalta-se que este trabalho se caracteriza como uma revisão bibliográfica, tendo como base a análise de produções acadêmicas já consolidadas na área.

DESENVOLVIMENTO

O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O ensino de História, enquanto campo de conhecimento escolar, ocupa um lugar central na formação intelectual e cidadã dos estudantes, na medida em que possibilita a compreensão das dinâmicas temporais e sociais que estruturam a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, não se trata apenas da transmissão de conteúdos cronológicos, mas da construção de sentidos sobre o passado, articulados ao presente e às projeções de futuro. Para Rüsen (2001), a consciência histórica constitui-se justamente como essa capacidade de orientação temporal que confere significado à experiência humana.

A educação histórica contemporânea tem enfatizado a necessidade de superar abordagens tradicionais centradas na memorização e na reprodução de informações. Nesse sentido, autores como Schmidt e Cainelli (2009) destacam que o ensino de História deve promover a problematização do conhecimento histórico, estimulando o estudante a compreender a História como uma construção interpretativa, atravessada por diferentes sujeitos e perspectivas. Complementarmente, Barca (2004) reforça a importância de desenvolver competências de interpretação e análise de fontes no processo de aprendizagem histórica.

O espaço escolar, nesse contexto, torna-se um ambiente privilegiado para a formação do pensamento histórico. A aprendizagem histórica envolve o desenvolvimento de habilidades como análise, interpretação e argumentação, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre diferentes temporalidades e experiências sociais. Segundo Bittencourt (2011), o ensino de História deve articular conteúdos, métodos e fontes diversas, de modo a favorecer uma aprendizagem mais significativa.

Contudo, o ensino de História ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos importantes. Um dos principais está relacionado à permanência de práticas tradicionais de ensino, baseadas na exposição oral e na centralidade do professor como detentor do conhecimento. Para Fonseca (2003), essa lógica reduz o potencial crítico da disciplina, limitando a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento histórico.

Nesse mesmo sentido, Monteiro (2017) destaca que ainda há forte resistência à incorporação de metodologias investigativas no ensino escolar de História. Outro desafio relevante refere-se à desvalorização da disciplina no currículo escolar, que muitas vezes se expressa na redução de carga horária e na secundarização frente a componentes considerados mais utilitários.

Essa situação impacta diretamente a qualidade do ensino e compromete a possibilidade de aprofundamento teórico-metodológico, especialmente em contextos de políticas educacionais voltadas para avaliações em larga escala.

Além disso, as transformações provocadas pela cultura digital impõem novas demandas ao ensino de História. A circulação intensa de informações, muitas vezes sem mediação crítica, favorece a disseminação de narrativas simplificadas ou distorcidas do passado. Lévy (1999) já apontava que a

cibercultura altera profundamente as formas de acesso ao conhecimento, o que exige novas competências de leitura crítica e interpretação por parte dos sujeitos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma reorganização do ensino de História baseada no desenvolvimento de competências e habilidades. No entanto, sua implementação ainda é objeto de debate, especialmente no que se refere à formação docente e às condições concretas de trabalho nas escolas brasileiras (Brasil, 2018).

Nesse sentido, Goodson (1997) argumenta que reformas curriculares nem sempre se traduzem em mudanças reais nas práticas pedagógicas.

A formação de professores de História é um elemento central nesse debate. Para Freire (1996), a prática educativa deve estar fundamentada na reflexão crítica e na autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, o professor atua como mediador do conhecimento, promovendo situações de aprendizagem que estimulem a problematização e o pensamento crítico.

Tardif (2014) complementa essa perspectiva ao destacar que os saberes docentes são construídos na articulação entre formação acadêmica e experiência profissional.

No campo da Educação Histórica, autores como Wineburg (2001) defendem que o ensino de História deve aproximar os estudantes do modo de pensar dos historiadores, enfatizando o trabalho com fontes, evidências e contextos. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas relacionadas à interpretação histórica.

Seixas e Morton (2013) ampliam essa discussão ao propor os chamados conceitos de segunda ordem, como mudança e continuidade, causa e consequência, evidência e perspectiva histórica. Esses elementos são fundamentais para a construção de um pensamento histórico estruturado e reflexivo.

No contexto brasileiro, Bittencourt (2011), Schmidt e Cainelli (2009) reforçam a importância do uso de diferentes linguagens no ensino de História, como documentos, imagens, músicas e narrativas orais. Essas estratégias favorecem a aproximação entre o conhecimento histórico escolar e as experiências sociais dos estudantes.

Fonseca (2003) destaca ainda que o ensino de História deve dialogar com a realidade dos alunos, valorizando suas vivências e contextos socioculturais. Essa perspectiva contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa e conectada com o cotidiano.

A construção da consciência histórica, segundo Rüsen (2001), envolve a capacidade de atribuir sentido ao tempo histórico e orientar a ação humana no presente. Assim, o ensino de História assume uma dimensão formativa que ultrapassa o passado, articulando memória, identidade e projeção de futuro.

As tecnologias digitais também influenciam diretamente as práticas de ensino. O acesso a múltiplas fontes de informação exige novas competências de leitura crítica e seleção de conteúdos, o que reforça a necessidade de uma

formação histórica sólida e reflexiva. Para Castells (2003), a sociedade em rede redefine as formas de produção e circulação do conhecimento.

Nesse contexto, metodologias ativas têm sido apontadas como alternativas para o ensino de História. Estratégias como aprendizagem baseada em problemas, análise de fontes e projetos interdisciplinares favorecem o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

A interdisciplinaridade também se apresenta como um caminho importante, permitindo a articulação entre História, Sociologia, Geografia e outras áreas do conhecimento. Essa integração contribui para uma compreensão mais ampla e complexa dos fenômenos sociais.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de problematizar as narrativas históricas hegemônicas. O ensino de História deve promover o reconhecimento da pluralidade de experiências e sujeitos históricos, evitando versões únicas ou simplificadas do passado, conforme apontam Certeau (1982) e Ricoeur (2007).

A avaliação da aprendizagem em História também precisa ser ressignificada. Em vez de priorizar a memorização, deve-se valorizar a capacidade de análise, interpretação e argumentação, conforme apontam os estudos da Educação Histórica e da didática da História.

Dessa forma, o ensino de História assume um papel essencial na formação de sujeitos críticos e reflexivos. Ele contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais necessárias à vida em sociedade, articulando conhecimento histórico e formação cidadã.

Pode-se concluir que a qualificação do ensino de História depende da articulação entre teoria e prática, da valorização da formação docente e da adoção de abordagens pedagógicas que promovam o pensamento histórico. Nesse sentido, a disciplina cumpre sua função social ao possibilitar a formação de cidadãos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade.

O debate sobre o ensino de História e a formação da consciência histórica apresenta diferentes perspectivas teóricas que, embora convergentes em alguns pontos, também evidenciam tensões importantes. Para Rüsen (2001), a consciência histórica está ligada à capacidade de atribuir sentido ao tempo e orientar a vida prática, enquanto Schmidt e Cainelli (2009) enfatizam o ensino de História como um processo de construção do pensamento histórico na escola.

Nesse sentido, ambos convergem ao rejeitar uma abordagem meramente memorística, mas diferem na ênfase: Rüsen prioriza uma dimensão mais teórica e filosófica da consciência histórica, enquanto Schmidt e Cainelli focalizam mais diretamente a prática pedagógica escolar.

Na mesma direção crítica à memorização, Bittencourt (2011) defende o uso de múltiplas fontes e linguagens no ensino de História, aproximando-se das propostas de Wineburg (2001), que propõe que os estudantes aprendam a pensar como historiadores.

Enquanto Bittencourt enfatiza a diversidade de recursos didáticos no contexto brasileiro, Wineburg foca nas habilidades cognitivas do pensamento

histórico, como análise de evidências e contextualização. Assim, ambos convergem na valorização da investigação histórica, mas partem de tradições acadêmicas diferentes: uma mais didática e outra mais cognitiva.

Por outro lado, Fonseca (2003) e Freire (1996) aproximam-se ao defenderem uma educação crítica e dialógica, na qual o professor assume o papel de mediador do conhecimento. Freire enfatiza a dimensão emancipatória da educação, centrada na autonomia do sujeito, enquanto Fonseca direciona essa discussão especificamente ao ensino de História, destacando a necessidade de articulação entre conteúdo escolar e realidade dos estudantes.

Já Tardif (2014) complementa esse debate ao destacar que o trabalho docente é construído a partir de saberes múltiplos, o que reforça a complexidade da prática pedagógica apontada pelos dois autores anteriores.

Em outra perspectiva, Seixas e Morton (2013) contribuem para o campo ao sistematizar os chamados conceitos de pensamento histórico, oferecendo uma estrutura mais operacional para o ensino da disciplina. Essa abordagem dialoga com Wineburg (2001), mas se diferencia por propor uma organização mais didática e aplicável ao currículo escolar. Enquanto Wineburg enfatiza a investigação histórica como prática intelectual, Seixas e Morton buscam traduzir essa prática em competências ensináveis, aproximando teoria e sala de aula.

Por fim, autores como Lévy (1999) e Castells (2003) ampliam o debate ao inserirem o ensino de História no contexto das transformações tecnológicas e da sociedade em rede. Suas contribuições se distanciam dos autores da didática da História, pois não tratam diretamente do ensino, mas ajudam a compreender o cenário em que ele ocorre. Em diálogo com Certeau (1982) e Ricoeur (2007), que problematizam a construção da narrativa histórica e da memória, esses autores reforçam a ideia de que o ensino de História deve lidar com múltiplas formas de produção e circulação do conhecimento histórico na contemporaneidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CULTURA DIGITAL E RECONFIGURAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NA CONTEMPORANEIDADE

O ensino de História na contemporaneidade tem sido atravessado por profundas transformações decorrentes das mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

Essas transformações impactam diretamente as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento histórico na escola. Nesse cenário, a disciplina deixa de ocupar apenas o espaço da transmissão de conteúdos para se constituir como campo de problematização crítica da realidade social.

A emergência da cultura digital redefine as formas de acesso à informação e impõe novos desafios ao trabalho docente. Para Castells (2003), a sociedade em rede reorganiza as relações sociais e cognitivas, influenciando diretamente os processos educativos. No ensino de História, isso implica lidar com um

volume crescente de informações, muitas vezes descontextualizadas ou não verificadas.

Nesse contexto, o professor de História assume um papel central como mediador crítico entre o estudante e as fontes de informação. Essa mediação exige não apenas domínio de conteúdo, mas também capacidade de orientar a análise e interpretação das narrativas históricas presentes no ambiente digital. Lévy (1999) destaca que a cibercultura amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também exige novas competências cognitivas.

As práticas pedagógicas tradicionais, baseadas exclusivamente na exposição oral e na memorização, mostram-se insuficientes diante dessas novas demandas. Fonseca (2003) já apontava que o ensino de História precisa romper com modelos transmissivos, incorporando metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, as metodologias ativas têm ganhado destaque como alternativas pedagógicas. Estratégias como aprendizagem baseada em problemas, projetos investigativos e análise de fontes históricas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico. Essas práticas aproximam o ensino de História da lógica investigativa defendida por Wineburg (2001).

A utilização de fontes históricas diversas também se apresenta como elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Bittencourt (2011) enfatiza que documentos escritos, imagens, músicas e relatos orais ampliam as possibilidades de compreensão histórica, permitindo ao estudante estabelecer múltiplas interpretações sobre o passado.

Schmidt e Cainelli (2009) reforçam essa perspectiva ao defenderem que o ensino de História deve promover a construção do pensamento histórico, e não apenas a assimilação de conteúdos. Para as autoras, o estudante deve ser incentivado a compreender a História como um processo interpretativo e não como um conjunto fixo de verdades.

Essa abordagem dialoga diretamente com a proposta de Seixas e Morton (2013), que sistematizam os conceitos de pensamento histórico como ferramentas pedagógicas. Elementos como evidência, mudança e continuidade, e perspectiva histórica tornam-se fundamentais para a formação de um raciocínio histórico estruturado.

No entanto, a implementação dessas abordagens enfrenta limites concretos no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se a sobrecarga docente, a falta de infraestrutura adequada e a formação inicial ainda insuficiente para lidar com metodologias mais investigativas. Tardif (2014) aponta que o saber docente é construído na prática, o que evidencia a complexidade do trabalho do professor.

Freire (1996) contribui para essa discussão ao defender uma prática educativa baseada no diálogo e na autonomia dos sujeitos. No ensino de História, essa perspectiva implica reconhecer o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, e não como receptor passivo de informações.

A relação entre ensino de História e formação cidadã também é amplamente discutida na literatura. Rüsen (2001) argumenta que a consciência histórica orienta a ação humana no presente, o que reforça o papel formativo da disciplina na escola. Nesse sentido, o ensino de História contribui para a leitura crítica da realidade social.

A BNCC (Brasil, 2018) incorpora parte dessas discussões ao propor o desenvolvimento de competências gerais e específicas relacionadas ao pensamento crítico e à análise histórica. No entanto, sua implementação ainda é objeto de debate, especialmente quanto à adequação às condições reais das escolas brasileiras.

Goodson (1997) alerta que reformas curriculares nem sempre produzem mudanças efetivas na prática pedagógica, pois estas dependem de condições institucionais e da cultura escolar. Assim, a simples prescrição curricular não garante inovação no ensino de História.

A problematização das narrativas históricas também se destaca como aspecto central na contemporaneidade. Certeau (1982) e Ricoeur (2007) chamam atenção para o caráter interpretativo da História, evidenciando que toda narrativa histórica é uma construção situada.

Essa perspectiva reforça a necessidade de trabalhar com múltiplas versões e interpretações do passado no ambiente escolar. O ensino de História, nesse sentido, deve promover o reconhecimento da pluralidade de sujeitos históricos e evitar visões únicas ou simplificadas.

A interdisciplinaridade também se apresenta como estratégia relevante, permitindo a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem favorece uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação da aprendizagem em História. Em vez de priorizar a memorização, é necessário valorizar processos de análise, argumentação e interpretação histórica, coerentes com os objetivos da Educação Histórica.

A formação docente, nesse contexto, permanece como elemento decisivo para a qualificação do ensino. Tanto Freire (1996) quanto Tardif (2014) destacam que o professor precisa articular saberes teóricos e práticos, construindo sua identidade profissional de forma contínua.

Dessa forma, o ensino de História na contemporaneidade exige uma postura reflexiva diante das transformações sociais e tecnológicas. Não se trata apenas de incorporar novas ferramentas, mas de repensar o sentido formativo da disciplina.

O ensino de História deve ser compreendido como um campo dinâmico, atravessado por disputas de narrativas, desafios pedagógicos e possibilidades de inovação. Sua função social permanece vinculada à formação de sujeitos críticos, capazes de compreender o passado, interpretar o presente e intervir na realidade de forma consciente.

A análise das práticas pedagógicas no ensino de História, especialmente diante das transformações da cultura digital, revela diferentes perspectivas teóricas que dialogam entre si, mas também apresentam distinções importantes. Castells (2003) e Lévy (1999), por exemplo, convergem ao reconhecer que as tecnologias digitais reconfiguram as formas de produção e circulação do conhecimento, embora Castells enfatize a estrutura social em rede, enquanto Lévy destaca mais diretamente as implicações cognitivas e educativas da cibercultura.

No campo da didática da História, Bittencourt (2011) e Schmidt e Cainelli (2009) apresentam aproximações significativas ao defenderem o uso de diferentes linguagens e fontes no ensino. Ambas as abordagens rejeitam o ensino tradicional baseado exclusivamente na exposição oral, porém Bittencourt (2011) concentra-se mais na dimensão metodológica e na diversidade de recursos didáticos, enquanto Schmidt e Cainelli (2009) enfatizam a formação do pensamento histórico como eixo estruturante da aprendizagem.

A perspectiva de Wineburg (2001) dialoga diretamente com esses autores, mas apresenta um deslocamento teórico importante ao propor que os estudantes aprendam a pensar como historiadores. Diferentemente de Bittencourt (2011), que enfatiza instrumentos didáticos, Wineburg (2001) centra-se nas operações cognitivas envolvidas na interpretação histórica, como a análise de evidências e a contextualização de fontes.

Seixas e Morton (2013) ampliam essa discussão ao sistematizarem conceitos estruturantes do pensamento histórico, aproximando-se de Wineburg (2001), mas com uma preocupação mais pedagógica e curricular. Enquanto Wineburg (2001) investiga os processos cognitivos do pensamento histórico, Seixas e Morton (2013) procuram traduzir essas operações em categorias ensináveis, facilitando sua aplicação no contexto escolar.

Em uma perspectiva mais voltada à prática docente, Fonseca (2003), Freire (1996) e Tardif (2014) apresentam aproximações ao compreenderem o professor como sujeito central do processo educativo. Freire (1996) enfatiza o caráter dialógico e emancipatório da educação, Fonseca (2003) aplica essa lógica diretamente ao ensino de História, enquanto Tardif (2014) amplia o debate ao demonstrar que a prática docente é sustentada por diferentes tipos de saberes construídos ao longo da experiência profissional.

A relação entre ensino de História e formação cidadã também é abordada por Rüsen (2001), cuja teoria da consciência histórica dialoga parcialmente com Freire (1996). Ambos defendem a formação de sujeitos críticos, mas enquanto Freire (1996) enfatiza a dimensão política e emancipatória da educação, Rüsen (2001) estrutura sua análise a partir da relação entre passado, presente e orientação para o futuro.

Já no campo da narrativa histórica, Certeau (1982) e Ricoeur (2007) aproximam-se ao reconhecerem o caráter interpretativo e construído da História. No entanto, Ricoeur (2007) enfatiza mais a dimensão ética e memorial da narrativa histórica, enquanto Certeau (1982) destaca os mecanismos de

produção do discurso histórico e suas relações com o poder e a escrita da história.

Por fim, ao articular autores da didática da História, da teoria da história e das ciências sociais, observa-se que o ensino de História na contemporaneidade é resultado de um campo híbrido de contribuições teóricas. Enquanto alguns autores, como Wineburg (2001) e Seixas e Morton (2013), concentram-se em habilidades cognitivas e estruturais do pensamento histórico, outros, como Freire (1996), Fonseca (2003) e Tardif (2014), enfatizam a dimensão pedagógica e formativa do professor, evidenciando que a prática docente em História se constrói na intersecção entre teoria, prática e contexto social.

MEMÓRIA, IDENTIDADE E DISPUTAS DE NARRATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEO

O ensino de História, na contemporaneidade, não pode ser compreendido apenas como um campo de transmissão de conteúdos escolares, mas como um espaço de disputa de narrativas, memórias e identidades sociais. Nesse sentido, a disciplina assume um papel central na forma como os sujeitos compreendem a si mesmos e o mundo ao seu redor. Para Ricoeur (2007), a relação entre memória e história é fundamental para a construção da identidade, uma vez que o passado é constantemente reinterpretado a partir das necessidades do presente.

A escola, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado de construção e tensionamento de memórias coletivas. Certeau (1982) destaca que a escrita da história envolve sempre escolhas, recortes e silenciamentos, o que implica reconhecer que o conhecimento histórico não é neutro. Essa perspectiva contribui para compreender o ensino de História como um campo atravessado por disputas simbólicas e políticas.

Rüsen (2001), ao discutir a consciência histórica, reforça que os sujeitos constroem sentidos para o tempo histórico a partir de suas experiências culturais e sociais. Assim, o ensino de História deve considerar não apenas os conteúdos curriculares, mas também as experiências dos estudantes, suas identidades e suas formas de interpretação do passado.

Nesse processo, a memória social desempenha um papel fundamental. Ela não se apresenta como um registro fixo do passado, mas como uma construção dinâmica e seletiva. Essa compreensão dialoga com as discussões de Ricoeur (2007), que enfatiza o caráter interpretativo da memória e sua relação com a narrativa histórica.

Schmidt e Cainelli (2009) contribuem para essa discussão ao defenderem que o ensino de História deve promover a construção do pensamento histórico, possibilitando aos estudantes compreender diferentes versões do passado. Essa abordagem se opõe a uma visão única e linear da história, valorizando a pluralidade de interpretações.

Bittencourt (2011) reforça essa perspectiva ao destacar a importância do uso de múltiplas fontes históricas no ambiente escolar. Documentos, imagens e relatos orais permitem que os estudantes tenham acesso a diferentes perspectivas sobre os acontecimentos históricos, ampliando sua compreensão crítica.

Nesse cenário, o professor de História assume o papel de mediador entre diferentes narrativas e interpretações do passado. Para Freire (1996), a prática educativa deve ser baseada no diálogo e na problematização, o que implica reconhecer os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico.

A mediação docente também envolve a capacidade de lidar com disputas de memória presentes na sociedade contemporânea. Essas disputas se manifestam em diferentes espaços, como mídias digitais, discursos políticos e produções culturais. Castells (2003) aponta que, na sociedade em rede, a circulação de informações ocorre de forma acelerada, o que intensifica os conflitos narrativos.

Lévy (1999) complementa essa análise ao destacar que a cibercultura amplia o acesso à informação, mas também exige novas competências críticas para lidar com a sobrecarga informacional. No ensino de História, isso significa desenvolver nos estudantes a capacidade de avaliar fontes e reconhecer diferentes versões do passado.

Wineburg (2001) contribui significativamente para essa discussão ao propor que o ensino de História deve desenvolver habilidades de pensamento histórico baseadas na análise crítica de evidências. Para o autor, compreender o passado exige mais do que conhecer fatos: exige interpretar, contextualizar e questionar as fontes.

Seixas e Morton (2013) ampliam essa perspectiva ao sistematizarem conceitos estruturantes do pensamento histórico, como evidência, perspectiva e mudança. Esses conceitos permitem que os estudantes compreendam que a História é construída a partir de interpretações múltiplas e não de verdades absolutas.

Fonseca (2003) destaca que o ensino de História deve dialogar com a realidade social dos estudantes, considerando suas vivências e contextos culturais. Essa abordagem contribui para que o aprendizado histórico se torne mais significativo e conectado às experiências dos sujeitos.

Tardif (2014), ao analisar os saberes docentes, evidencia que o trabalho do professor é construído na articulação entre teoria e prática. No ensino de História, isso implica reconhecer que a mediação das narrativas históricas exige tanto conhecimento acadêmico quanto sensibilidade pedagógica.

A BNCC (Brasil, 2018) também reforça a importância do desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico e à análise histórica. No entanto, sua aplicação prática ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente e às condições estruturais das escolas.

Goodson (1997) alerta que reformas curriculares nem sempre produzem mudanças efetivas na prática escolar, pois a cultura escolar e as condições de trabalho influenciam diretamente a implementação das propostas pedagógicas.

Certeau (1982) e Ricoeur (2007) ajudam a compreender que o ensino de História está inserido em um campo de disputas narrativas, no qual diferentes interpretações do passado competem por legitimidade. Isso reforça a necessidade de uma abordagem crítica no ambiente escolar.

Nesse sentido, o ensino de História deve promover a problematização das memórias coletivas, permitindo que os estudantes compreendam que o passado é constantemente reinterpretado. Essa perspectiva contribui para a formação de uma consciência histórica mais complexa e reflexiva.

A interdisciplinaridade também se apresenta como estratégia importante para lidar com essas questões, permitindo a articulação entre História, Sociologia, Geografia e outras áreas do conhecimento. Essa integração favorece uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais e culturais.

Por fim, observa-se que o ensino de História contemporâneo deve ser compreendido como um espaço de construção de sentidos, no qual memória, identidade e narrativa se articulam continuamente. As contribuições de Rüsen (2001), Ricoeur (2007), Certeau (1982), Wineburg (2001) e outros autores evidenciam que ensinar História é também formar sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o ensino de História na educação básica a partir de sua contribuição para a formação da consciência histórica dos estudantes, considerando os desafios contemporâneos que atravessam a prática docente. Ao longo da discussão, foi possível compreender que o ensino de História ultrapassa a dimensão de transmissão de conteúdos, constituindo-se como um campo formativo essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da leitura da realidade social.

Nesse sentido, evidenciou-se que a disciplina de História desempenha um papel central na articulação entre passado, presente e futuro, permitindo aos estudantes atribuir sentidos às experiências humanas no tempo. Essa compreensão reforça a importância de um ensino que favoreça a reflexão e a construção de interpretações mais complexas sobre os processos históricos.

Também foi possível observar que ainda persistem desafios significativos no cotidiano escolar, especialmente relacionados à permanência de práticas pedagógicas tradicionais baseadas na memorização e na centralidade do professor como único detentor do conhecimento. Esses fatores tendem a limitar a participação ativa dos estudantes e a potencialidade formativa da disciplina.

Outro aspecto relevante refere-se às transformações provocadas pelo avanço das tecnologias digitais e pela intensa circulação de informações na

sociedade contemporânea. Esse contexto exige novas competências de leitura crítica, seleção e interpretação das fontes, ampliando as demandas sobre o trabalho docente e sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, reforça-se a importância de uma prática pedagógica que valorize a mediação do conhecimento, a problematização dos conteúdos e o estímulo à autonomia intelectual dos estudantes. O ensino de História, nesse sentido, deve favorecer a construção ativa do conhecimento, rompendo com modelos exclusivamente transmissivos.

Conclui-se que a qualificação do ensino de História depende da articulação entre inovação pedagógica, formação docente consistente e valorização da disciplina no currículo escolar. Além disso, destaca-se a necessidade de compreender a História como um campo dinâmico, no qual diferentes interpretações do passado contribuem para a formação de sujeitos críticos.

Por fim, considera-se que o ensino de História desempenha um papel fundamental na formação cidadã, ao possibilitar que os estudantes compreendam melhor o mundo em que vivem e desenvolvam capacidades de análise, reflexão e intervenção consciente na realidade social.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **Educação histórica: investigação em didática da História**. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história**. Brasília: Editora UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The big six historical thinking concepts**. Toronto: Nelson Education, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WINEBURG, Sam. **Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past**. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

ASSEMBLEIA ESCOLAR E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

MILENA CORREIA PRUDENCIANO DE SOUZA⁶

RESUMO

Contemplar a formação de cidadãos capazes de conviver em sociedade de maneira consciente, participativa e responsável, exercendo seus deveres e usufruindo de seus direitos, requer, inegociavelmente, um ensino coerente com tais princípios, desde a tenra infância.

Sendo assim, a problemática - Assembleia escolar e mediação de conflitos: contribuições para a convivência democrática. - tem como objetivo geral analisar, com base em pesquisa bibliográfica, o impacto da Assembleia de Classe nas relações entre professores e estudantes no ambiente escolar, compreendendo-a como um instrumento de construção de um espaço democrático que promove a participação de todos nos processos de tomada de decisão. O referencial teórico baseou-se nas contribuições de Ulisses Ferreira Araújo, Edgar Morin, Paulo Freire, entre outros autores que discutem a educação sob a perspectiva da formação ética, da construção da autonomia e do fortalecimento das relações democráticas no ambiente escolar. Tais estudos possibilitam compreender a escola como um espaço de diálogo, participação e mediação de conflitos, no qual professores e estudantes assumem papéis ativos no processo educativo.

Palavras-chave: Assembleia de Classe; Educação Democrática; Mediação de Conflitos.

⁶ Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (2005). Especialista em Educação, Ética e Saúde na Escola pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo EACH - USP (2011). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.

INTRODUÇÃO

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, *seu preparo para o exercício da cidadania*⁷ e sua qualificação para o trabalho”. Assim, normatiza a Constituição da República Federativa do Brasil no artigo 205, do capítulo III.

Essa é apenas uma das leis que instituem a educação para a cidadania como princípio a ser assegurado nas redes de ensino de todo o país.

Mas, o que se entende por educação cidadã? Quais caminhos a serem percorridos para se construir uma escola que auxilie o estudante a enfrentar o mundo atual como cidadãos plenos?

Não é incomum observarmos nas escolas, o apelo por uma educação que, além de oferecer a instrução, contribua para a formação do cidadão atuante, reflexivo e autônomo, sabedor de seus direitos e deveres. Contudo, apesar da necessidade legítima e evidenciada nos documentos e diretrizes pedagógicas de muitas instituições de ensino, como objetivo a ser buscado contínua e incessantemente, podemos constatar que o discurso ainda se distancia muito da prática.

Nesse sentido, nenhuma lei ou parâmetro é suficientemente forte para romper paradigmas retrógrados ou operar transformações educacionais profundas, enquanto o foco do ensino/aprendizagem estiver centrado exclusivamente nas opiniões, decisões e interesses do professor, pois a manutenção de privilégios e aspiração à cidadania democrática, definitivamente, não combinam. São ações que contemplam vertentes opostas: autoritarismo e democracia.

Uma formação cidadã pressupõe, acima de tudo, uma educação democrática fundamentada em princípios éticos de pluralidade ideias, igualdade de direitos e dialogicidade entre todos os agentes do processo educacional.

⁷ Grifo nosso

Assim, entende-se que, para adotar o compromisso pedagógico com o desenvolvimento desses princípios, torna-se necessário trabalhar arduamente na mudança de mentalidade de professores e estudantes, por meio de práticas cotidianas que permitam a reflexão permanente de aspectos intrínsecos à vida coletiva.

O presente artigo, tratará de temas relevantes como educação bancária, democracia e cidadania com o propósito de explicitar como e por que trabalhar A Assembleia de Classe como premissa à Educação Democrática.

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO BUROCRÁTICA

Quando pensamos em burocracia, inevitavelmente lembramos de organizações empresariais e sistemas sociais envoltos em tarefas intermináveis, complexas e fragmentadas. O tempo precário para resolver os conflitos e problemas diários somados ao descomprometimento profissional de alguns funcionários gera uma falha na comunicação entre os membros da comunidade hierárquica. Essa hierarquia acaba estabelecendo uma segregação do trabalho a ser executado e, é assim que se configura a cadeia de insucessos e desentendimentos entre subordinados e superiores.

Embora as instituições de ensino caminhem em busca de uma revolução educacional, ainda percebe-se resquícios de uma educação que, em vez de democratizar, perpetua práticas autoritárias e excludentes, limitando a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

O conjunto de práticas tradicionais de ensino que trata exclusivamente da vida na escola impedem que as instituições passem a valorizar a escola da vida. Porque segundo Paulo Freire, *“a leitura do mundo precede a leitura da palavra”*. (FREIRE, 1989)

Assim, a “escola da vida”, à luz de Freire, pode ser entendida como o conjunto de aprendizagens construídas na prática social, que precisam ser reconhecidas e articuladas com o conhecimento escolar para promover uma educação verdadeiramente democrática e significativa.

Tratar da cidadania na escola implica superar paradigmas tradicionais, compreendendo o conhecimento como construção coletiva e integrando a realidade dos estudantes e da sociedade aos conteúdos trabalhados.

Discutir princípios democráticos exige, antes de mais nada, repensar a questão das crenças que permeiam a prática docente.

Segundo Montserrat Moreno (1993), professora da Universidade de Barcelona,

A aprendizagem construtivista é a que mais se parece com uma aventura intelectual, mas necessita - pelo menos ao princípio - da presença de um guia que não seja impaciente e que permita que o pensamento de quem aprende siga o curso imprescindível para converter os conhecimentos em algo próprio. Precisa de um guia que respeite os processos, que não se empenhe em substituir a pessoa que está aprendendo, antecipando-lhe resultados e respostas já conhecidos por ela, como esses amigos bem intencionados que sempre insistem em contar o final do filme. (p. 41)

Paulo Freire, filósofo e educador brasileiro, empregou a expressão “educação bancária” para designar um modelo educacional fundamentado na ação de “depositar” conteúdos na mente do educando para, posteriormente, “sacar” as informações assimiladas por ele em forma de testes e avaliações. Fugir à tendência da “educação bancária” que temos no Brasil implica assumir uma postura democrática que deve reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão. (FREIRE, 1996)

Diante desse cenário, compreender a escola como instituição burocrática implica reconhecer que suas estruturas e práticas ainda carregam marcas de um modelo organizacional rígido, hierarquizado e pouco sensível às demandas humanas e sociais que permeiam o cotidiano escolar. No entanto, ao articular os princípios da educação democrática, da aprendizagem construtivista e da valorização da “leitura de mundo”, evidencia-se a possibilidade de ressignificar esse espaço, transformando-o em um ambiente de diálogo, participação e construção coletiva do conhecimento.

Assim, romper com a lógica burocrática não significa eliminar a organização institucional, mas humanizá-la, tornando-a mais flexível, inclusiva e

comprometida com a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar de forma consciente na sociedade.

ESCOLA, DEMOCRACIA E CIDADANIA

Pensar a questão da democracia e da cidadania, tornou-se uma ação imprescindível em nosso século e fundamental para a vida de todos aqueles que sonham em construir uma sociedade livre e justa. De acordo com o psicólogo e educador norte-americano James Mursell:

Se as escolas de uma sociedade democrática não existem e não trabalham para defender e ampliar a democracia, são socialmente inúteis ou perigosas. Na melhor das hipóteses, educarão pessoas que vão viver sua vida e ganhar seu pão indiferentes às obrigações da cidadania, em particular, e do modo de vida democrático em geral... Mas é muito provável que eduquem as pessoas para serem inimigas da democracia. (James apud Apple; Beanne, 1997, p. 40)

Ao falarmos em democracia na escola, devemos, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças de papéis sociais e buscar aqueles aspectos em que todos os membros da comunidade escolar têm o mesmo direito. O respeito à hierarquia e o trato polido para com os colegas, por exemplo, configuram a igualdade de direitos, que por sua vez, remetem à cidadania.

Conforme Vitor Paro (2001),

A adoção de uma concepção de ser humano como sujeito histórico exige que se considere o fato de que as relações entre cidadania, democracia e educação se dão em tal reciprocidade e imbricação que cada um dos termos contém necessariamente os demais. (PARO, 2001, p.9)

A cidadania, além de compreender o conceito de pessoa dotada de características próprias, pretende revelar a categoria de indivíduo que detém propriedades sociais do grupo ao qual está inserido. Essas características natas são provenientes de uma sociedade historicamente determinada onde o homem, ao mesmo tempo em que reflete os comportamentos, as ideias e os interesses

da coletividade, constituem-se em sujeitos construtores de sua própria humanidade.

A democracia, por sua vez, é a efetiva participação de todos os indivíduos nos assuntos públicos. (ROSENFELD, 2007)

Sendo assim, é coerente admitir que, abster-se de ações democráticas e cidadãos em seu cotidiano faria a escola sucumbir em meio à uma sociedade fadada a construir relações históricas.

Da mesma forma que não se nasce letrado, não se nasce democrático, aprende-se a sê-lo. Segundo Júlio Aquino (2003),

[...] vale lembrar que o modo de vida democrático não é uma disposição espontânea inerente às pessoas. Ele precisa ser cultivado incessantemente, isto é, posto que se aprende, tem de ser ensinado sem cessar. Por essa razão, não poderá haver democracias sustentáveis se não contarmos com escolas orientadas para a defesa intransigente da liberdade, da dignidade, da justiça, do respeito mútuo etc. (2003, p.61)

Nesta perspectiva devemos educar para e pela cidadania e democracia, favorecendo práticas que possibilitem o seu exercício e, por consequência, seu aprendizado.

ASSEMBLEIA DE CLASSE NA ROTINA ESCOLAR: COMO, ONDE E POR QUE

Como desenvolver a prática da cidadania e da democracia em sala de aula, tendo em vista a constituição de tais elementos que vão além de meros conceitos, constituindo-se em ações que devem ser ensinadas? Mas, de que forma?

Em 1999, a pedido da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o filósofo francês Edgar Morin elaborou um conjunto de reflexões com o objetivo de oferecer aos profissionais da educação um material que ajudasse a repensar algumas questões pertinentes às novas exigências educacionais do século XXI. Dentre os sete saberes enunciados por Morin (2003) neste documento, destaca-se um, bastante relevante para a discussão das temáticas de cidadania e democracia - *a ética do gênero humano*.

A discussão desse eixo temático fundamental para a educação contemporânea, evidencia que o caráter ternário da condição humana - ser simultaneamente indivíduo, sociedade e espécie - exige o controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, caracterizando assim, a democracia. Já a ética é fruto do caráter binário - indivíduo e espécie que configura a “cidadania terrestre”, assim denominada por Morin.

Desta forma, a educação deve contribuir não somente para a compreensão do indivíduo como ser individual, mas também como ser coletivo que influencia e é influenciado pela sociedade.

A democracia necessita ao mesmo tempo de conflito de ideias e opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade. Mas a vitalidade e a produtividade dos conflitos só podem se expandir em obediência às regras democráticas que regulam os antagonismos, substituindo as lutas físicas pelas lutas de ideias, e que determinam, por meio de debates e das eleições, o vencedor provisório das ideias em conflito, aquele que tem, em troca, a responsabilidade de prestar contas da aplicação de suas ideias. (MORIN, 2003, p.108)

Evidenciamos na fala de Morin, que os fundamentos fortalecedores da democracia são os conflitos de ideias e opiniões. Por isso, a prática da Assembleia Escolar, pouco difundida entre os professores de Ensino Fundamental do Ciclo I, torna-se uma proposta bastante interessante para promover o diálogo, a escuta ativa e a participação dos estudantes na tomada de decisões, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a convivência democrática.

Conforme Ulisses Araújo (2004), a Assembleia de Classe pode ser definida como:

[...] o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes

para melhorar o trabalho e a convivência escolar. (ARAÚJO, 2004, p.22)

A proposta da Assembleia é apontada por Araújo como forma de resolver os problemas cotidianos que afetam as mais diversas relações que integram o universo escolar, servindo também como poderoso instrumento para mediar conflitos.

Essas reuniões podem acontecer de maneiras diferentes, dependendo das relações envolvidas no processo. Mas iremos nos ater em detalhes apenas em um dos níveis de trabalho sugerido por Araújo em seu livro que fundamenta o presente artigo - aquele que envolve a relação professor-aluno e aluno-aluno.

Participam dos encontros semanais, um docente e todos os estudantes de uma turma. Esses encontros devem acontecer, impreterivelmente, sempre no mesmo dia da semana e horário previamente estabelecidos pelo grupo pois,

[...] uma das características que sustenta a democracia na forma como a entendemos nos dias atuais é a importância da regularidade nas regras que regulam os espaços públicos. [...] A certeza de que as assembleias ocorrerão no dia previsto e, com a periodicidade combinada, garante que os membros que dela participam possam se organizar e construir maneiras de atuação que se mantêm ao longo do tempo. Esse tipo de aprendizagem é essencial para a construção de valores e é o que permite que os conflitos na escola sejam enfrentados constantemente - como um processo -, e não apenas pontualmente.⁸

Outro ponto que requer atenção na prática da Assembleia de Classe é a questão das temáticas que farão parte das discussões coletivas. Segundo o autor supracitado, embora os assuntos variem, eles acabam concentrando-se em um dos dois grandes eixos de conteúdos: convívio escolar ou relações pessoais.

Em relação ao convívio escolar, fazem parte das temáticas as questões que afetam o coletivo da sala de aula ou da escola e, quanto aos temas pertinentes às relações interpessoais, podem ser citados aqueles que afetam pessoalmente os membros da instituição nas relações que mantêm entre si.

⁸ Ibid., p. 50-52

Além de discutir os problemas que vão surgindo no decorrer do ano letivo, é importante também, separar um momento dentro das reuniões, para citar e elogiar os progressos do grupo pois, assim afirma Araújo (2004),

Não se deve perder de vista as coisas positivas durante as assembleias, sob pena de tornar esse espaço em algo pesado, sem prazer, onde se vai apenas para tratar de problemas públicos, renegando a importância da dimensão privada de nossas vidas e de nossos sentimentos mais sublimes para a construção da ética nas relações humanas.⁹

Sugere-se também, que as pautas das reuniões sejam organizadas coletivamente semana a semana, para tanto, uma das ideias é fixar na parede, em lugar visível, uma cartolina dividida em duas partes: uma destinada ao registro das críticas e outra para o registro das felicitações. Dia após dia, os estudantes deverão anotar as atitudes positivas e negativas em relação à convivência com os colegas da turma, mas sem citar nomes.

Outras duas sugestões oferecidas por Araújo (2004), na realização das Assembleias, é a organização de grupos para preparar a pauta definitiva para a reunião, estabelecendo a hierarquia dos temas registrados por ordem de importância e agrupando os temas parecidos e, a anotação em ata dos pontos relevantes da discussão. Posteriormente, todos os estudantes assinam a ata com o objetivo de se comprometerem com a execução das regras estabelecidas pelo grupo.

Uma regra básica, inerente à qualquer tipo de Assembleia, é que as pessoas devem poder ver e ouvir umas às outras enquanto dialogam, por isso aconselha-se que os estudantes se disponham em círculo ou semicírculo para que todos vejam e sejam vistos.

A discussão dos temas contidos na pauta pode ser divididos em três momentos distintos: o diálogo sobre cada tema proposto, a construção coletiva de regras de convivência que auxiliem no extermínio de tais conflitos e o estabelecimento de possíveis encaminhamentos e/ou saídas para a resolução dos problemas existentes.

⁹ Ibid., p. 58

Dessa forma, a Assembleia de Classe configura-se como um espaço privilegiado de exercício da democracia no cotidiano escolar, na medida em que possibilita aos estudantes vivenciarem, na prática, valores como o respeito, a escuta, a responsabilidade e a participação coletiva. Ao oportunizar o diálogo e a mediação de conflitos de maneira contínua e organizada, essa prática contribui para a construção de um ambiente mais justo, colaborativo e acolhedor.

Além disso, ao inserir os estudantes no processo de tomada de decisões, a Assembleia promove o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, elementos essenciais para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Assim, mais do que uma estratégia de organização da rotina escolar, trata-se de um instrumento pedagógico potente, que articula teoria e prática na consolidação de princípios democráticos.

Portanto, ao responder às questões iniciais — como, onde e por quê desenvolver a cidadania e a democracia em sala de aula —, evidencia-se que a Assembleia de Classe, quando realizada de forma sistemática e intencional, constitui-se como um caminho viável e significativo para a efetivação desses princípios no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola reinventada, capaz de ultrapassar as barreiras impostas pelos princípios da escola tradicional e de apresentar uma nova concepção de educação - A Educação Democrática - é possível!

A comunidade escolar decide e compartilha, coletivamente, todos os problemas e progressos da instituição educacional, e os estudantes, como protagonistas dessa instituição, aprendem princípios democráticos que, mais tarde, virão a transformar toda uma sociedade.

De acordo com as sugestões elaboradas por Araújo, fica muito evidente que, o principal objetivo dessa nova forma de tratar os problemas advindos do ambiente escolar, é favorecer a construção de uma escola democrática por meio do diálogo. Estabelecer regras não deve ser uma ação exclusiva das autoridades constituídas, mas sim de todos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael; BEANE, Jeane. *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata, 1997.

AQUINO, Júlio Groppa. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. *Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Nilson José. *Cidadania e Educação*. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2002.

MACHADO, Nilson José. *Educação e autoridade: responsabilidade, limites, tolerância*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MORENO, Montserrat. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1993.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001

SOUZA, Milena Correia Prudenciano de. *Como alunos reagem diante de práticas democráticas na resolução de conflitos? Uma análise das experiências de Assembleia de Classe com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental*. 2011. 89 fl. Monografia (Especialização em Ética, Valores e Saúde na Escola) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROSENFELD, Denis Lerrer. *O que é democracia*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PALOMA GOMES DA SILVA SOUTO LOPES

RESUMO

Este artigo visa refletir sobre o papel do lúdico na educação infantil como estratégia educativa. Para isto, busquei contextualizar a concepção de infância e os educadores que a influenciaram. Mostrar para o educador infantil a importância do brincar para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, tendo como referência teórica os autores citados; verificar como a criança se comporta nas brincadeiras. Concluiu com este estudo que o olhar do educador não pode mais ser de desinteresse para com este assunto.

Palavras-chave: O brincar como estratégia educativa; O brincar e o Papel do professor; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Surgindo diversos recursos como o uso do lúdico. A brincadeira na infância faz com que a criança se satisfaça em grande parte seus interesses, necessidades e desejos particulares. Para entendermos o contexto cultural da criança implica observá-la no seu dia-a-dia. Ao brincar a criança aprende uma série de valores, experiências de aprendizagem fortalecem a sociedade e estimula a liberdade de desempenho.

Quando as mesmas brincam, observa-se a satisfação em participarem das atividades, nas quais, conseguem conjugar seu mundo de fantasia com a realidade, transitando, livremente, de uma situação à outra. A atividade lúdica na vida da criança facilita na preparação para vida, prazer em atuar livremente e realizações simbólicas dos desejos. Atividades lúdicas infantis oferecem uma rica fonte e é muito importante para o crescimento e progresso da criança.

No mundo em que vivemos hoje com os avanços na globalização as crianças precisa de espaços, lúdicos que faça elas serem estimuladas em diversos aspectos um exemplo é o parque, brincando ao ar livre favorecem a imaginação e o contato com elementos naturais.

Sendo assim é na educação infantil que a criança tem a base necessária é o espaço preparado para proporcionar momentos de ludicidade, dando acesso aos brinquedos e oportunidade da criança interagir com outros materiais e com outras crianças de diferentes faixas etárias.

As crianças precisam de tempo, espaço, companhia e material para brincar. O objetivo geral do trabalho é apresentar a importância do lúdico na educação infantil, para que a criança no decorrer do processo de aprendizagem, tenha acesso aos diferentes espaços lúdicos que possibilitam o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional. O mais importante é que os adultos, pais, professores e envolvidos com a educação reflitam sobre a importância e necessidade do ato da ludicidade na educação infantil.

APRENDER COM A LUDICIDADE

É um processo significativo que as crianças aprendam de forma prazerosa que facilita seu aprendizado. Para essa aprendizagem ocorra é necessário observar as experiências anteriores vividas pelos alunos, permitindo a formulação de problemas que estimule o aprender desencadeando mudanças e contribuindo para seu aprendizado.

O brincar está na vivência da criança, portanto é fundamental que a escola proporcionar meios e incentive o brincar através de jogos e brincadeiras contribuindo para o desenvolvimento e o trabalho com a ludicidade o papel do professor frente é de suma importância aonde o mesmo possa oferecer interação e diversas possibilidades. Sendo que a brincadeira e o jogo é uma rica fonte aonde as crianças desempenham papel e interagem entre si. O jogo é um dos recursos aonde acontece o processo imaginário na construção do pensamento abstrato.

Na escola, as crianças só interagem as atividades escolares no momento da execução e dificilmente participam das decisões e das escolhas. Nas brincadeiras, possibilita-se a participação das crianças, o professor coloca-se em condições de igualdade e abre caminho para a partilha, a troca, e a busca, ou seja, desenvolve os princípios dos jogos cooperativos (CORREIA, 2006, p. 58).

Sendo assim é necessário o professor proporcionar um espaço lúdico aonde possa atrair essa criança para os momentos de construção da ludicidade através de jogos e brincadeiras que despertem seu conhecimento.

As atividades lúdicas possibilitam na criança conhecimento e desenvolve habilidades que garante o aprender de forma significativa e o aluno se diverte, age, sente e pensa. A conduta lúdica oferece oportunidade para aprendizagem das normas sociais em situações menor risco. (Kishimoto,2003, p140).

Nesse aspecto a atividade lúdica tem o trabalho de raciocínio lógico, organizar pensamento e ideias e fazer suas descobertas, adquirindo conceitos, regras, limites e desenvolver o cognitivo e o emocional, com isso aprender a resolver conflitos e lidar com seus medos e assim a aprendizagem surgem de forma prazerosa e construtivista. Nas suas brincadeiras as crianças podem desenvolver suas criatividade, no jogo ela aprender regras forma seu caráter e também sua personalidade.

Precisamos enfatizar sempre a importância da ludicidade na vida das crianças e como o professor irá trabalhar e também oferecer um ambiente rico para a criança ter diversas oportunidades de se desenvolver através dessa pratica pedagógica que favorece a sua formação integral.

A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Madeira (2005), durante muito tempo acreditou-se que a melhor forma de se obter um aprendizado eficaz e eficiente era

“sacrificando a infância” acreditando que assim auxiliaria na formação da criança, ou seja, a criança de 0-6 anos era tida como um adulto em miniatura. Hoje em dia muitos pais ainda têm a visão de que escola boa é aquela que acumula a criança de tarefas, sem ter a noção de que atualmente o “brincar” tem sido muito valorizado por educadores.

Segundo Maluf (2003), é através da brincadeira na educação que a criança tem maior capacidade de desenvolver suas habilidades de uma forma prazerosa e natural, aprendendo a socializar-se com outras crianças, desenvolvendo a motricidade, a mente, a criatividade, tornando-se um aprendizado significativo sem cobrança ou medo, ao contrário do sistema educacional muitas vezes tradicional. A ludicidade não deve ser considerada como um passa tempo, pois ela ajuda no processo de desenvolvimento da criança, promovendo a socialização e descoberta do mundo.

Brincar é um componente crucial do desenvolvimento, pois, através do brincar a criança é capaz de tornar manejável e compreensível os aspectos esmagadores e desorientados do mundo. Na verdade, o brincar é um parceiro insubstituível do desenvolvimento, seu principal motor. Em seu brincar, a criança pode experimentar comportamentos, ações e percepções sem medo de represálias ou fracasso, tornando-se assim mais bem preparada para quando o seu comportamento ‘contar’. (GARDNER, 2005, p76.)

O brincar é essencial para o desenvolvimento e para a construção de papéis onde a criança vivencia toda sua realidade, trazendo à tona seus conflitos e insegurança.

Segundo Madeira (2005), com base nesta nova forma de educar foi que a LDB

/96 mudou a nomenclatura da Pré-Escola (“pré-escolarização precoce”, a criança deixava de brincar para apenas ser educada), tornando-se Escola de Educação Infantil, na qual o currículo também foi modificado de acordo com as concepções de educação e infância, obtendo condições para que a criança atue como tal e tenha todas as dimensões, ações, informações e vivências necessárias para o seu aprendizado.

O brincar é uma das atividades fundamentais para o

desenvolvimento da identidade e da autonomia favorecendo assim a auto-estima. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (RADESPIEL, 2003).

As crianças são estimuladas positivamente quando pais e educadores estimulam seus acertos e sabem atuar da melhor forma para corrigi-los, quando estão errados. Quando os pais e educadores têm atitudes positivas na educação, mas com um coração admirável, estarão colaborando para a constituição de uma individualidade de seus filhos. Os pais, juntamente com os educadores, são instrumentos fundamentais neste processo. Segundo Alves (2003), a principal finalidade do brincar na educação infantil é tornar a aprendizagem um desafio para a criança (isto porque modifica a forma de adquirir o conhecimento, por meio da ludicidade) tudo o que é interessante e desafiador se torna prioridade e significativo na construção do saber, conforme relata o mesmo, “a nossa inteligência gosta de brincar”.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que as mesmas sejam estimuladas com riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, é o adulto na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças através de suas intervenções educativas (RADESPIEL, 2003).

Infelizmente, a maioria dos educadores tem rara participação durante a prática das brincadeiras, tanto que ao participar deste momento lúdico o professor acaba se tornando o melhor brinquedo para as crianças.

O TRABALHO DO PROFESSOR

É importância relatar que o trabalho do professor equivale à importância do brinquedo para a criança no desenvolvimento do seu aprendizado. A fim de refletir sobre essa questão, precisamos abordar a inter-relação do brincar com a prática pedagógica para identificarmos os dois mundos presentes: um mundo interno, da ordem da subjetivação, do desejo, carregado de emoções e um mundo externo, que é objetivo, lógico e social.

É na intersecção desses dois mundos que acontecem à relação entre o brincar e o jogar aonde será o ponto de partida para o trabalho do professor dentro de sala de aula, aonde a ludicidade trás um mundo de fantasia e de alegria para as crianças .

O brincar apresenta esquema semelhante ao aprender. A palavra do adulto, na criança, é substituída pela brincadeira e pelo jogar. Qual o tema das brincadeiras da criança? No faz-de-conta a criança traz os conflitos dela, ela brinca, então, a sua própria vida.

Uma criança é capaz de passar através do jogo a um outro aquilo que lhe está faltando, e assim, o jogo das crianças denuncia uma situação que está ocorrendo na sua vida e que traz problemas emocionais que até mesmo pode levar a dificuldade de aprendizagem e de socializar com as demais crianças.

Na situação do jogo e da brincadeira, as crianças vão reproduzir esquemas próprios da vida e, dentro dos esquemas prévios de relação, vão surgindo os esquemas de suas vidas e os ensaios de papéis futuros que elas irão assumir durante a vida. Sendo assim, as crianças brincam, os seus conflitos atuais e para ensaiar esses papéis; vão, com isso, organizando suas estruturas nos momentos das brincadeiras, uma vez que para brincar elas necessitam antecipar, relacionar, verificar possibilidades, etc. Um exemplo a esse respeito que vale salientar é a construção das sequências temporais pelas crianças.

O professor pode trabalhar essas noções através da ludicidade, as quais serão recontadas pela criança, com cenários e com personagens e, nesse sentido, estará possibilitando a ela a aquisição desses conceitos.

A criança que não brinca está com seu discurso interno desestruturado e, a partir de um modelo oferecido pelo professor, ela vai reconstruir o discurso, a ordenação, o termo-a-termo, a sequenciação, a

seriação, a classificação, a reversibilidade, etc.

Outros exemplos podem ser citados e apresentados a partir de algumas brincadeiras e que vão possibilitar momentos nos quais as crianças poderão reconstruir algumas dessas noções.

Não se pode esquecer, contudo, o respeito também ao brincar solitário da criança. A criança brinca só e o adulto não deve interferir, a não ser que seja convidado. Esse brincar é simbólico, uma vez que está sendo olhado pelo olhar pedagógico. Brincar não só para fazer a reorganização interna, mas, também, para ser observado pelo olhar do professor.

Podemos recordar que, primeiramente a criança brinca com o próprio corpo; depois com os objetos do mundo externo e só mais tarde inclui o outro através dos jogos de regras. Nesse momento, o adulto entra como organizador do ambiente ao oferecer o que é adequado à criança.

Nesse sentido, chamamos à atenção sobre as duas modalidades de brincadeiras: a saudável e a patológica. A criança que repete pode estar querendo interiorizar um esquema de ação, automatizar um mecanismo.

A criança que escolhe sempre a mesma coisa, não demonstra expectativa; essa repetição está a serviço não de interiorizar um novo esquema, uma vez que não está conseguindo enfrentar uma situação nova.

Para o professor, o brincar serve como um meio de desvelar conflitos; mostrar se aquele comportamento da criança frente ao brinquedo é saudável ou patológico e o uso que se pode fazer disso.

O docente pode oferecer possibilidades que minimizem os traços patológicos da criança, todavia, deve sempre propor atividades que a criança tenha condições de realizar. Através do brincar, o profissional pode identificar e compreender a modalidade de aprendizagem da criança e se ele cumpre de forma satisfatória o que lhe é solicitado, entretanto, fica paralisado diante do conhecimento.

Sendo assim, o brincar se destaca novamente para nos revelar que os esquemas que a criança usa para organizar as brincadeiras são os mesmos que ela usa para lidar com o conhecimento. Nessa perspectiva, é fundamental esse entendimento a fim de que o professor possa identificar e intervir positivamente nas dificuldades da criança.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR SEGUNDO VYGOTSKY

Vygotsky (1998), russo, foi um dos psicólogos que mais enfatizou o valor da cultura, do contexto social e das interações entre os sujeitos mostrando como esses fenômenos irão integrar a natureza de cada pessoa.

Verificou na brincadeira uma importância fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores como o pensamento abstrato, a linguagem e a internalização dos signos promovida através da interação social, atenção e memória dirigida e comportamentos voluntários.

A brincadeira é uma possibilidade de conhecimento, pois através da interação, exploração, ensaios, tentativas e erros, e vivências de papéis cria uma zona de desenvolvimento proximal onde a criança age além de sua idade real.

Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento real refere-se às etapas já alcançadas e conquistadas pela criança. Para compreender adequadamente o desenvolvimento da criança deve-se considerar também o nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade da criança desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes.

É a partir da postulação desses dois níveis de desenvolvimento que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se às funções que não se desenvolveram, sendo o brincar uma forma de desenvolvê-las, pois ao desempenhar papéis e tentar satisfazer desejos não realizáveis, a criança estará agindo e assumindo um comportamento além da sua idade, gerando desenvolvimento.

A criança desenvolve-se pela experiência que faz nas interações que estabelece com os adultos e com o meio ambiente. A brincadeira é uma atividade humana importante pela qual as crianças são introduzidas no

mundo, constituindo- se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio cultural dos adultos e de se expressar.

A brincadeira tem um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo que se constitui a partir dessa interação.

Na perspectiva sócio histórica a brincadeira é uma atividade social que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios.

Vygotsky refere-se à brincadeira de faz-de-conta como brincar de casinha, brincar de escolinha ou brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo para discutir o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, pois essa já é capaz de representar simbolicamente.

A criança nesse momento usa a representação mental e assim, consegue se envolver numa situação imaginária e atribuir um significado a um objeto distinto da realidade ou atuar sem ter o objeto presente, como dar comida de “mentirinha” à boneca.

É através da brincadeira de faz-de-conta que a criança realiza desejos e vivencia tendências irrealizáveis como dirigir um carro ou ser mãe. A criança em idade pré escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 1998, p. 122).

Convém ressaltar que o termo “desejo” para Vygotsky diz respeito à vontade voluntária da criança. Mais adiante falaremos de “desejo” com uma conotação diferente, do ponto de vista da psicanálise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cheguei ao fim de uma pesquisa, na qual obtive contatos interessantes, discussões construtivas e o mais importante com muita aprendizagem. Sendo assim espero abrir as portas para a sociedade ter oportunidades de participar do lazer de todas as crianças, resgatando as

brincadeiras que são próprias da infância e da juventude.

Pautadas em minha pesquisa, pude identificar a evolução da criança no processo de aprendizagem, ao utilizar-se de brinquedos e jogos pedagógicos. A criança ao brincar adquire com mais facilidade conhecimentos, fora o prazer e interesse que sente em aprender.

O trabalho foi feito com muito prazer e dedicação e demonstrei interesse no assunto em discussão. Constatei através da minha pesquisa, que o brincar tem função de muita importância e nos proporciona a escolha do nosso caminho para criar a nossa própria história, resgatando a deliciosa lembrança do tempo de criança. Concluí que cabe a cada um de nós, futuros psicopedagogos, criarmos um espaço lúdico, assim ajudaremos as crianças em suas dificuldades na aprendizagem e a viverem com liberdade e alegria momentos inesquecíveis do brincar.

O parque da escola é um espaço formal de educação e, desta feita, precisa ter o seu horário estendido dado a sua importância, pois, além das atividades livres das crianças, é necessário que também se tenham momentos de atividades direcionadas pelos docentes, uma ou duas vezes por semana, planejadas conforme o perfil das turmas e a idade das crianças. Se a hora do parque é de fundamental importância para o desenvolvimento de diversas habilidades da criança.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. Páginas Abertas. **É brincando que se aprende**. São Paulo, v. 28, n. 19, p. 16 – 17, 2003.

ANDRADE, A. **Brinquedoteca**. Palestra Céu Cidade Dutra. São Paulo, out. 2006.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática** – Porto Alegre: Editora Atmed, 3 ed., 2007.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com os jogos**, SP: Papyrus.2006

FONTES, M. A. **Psicopedagogia e Sociedade : História, Concepção e Contribuições** – São Paulo: Editora Vetor, 1 ed., 2006.

FRIEDMANN, A. et al. **O Direito de Brincar**. São Paulo: Edições Sociais,

1998.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MADEIRA, Â. R.. **Revista: Guia Escolar** - Ed. Educacional - São Paulo 2005. p. 12

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ:Vozes,2003.

MORCHIDA, T. K. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Editora Pioneira , Série Pré-Escola, 2002.

MOYLES, J. R. **Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil** – Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

RADESPIEL, M. Livro: **Alfabetização sem Segredos**. Coleção Cirandinha v. 02 - psicologia Infantil. São Paulo: Iemar, 2003. p. 29 - 32

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISS, M. L. L.. **Psicopedagogia Clínica: Uma Visão Diagnóstica dos Problemas de Aprendizagem Escolar** – Rio de Janeiro: Editora DP&A, 8 ed. , 2001.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CINDILEIA GOMIDES ALVES DO AMARAL DA SILVA

RESUMO

A educação inclusiva, nas últimas décadas, tem se consolidado como um direito fundamental, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso à aprendizagem de forma equitativa e de qualidade. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume um papel central, ao oferecer recursos e estratégias pedagógicas que possibilitam a efetiva participação dos alunos público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar regular.

Palavras-chave: Escola; Inclusão; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

É indispensável que os professores estejam em constante processo de atualização, uma vez que a formação inicial não é suficiente para suprir todas as demandas do cotidiano escolar.

Assim, a formação continuada configura-se como um instrumento essencial para o aprimoramento da prática docente, especialmente no AEE, que exige conhecimentos específicos sobre metodologias, recursos tecnológicos e adaptações curriculares. Para Libâneo (2002), a formação contínua deve ser vista como um processo permanente, que possibilita ao professor enfrentar os desafios e transformações sociais, culturais e pedagógicas presentes na escola contemporânea.

Dessa forma, discutir a importância da formação continuada para os professores do AEE é refletir sobre a qualidade da educação inclusiva, bem como sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de práticas

pedagógicas que promovam autonomia, aprendizagem significativa e participação plena dos estudantes.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A educação inclusiva tem como princípio assegurar o direito de todos os alunos à aprendizagem e à participação social em ambientes escolares comuns, valorizando a diversidade e combatendo práticas de exclusão. Esse modelo educativo é amparado por documentos legais e políticas públicas que visam garantir condições de acesso, permanência e sucesso escolar para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No Brasil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi institucionalizado como um serviço fundamental no processo de inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define o AEE como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados de forma a eliminar barreiras e garantir a plena participação dos estudantes. Segundo o documento, o AEE “não substitui a escolarização, mas complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, visando sua autonomia e independência” (BRASIL, 2008, p. 15).

O papel do professor do AEE, portanto, vai além da adaptação de materiais. Ele é responsável por planejar estratégias pedagógicas diferenciadas, identificar as necessidades de cada estudante e articular-se com os demais docentes da escola. De acordo com Mantoan (2003, p. 45), “a inclusão escolar implica numa mudança estrutural e cultural, em que todos os profissionais precisam se comprometer com a aprendizagem dos alunos”.

Nesse sentido, o AEE deve ser entendido como parte essencial da política de inclusão, promovendo não apenas o acesso ao currículo, mas também a valorização da diversidade como elemento enriquecedor da prática pedagógica. Como destaca Carvalho (2004), a escola inclusiva é aquela que se transforma continuamente para atender as diferenças, não vendo nelas um obstáculo, mas sim uma oportunidade de inovação e crescimento.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO AEE

A formação de professores é um processo que não se encerra na graduação, especialmente no contexto da educação inclusiva, onde as demandas pedagógicas se renovam constantemente. No caso dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação continuada é ainda mais necessária, visto que envolve conhecimentos específicos sobre recursos pedagógicos, tecnologias assistivas, adaptação curricular e estratégias para atender às necessidades individuais dos estudantes.

Segundo Imbernón (2010), a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, capaz de responder às transformações sociais e educacionais, bem como às exigências da prática pedagógica. Nessa perspectiva, a formação continuada não pode ser vista apenas como complemento, mas como parte integrante da identidade profissional.

Como ressalta Nóvoa (2002, p. 28):

“A formação contínua deve estar articulada ao cotidiano da escola e às necessidades reais dos professores, pois não se trata de acumular cursos ou certificados, mas de investir na reflexão crítica sobre a prática e no desenvolvimento profissional.”

No caso dos professores do AEE, a formação continuada contribui diretamente para a efetividade da educação inclusiva, pois garante que esses profissionais estejam preparados para promover aprendizagens significativas. Libâneo (2002) enfatiza que a atualização constante do docente é uma condição indispensável para acompanhar as mudanças da sociedade e das demandas escolares, permitindo que o professor atue como mediador e não apenas como transmissor de conteúdos.

Além disso, a formação continuada favorece a integração entre teoria e prática. Como destaca Tardif (2014), os saberes docentes não são apenas acadêmicos, mas se constroem também na experiência e na troca entre profissionais, sendo a formação continuada um espaço privilegiado para essa construção coletiva.

Portanto, no âmbito do AEE, investir em formação continuada significa valorizar o trabalho docente e fortalecer a qualidade da inclusão escolar, assegurando que o professor disponha de estratégias inovadoras e adequadas para responder às singularidades de seus alunos.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A implementação de programas de formação continuada para professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enfrenta diversos desafios no contexto educacional brasileiro. Entre os principais obstáculos, destacam-se a falta de tempo para o professor participar de ações formativas, a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, além da carência de políticas públicas contínuas e estruturadas que garantam condições adequadas para a qualificação profissional.

De acordo com Garcia (2013), muitas iniciativas de formação ainda se apresentam de forma fragmentada, sem continuidade, o que dificulta a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Esse cenário gera uma lacuna entre a teoria discutida nos cursos e a realidade encontrada nas salas de aula, especialmente no AEE, que exige adaptações individualizadas. Apesar das dificuldades, as possibilidades para a formação continuada no AEE são promissoras. A crescente valorização da educação inclusiva no cenário nacional tem impulsionado iniciativas governamentais, como a ampliação de cursos de especialização, seminários e capacitações voltadas para a prática inclusiva. Além disso, a formação em serviço e a troca de experiências entre professores configuram-se como estratégias importantes para potencializar a prática pedagógica.

Como observa Pimenta (2002), a formação deve estar ancorada na realidade da escola, promovendo momentos de reflexão coletiva e construção colaborativa do conhecimento. Isso reforça a ideia de que a formação continuada não se limita a eventos pontuais, mas deve ser um processo contínuo e articulado com as demandas reais dos docentes.

Portanto, embora os desafios sejam significativos, as possibilidades de avanço indicam que a formação continuada pode se tornar um espaço de fortalecimento da identidade profissional e de inovação pedagógica, garantindo melhores condições para que os professores do AEE cumpram sua função social na promoção da inclusão escolar.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRABALHO DOCENTE

A formação continuada tem impacto direto na prática pedagógica dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que possibilita o acesso a novos conhecimentos, metodologias e recursos que favorecem a inclusão escolar. Por meio dela, o docente amplia suas competências profissionais e desenvolve a capacidade de elaborar estratégias inovadoras para atender às especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Segundo Mendes (2010), a formação continuada fortalece o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que ele adapte suas práticas de acordo com as singularidades dos estudantes. Nesse sentido, a prática docente torna-se mais flexível, inclusiva e centrada no aluno.

Essa perspectiva demonstra que a formação continuada contribui para que o professor do AEE não apenas transmita conteúdos, mas desenvolva uma postura crítica, criativa e comprometida com a aprendizagem.

Além disso, a formação contínua favorece a construção da identidade profissional do docente, oferecendo-lhe maior segurança para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Para Nóvoa (2009), os espaços de formação devem ser também espaços de partilha, em que o professor constrói saberes coletivamente e se reconhece como protagonista do processo educativo.

Assim, no âmbito do AEE, a formação continuada não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também fortalece o compromisso ético e social do professor com a inclusão, garantindo uma educação que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento pleno dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) revela-se um elemento indispensável para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. Ao proporcionar atualização constante, reflexão crítica e desenvolvimento profissional, ela fortalece a prática pedagógica e amplia as possibilidades de inclusão efetiva dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Os desafios ainda são muitos, como a falta de tempo, de recursos e de políticas consistentes, mas as contribuições dessa formação se sobressaem,

pois garantem ao professor maior segurança em sua atuação, além de estimular a construção de práticas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, Libâneo (2002) destaca que a formação contínua é essencial para que o professor possa enfrentar as transformações sociais e educacionais, assegurando que a qualidade de ciclos formativo não se encerra, mas se renova constantemente, sendo a formação continuada um caminho para a construção de uma educação mais justa e inclusiva. Portanto, investir na formação continuada dos professores do AEE é investir na qualidade da educação inclusiva, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes. Cabe às políticas públicas, instituições de ensino e aos próprios profissionais assumirem esse compromisso, reconhecendo que a formação docente é um processo permanente, colaborativo e essencial para transformar a realidade educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos e desafios**. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 143-157, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: o que diz a pesquisa**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista de Educación, Lisboa, n. 350, p. 203-218, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM