

SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 10/07/2023

**ARTIGOS ORIGINAIS
PARA INOVAR A
EDUCAÇÃO**

JULHO DE 2023 V.5 N.7



SL EDITORA

Revista SL Educacional

Nº 7

Julho 2023

Publicação

Mensal (julho)

SL Editora

Rua Bactória, 164, Torre 2 - 85 – Jardim Vila Formosa 03472-100

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol.5, n. 7 (2023) - São Paulo: SL
Editora, 2023 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/07/2023

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

APRENDIZAGEM DO PORTADOR DE SÍNDROME DE DOWN	
Gleise Cristine Martins Vieira de Jesus.....	4
SUCATA E RECICLAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Patrícia Rodrigues da Silva Araujo.....	11
O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL	
Maria Izabel De Oliveira Santos.....	20
PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA	
Silvia Aparecida Cezar.....	30
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	
Daniela Aparecida dos Santos Oliveira.....	40
A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	
Débora Araldi.....	48
O PAPEL HISTÓRICO DO ÍNDIO E SUA IMPORTÂNCIA ATUAL	
Juvenilda Pedreira da Silva.....	59
OS ESTUDOS DA NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO	
Rafael Jacson da Silva Carneiro et al.....	65
DIVÓRCIO E AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES	
Rafael Jacson da Silva Carneiro et al.....	79
DEMÊNCIA E SÍNDROMES GERIÁTRICAS	
Rafael Jacson da Silva Carneiro et al.....	94
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO UM DIREITO DE TODOS	
Simone Ferreira dos Santos Corsini.....	106
ENTENDENDO O ESTADO DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI	
Luiz Carlos Gorgonha da Conceição Júnior.....	122
O ENSINO DO FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA A PARTIR DE SEU DOMÍNIO PRÁTICO	
Marcus Rinaldi Tonelli Costabile.....	130
A FUNÇÃO SOCIAL DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E A INTERDEPENDÊNCIA DOS SISTEMAS FAMÍLIA E ESCOLA	
Isabel Lopes Barbosa Anea.....	144
PRÁTICAS PROMOTORAS DE IGUALDADE RACIAL	
Leci Kleine de Oliveira.....	167
EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESTUDANTE TRABALHADOR	
Pedro Fabio Pereira da Silva.....	172
CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
Rogério Pereira de Oliveira.....	182
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS À LUZ DO MARCO NORMATIVO E DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL	
Danilo Tarrão Cardoso.....	200
A LITERATURA INFANTIL COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO	
Luís Alberto Deschamps.....	206
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CRIANÇAS NEURODIVERGENTES: PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A PARTICIPAÇÃO DE TODOS	
Alexis Caio Modesto Alves.....	216

APRENDIZAGEM DO PORTADOR DE SÍNDROME DE DOWN

Gleise Cristine Martins Vieira de Jesus

RESUMO

O portador da síndrome tem somente um ritmo de aprendizagem mais lento, cujas etapas precisam ser respeitadas. Inteligência, memória e capacidade de aprender podem ser desenvolvidas com estímulos adequados.

Palavras-chave: aprendizagem; educação; inclusão; síndrome de down.

Para BASTOS, o portador da Síndrome de Down é capaz de compreender suas limitações e conviver com suas dificuldades, "73% deles tem autonomia para tomar iniciativas, não precisando que os pais digam a todo momento o que deve ser feito." Isso demonstra a necessidade/possibilidade desses indivíduos de participar e interferir com certa autonomia em um mundo onde "normais" e deficientes são semelhantes em suas inúmeras diferenças.

Como a criança portadora da Síndrome de Down apresenta seus níveis de desenvolvimento mais lento, quando comparados às crianças "normais", cabe aos pais e educadores dessas crianças a função de estimulá-los por meio de atividades lúdicas, visando prepará-los para a aprendizagem de habilidades mais complexas.

Os portadores da Síndrome de Down são capazes de atuar em níveis muito mais elevados do que se acreditava anteriormente. Dentro dos limites impostos por

sua condição genética básica, há uma gama de variantes intelectuais e físicas. Uns têm comprometimento maior do que outros, mas mesmo os de Q.I. mais deficitário surpreendem (SANTIAGO *et al.*, 1997, s.p.).

A educação da criança com Síndrome de Down deve começar a partir do nascimento, com uma estimulação capaz de integrá-la progressivamente ao meio ambiente e à vida social. Algumas experiências têm demonstrado que o progresso dos alunos que foram estimulados desde bebês é mais acelerado do que os que receberam tardiamente.

A criança com Síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta de "normais", que não apresentam alterações de aprendizagem.

A prontidão para a aprendizagem depende da complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução de funções específicas como linguagem, percepção, esquema corporal, orientação têmporo-espacial e lateralidade.

É comum observarmos na criança Down, alterações severas de internalizações de conceitos de tempo e espaço, que dificultarão muitas aquisições e refletirão especialmente em memória e planificação, além de dificultarem muito a aquisição de linguagem.

Crianças especiais como as portadoras de Síndrome de Down, não desenvolvem estratégias espontâneas e este é um fato que deve ser considerado em seu processo de aquisição de aprendizagem, já que esta terá muitas dificuldades em resolver problemas e encontrar soluções sozinhas.

Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências.

Estas dificuldades ocorrem principalmente por que a imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares:

No entanto, a criança com Síndrome de Down, têm possibilidades de se desenvolver e executar atividades diárias e ate mesmo adquirir formação profissional e no enfoque evolutivo, a linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir das experiências da própria criança.

Do ponto de vista motor, hipocinesias associada à falta de iniciativa e espontaneidade ou hipercinesias e desinibição são frequentes. E estes padrões débeis também interferem a aprendizagem, pois o desenvolvimento psicomotor é à base da aprendizagem.

As inúmeras alterações do sistema nervoso repercutem em alterações do desenvolvimento global e da aprendizagem. Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é

também influenciada por estímulos provenientes do meio.

No entanto, o desenvolvimento da inteligência é deficiente e normalmente encontramos um atraso global. As disfunções cognitivas observadas neste paciente não são homogêneas e a memória sequencial auditiva e visual geralmente são severamente acometidas.

A aprendizagem tem sempre que partir do concreto, pois segundo a experiência de Cecília Dias o Down tem dificuldade de abstração. Na alfabetização e no ensino da matemática, por exemplo, símbolos podem ser aprendidos com certa facilidade, embora seja difícil associá-los a conceitos e a quantidades. O processo de abstração é lento e difícil, mas possível. O aprendizado não pode ser isolado. Tem que acompanhar a vida prática tem que ser inserido num contexto real, em que o Down possa perceber o seu significado concreto, na vida real.

Atualmente há uma discussão em torno dos métodos tradicionais de alfabetização e da teoria construtivista. Para entender tal discussão, é necessário examinar os pressupostos teóricos que estão embasados nestas práticas pedagógicas tradicionais de alfabetização e na teoria construtivista.

A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO

A família deve ser orientada e motivada a colaborar e participar do programa educacional, promovendo desta forma uma interação maior com a criança.

Também é fundamental que a família incentive a prática de tudo que a criança assimila.

"A qualidade da estimulação no lar e a interação dos pais com a criança se associam ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência mental". (CRAWLEY; SPIKER, 1983).

Assim é fundamental o aconselhamento a família, que deve considerar, sobretudo a natureza da informação e a maneira como a pessoa é informada, com o propósito de orientá-la quanto à natureza intelectual, emocional e comportamental (SILVA, 2002, s.p.).

Os pais e familiares do portador da síndrome necessitam de informações sobre a natureza e extensão da excepcionalidade; quanto aos recursos e serviços existentes para a assistência, tratamento e educação, e quanto ao futuro que se reserva ao portador de necessidades especiais.

No entanto, a informação puramente intelectual, é notoriamente insuficiente, pois o sentimento das pessoas tem mais peso que os seus intelectos. Portanto, auxiliar os familiares requer prestar informações adequadas que permitam aliviar a ansiedade e diminuir as dúvidas. Assim os conselhos devem se preocupar com os temores e ansiedades, sentimentos de culpa e vergonha, dos familiares e deficientes. Devem reduzir a vulnerabilidade emocional e as tensões sofridas, aumentando a capacidade de tolerância.

O objetivo principal é ajudar pessoas a lidar mais adequadamente com os problemas decorrentes das deficiências e no aconselhamento alguns pontos são importantes: ouvir as dúvidas e questionamentos, utilizar termos mais fáceis e que

facilitem a compreensão, promover maior aceitação do problema, aconselhar a família inteira, trabalhar os sentimentos e atitudes, e facilitar a interação social do portador de necessidades especiais.

A superproteção dos pais em relação à criança pode influenciar de forma negativa no processo de desenvolvimento da criança e normalmente estes se concentram suas atenções nas deficiências da criança de modo que os fracassos recebem mais atenção que os sucessos e a criança fica limitada nas possibilidades que promovem a independência e a interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial é determinante no processo de estimulação inicial e cabe ao professor de turmas especiais trabalhar suas crianças desenvolvendo nestas capacidades de praticarem atividades diárias, participar das atividades familiares, desenvolver seu direito de cidadania e até mesmo desenvolver uma atividade profissional. Para isso profissionais especializados e cuidados especiais devem ser tomados, a fim de facilitar e possibilitar um maior rendimento e desenvolvimento educacional dos portadores de tal síndrome.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRUICKSHANK; JOHNSON. **A educação da criança e do jovem excepcional**. Porto Alegre: Globo, 1975.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. **Crianças com Síndrome de Down e a possível construção da base alfabética.** Revista do CEDU, Ano 8, n. 12, 12 jul. 2000.

SCHWARTZAN, J. S. **Síndrome de Down.** Mackenzie: Memon, 1999.

SILVA, Roberta Nascimento Antunes. **A educação especial da criança com Síndrome de Down.** In: BELLO, José Luiz de Paiva. Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, 2002.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

THOMPSON, M. W.; WCINNES, R. R.; WILLIARD, H. F. **Genética médica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

SUCATA E RECICLAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ARAUJO, Patrícia Rodrigues da Silva

Resumo

Segundo a pedagoga, Lúcia Helena Alvarez Leite, o trabalho por projetos dá um novo significado ao espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. Traz uma nova perspectiva para entendermos o processo ensino /aprendizagem, pois aprende deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar significa mais que repassar conteúdos prontos.

Palavras-chave: projetos; sucatas; aprendizagem.

Além de o reaproveitamento ser uma necessidade, é algo que desenvolve nos alunos o interesse e a responsabilidade de cuidar do meio em que vivem, se preocupando em não degradá-lo e poluí-lo, brincar com sucata é uma ótima alternativa para o professor de educação infantil, trabalhar com sua turma, pois o trabalho com sucata proporciona às crianças, sob a pesquisa lúdica, momentos de vivência e percepções. Para Schultz (1991), (...) *“é importante que o educador observe, acompanhe e somente quando absolutamente necessário venha a intervir durante a produção das crianças,*

dando-lhe espaço e tempo para realização do desafio (...)”.

De acordo com Silva (2008), as atividades com sucatas são criativas, permitem o brincar e o aprender ao mesmo tempo e são propícias para o desenvolvimento das crianças.

[...] Os referenciais demonstram o esforço que tem sido feito na tentativa de se promover um espaço educativo de qualidade para as crianças nos primeiros anos de vida. A incorporação das creches e pré-escolas ao sistema educacional brasileiro reforçou essa polêmica que se expressa na dicotomia ou apenas se cuida da criança pequena ou se escolariza [...]. (KUHLMANN, 1999).

O educador deve compreender de que maneira as crianças atribuem significados aos fatos quando observam, questionam e experimentam fenômenos naturais. A criança demonstra de forma mais genuína, a capacidade de maravilhar-se diante da vida. A aprendizagem se baseia nessa fase na racionalização e na construção de conhecimento. A observação do mundo da natureza traz surpresa e perplexidades (KRAMER, 1996). Para Kuhlmann (1999), o professor deve investigar de que maneira as crianças pequenas se comportam quando envolvidas em atividades programadas de exploração do mundo da natureza. O interesse recai sobre as possibilidades de trazer à tona a maneira com que as próprias crianças investigam o mundo natural, a dinâmica da construção desses significados, considerando a natureza do conhecimento no campo da ciência, sua especificidade para

crianças na educação infantil,, bem como as estratégias elaboradas pelas professoras (KUHLMANN, 1999).

Pedagogia de Projetos

Segundo a pedagoga, Lúcia Helena Alvarez Leite, o trabalho por projetos dá um novo significado ao espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. Traz uma nova perspectiva para entendermos o processo ensino /aprendizagem, pois aprende deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar significa mais que repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com contexto, em que é utilizado; sendo por isso cognitivo, emocional e social do processo. Assim ficou registrada a importância dessa ação, pois em atividades desse tipo mostram o mundo real. Na volta, já em sala, a garotada registrou o que viu em desenhos e escritos.

Etapas de Trabalho com Projetos

Primeiro chamamos de formulação do problema, ou seja, a problematização, que tem início com base nos conhecimentos prévios e nas expectativas e objetivos do grupo, de forma a se chegar na organização do projeto. Depois vem a fase de desenvolvimento, quando se estabelece estratégias para atingir os projetos, fazendo-se pesquisas bibliográficas e de campo, entrevistas e debates até que se chegue à realização do projeto. Por

fim temos a fase de síntese com base em conceitos, valores e procedimentos construídos, em informações adquiridas, em questões esclarecedoras, que podem levar a novos problemas a serem resolvidos, de maneira que se tenham novas aprendizagens no processo. A formação dos educandos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual; é um processo global e complexo no qual “conhecer e intervir no real” não se encontra dissociados, aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Assim o pensamento ecologicamente correto inspira ação e as mudanças no cotidiano que vão preservar e conservar o ambiente.

[...] um projeto é uma atividade instrucional. Num projeto, a responsabilidade e autonomia dos alunos são essências. A autenticidade é uma característica fundamental de um projeto. Um projeto envolve complexidade e resolução de problemas [...]. (LEITE, 1996, p.32).

Resultados

Os referenciais demonstram o esforço que tem sido feito na tentativa de se promover um espaço educativo de qualidade para as crianças nos primeiros anos de vida. Ensinaamentos desse tipo só acrescentam oportunidades de conhecimentos, tornado fácil à compreensão de tais conceitos, ao mesmo tempo em que se integra e enriquece praticamente todas as atividades escolares. E ainda:

“A criança é um ser social, que nasce com capacidades afetivas, emocionais, cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destaca-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal” (BRASIL, 1998).

Piaget (1998) estabelece fases para o desenvolvimento infantil, afirmando que para tal desenvolvimento a brincadeira é de fundamental importância, pois a mesma é capaz de satisfazer as vontades e necessidades das crianças. Vygotsky (1989), diferentemente de Piaget (1998), considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida. Ele não estabelece fases para explicar o desenvolvimento infantil, assim como Piaget. Para Vygotsky, o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo; e ainda aborda que a criança usa as suas interações sociais como forma privilegiadas de acesso a informações, aprendem a regular seu comportamento pelas relações, quer sejam agradáveis ou não. Segundo o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), É Importante que as crianças sejam capazes de:

- Interessar – se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções pra compreendê-lo, manifestando

opiniões próprias sobre acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias;

- Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que se estabelecem, valorizando sua importância para preservação das espécies e para a qualidade da vida humana. (BRASIL, 1998,p.175).

Considerações finais

Para o bom desenvolvimento desse trabalho foram utilizados recursos que permitissem levantar dados que tratam do problema (Educação Ambiental) fazendo assim, uma visualização clara do nível de desenvolvimento e das dificuldades. Os dados coletados foram abordados na intenção de despertar no aluno a consciência ecológica, tão discutida nos dias atuais. Adotamos a pesquisa bibliográfica, onde investigamos sobre a Importância da Preservação Ambiental, partir do referencial teórico existente em documentos e publicações, leitura analítica, ficha de resumo e ao final a elaboração da pesquisa, formatação da monografia.

Referências Bibliográficas

BARCELOS, V.H.L. (Org.) **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**, Santa Cruz, EDUNISC: 1998.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 29. <<http://Portalmeec.gov.br/diretrizes>>. Acesso: em 6 Abril 2011

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto Secretaria da Educação Fundamental – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Brasília, MEC/SEF, 1998, Vol Introdução. Disponível em <<http://wikipedia.org/wiki/educacaoinfantil>> Acesso em: 18 Agosto 2011.

_____, **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Lex: Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB)**, Brasília, MEC: 1996.

_____, Ministério Da Educação E Deporto. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC: 1998

CARVALHO, M.I.C. – **Educação Ambiental: Formação do Sujeito Ecológico** – 5ª Ed. São Paulo, Cortez: 2011.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo, Gaia: 2003.

KLOETZEL, K.O. **O que é meio ambiente**. 2. ed. São Paulo, Brasiliense: 1998.

KUHLMANN, A. Professora Língua Portuguesa **“Educar e amar e não desistir”**, 1991

LEITE, L. H. A. **A Pedagogia de Projetos Intervenção no presente**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 1996.

MAFESSOLI, M. **Elogio da Razão sensível**. São Paulo, Editora Vozes: 2005.

MARAGON, C. **Preservar também é coisa de criança**. Nova Escola, São Paulo, Abril 158: Dez.(2002) .

MORIN Edgar. **Os setes saberes necessários á educação do futuro**. 3º Ed. P.9-10. São Paulo: Cortez, 2000.

MONTEIRO, A.; LEAL, G.B. **Biodiversidade: a segurança da terra viva**. V. 1. Brasília, Instituto Teotônio Vilela: 1999.

Psicologia da Educação – 2008 – Fundação Hermínio Ometto – Uniararas.

REIGOTA, M. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC: 1998.

REVISTA Nova Escola “Sustentabilidade”. Você faz: o planeta sente. São Paulo. Editora Abril. Edição 252 Maio 2011. <http://revistaescola.abril.com.br/...>>. Acesso em 15 Maio 2012.

SCHULTZ, T. **Professor**. Prêmio Ciências de Econômicas, 1991.

SATO, M.; TAMOIO, M. H. **Educação Ambiental Pesquisas e Desafios**. São Paulo, Artmed Editora: 2002.

SCHULTZ Theodore. Professor. Prêmio Ciências de Econômicas (1991).

VYGOSTKY, A. L. & LEONITIEV, A.N (org.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone: 1989.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL

Maria Izabel De Oliveira Santos

Resumo

O papel do professor na era digital tem passado por transformações significativas com a integração da tecnologia no ambiente educacional. A crescente influência das ferramentas digitais e a disponibilidade de recursos online têm redefinido as maneiras pelas quais os educadores se envolvem com os alunos e promovem o aprendizado.

Palavras-chave: educação; aprendizagem; linguagens digitais.

INTRODUÇÃO

Uma das mudanças mais evidentes é a transição do professor como detentor exclusivo do conhecimento para um facilitador do processo de aprendizagem. Anteriormente, o professor era a principal fonte de informações, mas agora, com a internet e os dispositivos digitais, os alunos têm acesso a uma

quantidade enorme de conteúdo online.

Nesse contexto, o professor desempenha o papel de guia, ajudando os alunos a navegar e filtrar essas informações, a interpretá-las criticamente e a aplicá-las de maneira significativa. No entanto, a adaptação ao uso da tecnologia também traz desafios para os professores. Alguns educadores podem sentir-se sobrecarregados ao lidar com uma série de novas ferramentas, aplicativos e plataformas, além de aprender a incorporar essas tecnologias de forma eficaz em suas práticas de ensino. Além disso, há uma curva de aprendizado envolvido no domínio dessas ferramentas e em manter-se atualizado com as inovações tecnológicas em constante evolução.

Outro desafio é a necessidade de repensar os métodos tradicionais de ensino. Os professores precisam encontrar maneiras de engajar os alunos e promover a colaboração, estimulando a participação ativa em ambientes digitais. Isso envolve o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas, que incorporem a tecnologia de maneira apropriada e eficaz.

Apesar dos desafios, a integração da tecnologia no ensino também traz diversas oportunidades para aprimorar a educação. A tecnologia pode oferecer recursos interativos, como jogos educativos e simulações, que tornam o aprendizado mais envolvente e estimulante para os alunos. Além disso, as ferramentas digitais permitem a personalização do ensino, permitindo que os educadores atendam às necessidades individuais dos alunos e ofereçam um ensino mais diferenciado. A tecnologia também facilita a comunicação e a colaboração entre os professores e os alunos, bem como entre os próprios alunos. Os fóruns online, as plataformas de compartilhamento de arquivos e as videoconferências possibilitam a troca de ideias e a colaboração em

projetos, mesmo à distância.

Isso amplia as possibilidades de aprendizado além dos limites físicos da sala de aula, proporcionando uma experiência educacional mais ampla e globalizada.

Além disso, a tecnologia oferece ferramentas de avaliação mais abrangentes e eficientes, que permitem aos professores monitorar o progresso dos alunos e identificar áreas que precisam ser reforçadas. Com base nesses dados, os educadores podem ajustar suas estratégias de ensino e fornecer um feedback mais personalizado e imediato aos alunos.

Resumindo, o papel do professor na era digital está em constante evolução, os educadores precisam se adaptar às mudanças trazidas pela tecnologia, enfrentar os desafios associados ao seu uso e aproveitar as oportunidades para aprimorar o ensino. Ao integrar a tecnologia de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, os professores têm o potencial de enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos, promovendo a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo digital.

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS E ENGAJAMENTO

A motivação dos alunos e seu engajamento são fatores cruciais para o sucesso educacional e quando os estudantes estão motivados, eles demonstram maior interesse, participação ativa e alcançam melhores resultados acadêmicos. No entanto, manter essa motivação pode ser um

desafio para os educadores. Nesse sentido, a tecnologia tem desempenhado um papel significativo na promoção da motivação dos alunos, oferecendo ferramentas interativas e estratégias de gamificação.

O impacto da tecnologia na motivação dos alunos tem sido notável, a utilização de dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets e smartphones, permite o acesso a uma ampla gama de recursos educacionais online, tornando o aprendizado mais envolvente e personalizado. Os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes formas de aprender, interagir com o conteúdo de maneiras inovadoras e se envolver em atividades práticas. A tecnologia oferece a possibilidade de adaptar o currículo às necessidades individuais de cada aluno, fornecendo um ambiente de aprendizagem mais personalizado e estimulante.

Além disso, as ferramentas interativas têm sido amplamente utilizadas para promover o engajamento dos alunos, essas ferramentas incluem softwares educacionais interativos, aplicativos móveis, plataformas de aprendizagem online e recursos multimídia. Essas soluções proporcionam experiências de aprendizagem mais imersivas, permitindo que os alunos se envolvam ativamente com o conteúdo por meio de vídeos, simulações, jogos educativos e interações em tempo real. A interatividade proporcionada por essas ferramentas aumenta o interesse dos alunos, estimula a curiosidade e a exploração, além de promover a colaboração e o trabalho em equipe.

A gamificação é outra estratégia eficaz para promover o engajamento dos alunos. Ao transformar elementos do jogo em atividades de aprendizagem, os educadores podem despertar o interesse e a motivação dos estudantes. Recompensas, desafios, rankings e a possibilidade de avançar em níveis

criam uma atmosfera lúdica e competitiva, que motiva os alunos a se envolverem mais com o conteúdo. A gamificação também promove a autonomia e a responsabilidade dos alunos, permitindo que eles estabeleçam metas, acompanhem seu progresso e recebam feedback imediato, apesar dos benefícios da tecnologia e das estratégias de engajamento, existem desafios na manutenção da motivação dos alunos. Um dos desafios é a necessidade de um equilíbrio entre o uso da tecnologia e a interação humana. Embora a tecnologia ofereça muitas vantagens, é importante não substituir o contato pessoal entre alunos e professores. O envolvimento emocional e a conexão humana desempenham um papel fundamental na motivação dos alunos.

Outro desafio é a adaptação constante das estratégias de motivação. Os alunos têm diferentes interesses, estilos de aprendizagem e níveis de motivação, portanto, é importante adotar abordagens variadas para atender às necessidades individuais. Os educadores devem estar dispostos a experimentar novas ferramentas, técnicas e metodologias, adaptando-se continuamente às demandas e preferências dos alunos, para superar esses desafios, algumas estratégias podem ser adotadas. Em primeiro lugar, é fundamental envolver os alunos no processo de aprendizagem, permitindo que eles tenham voz e participem ativamente das decisões relacionadas ao conteúdo e às atividades. Além disso, os educadores devem buscar um equilíbrio adequado entre a tecnologia e a interação humana, criando momentos significativos de conexão e feedback personalizado. É importante também criar um ambiente de aprendizagem estimulante, onde os erros sejam vistos como oportunidades de aprendizado e os sucessos sejam reconhecidos e celebrados. Os educadores podem incentivar a colaboração entre os alunos,

promovendo a troca de conhecimentos e a resolução de problemas em equipe. O estabelecimento de metas claras e desafiadoras, aliado a um feedback construtivo e individualizado, também é essencial para manter a motivação dos alunos.

Em suma, a tecnologia tem um impacto significativo na motivação dos alunos, oferecendo ferramentas interativas e estratégias de gamificação. No entanto, é necessário enfrentar os desafios da manutenção da motivação, buscando um equilíbrio entre a tecnologia e a interação humana, adaptando constantemente as estratégias e promovendo um ambiente de aprendizagem estimulante. Com o uso adequado da tecnologia e a implementação de estratégias eficazes, os educadores podem ajudar os alunos a se tornarem engajados e motivados, impulsionando seu sucesso acadêmico e pessoal.

CONCLUSÃO

O impacto da tecnologia na sala de aula tem sido um tópico de grande relevância e interesse no campo da educação. Ao longo deste trabalho, explorei os desafios e oportunidades que surgem com a crescente integração da tecnologia no ambiente escolar. Um dos principais pontos discutidos foi o papel do professor na era digital, reconheço que, embora a tecnologia possa oferecer recursos valiosos, o professor continua sendo um elemento fundamental no processo de aprendizagem e sua função evolui para a de um facilitador, orientando os alunos no uso adequado das ferramentas tecnológicas e promovendo a reflexão crítica, além da

motivação dos alunos e o engajamento como fatores-chave no sucesso da tecnologia na sala de aula. Através de abordagens pedagógicas inovadoras e do uso de recursos interativos, é possível despertar o interesse dos estudantes e promover uma participação ativa em seu próprio aprendizado.

Ao avaliar os resultados de aprendizagem, constatamos que a tecnologia pode ter um impacto positivo, aumentando a retenção de conhecimento e melhorando as habilidades dos alunos, porém, é necessário um monitoramento cuidadoso para garantir que a tecnologia esteja sendo utilizada de forma efetiva e que os resultados sejam mensuráveis. Com as inúmeras oportunidades proporcionadas pela tecnologia, como a personalização do ensino, a colaboração entre alunos e a ampliação do acesso a recursos educacionais a tecnologia pode quebrar as barreiras físicas e geográficas, permitindo que alunos de diferentes partes do mundo se conectem e compartilhem conhecimentos.

Ficou claro que os desafios e considerações éticas que surgem nesse contexto desencadeiam preocupações com privacidade, segurança digital e o uso excessivo da tecnologia para isso, é essencial garantir que a tecnologia seja utilizada de forma responsável e que os direitos dos alunos sejam protegidos.

Para futuras pesquisas e aprimoramento da integração tecnológica na educação, será necessário explorar mais profundamente as melhores práticas pedagógicas para a utilização da tecnologia, bem como a formação de professores nesse contexto. Também investigar estratégias para superar as barreiras de acesso e inclusão, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar igualmente da tecnologia. Além disso, é importante

acompanhar de perto o desenvolvimento tecnológico e suas implicações na sala de aula, a fim de estar preparado para os desafios futuros.

Em suma, o impacto da tecnologia na sala de aula apresenta uma série de desafios e oportunidades, com uma abordagem cuidadosa e responsável, a tecnologia pode enriquecer o processo educacional, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais engajador, inclusivo e efetivo. É essencial que pesquisadores, educadores e formuladores de políticas continuem a colaborar e a aprimorar a integração tecnológica, visando melhorar a qualidade da educação e preparar os alunos para um futuro cada vez mais digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **CAPÍTULOS DE LIVROS**

Dom Bosco **O Impacto Da Tecnologia Em Sala.**<

<https://www.dombosco.com.br/noticias/o-impacto-da-tecnologia-na-sala-de-aula.html#:~:text=A%20tecnologia%20permite%20acompanhar%20melhor,processo%20de%20ensino%20e%20aprendizagem.>>

Acesso em 01/06/2023

Qual o Papel do Professor na Era Digital?

<<https://horario.com.br/blog/qual-o-papel-do-professor-na-era->

digital/>Acesso em 02/06/2023

Motivacao de Alunos na Era Digital.

<https://hed.pearson.com.br/blog/plataformas-de-aprendizagem/3-maneiras-de-engajar-e-motivar-os-alunos-na-educacao-a-distancia>

Acesso em 02/06/2023

Acessibilidade e Inclusão Na Era Digital.

<<https://blog.algartelem.com.br/gestao/acessibilidade-e-a-importancia-da-inclusao-digital/>>

Acesso em 02/06/2023

Educação Continuada Na Era Digital.

<<https://dnaconteudo.com/ferramentas-de-aprendizagem/educacao-continuada-era-digital/>>

Acesso em 05/06/2023

Oportunidades da Era Digital.

<<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-uso-recursos-tecnologicos-na-educacao-jovens-adultos.htm#:~:text=O%20acesso%20as%20Tecnologias%20da,todos%20os%20n%C3%ADveis%20de%20ensino.>>

Acesso em 05/06/2023

Ética e Desafios No Digital.

<<https://www.gazetadopovo.com.br/gpbc/pospucdigital/etica-na-era-digital-e-tema-de-masterclass-da-pucpr-sobre-impacto-da-tecnologia/>>

Acesso em 05/06/2023

PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Silvia Aparecida Cezar

RESUMO

O projeto político-pedagógico da escola busca melhoria da qualidade de ensino. Ao construirmos os projetos das nossas escolas é preciso planejar o que fazer e o que realizar, buscando o que for possível para seu sucesso.

Palavras-chave: pedagogia; planejamento; educação.

AÇÕES QUE NORTEIAM O PROJETO POL(TICO)-PEDAGÓGICO

O projeto vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas; é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola.

É um compromisso definido coletivamente por estar articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população escolar. Sobre sua dimensão política, Veiga (1996) postula que esta se constitui pela formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Já no sentido pedagógico, tem o sentido de definir ações

educativas e as características necessárias da escola para cumprirem seus propósitos educacionais.

A vivência democrática é necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar, bem como para o desenvolvimento de sua cidadania, e preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico, a fim de superar os conflitos, eliminando as competições e o autoritarismo dentro da escola, descentralizando os poderes de decisão.

Deste modo, como enfatiza Veiga (1996) o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização da escola, da sala de aula, da gestão participativa e sua relação com a globalidade: sua construção busca a capacidade de delinear sua própria identidade. Por se tratar de um espaço de diálogo, fundado na reflexão coletiva, o projeto político-pedagógico proporciona à escola a organização dos trabalhos, bem como dos professores e demais agentes educativos.

Assim, Veiga (1996). nos orienta que a gestão democrática, partindo do projeto político pedagógico, deve repensar a estrutura e o poder da escola, tendo em vista sua socialização, a participação coletiva, a autonomia, incluindo a atuação dos representantes dos diferentes segmentos presentes na escola nas decisões e ações da administração, embora não seja um processo fácil de ser consolidado.

Para o sucesso, tanto do projeto político-pedagógico, quanto da gestão democrática, é necessário delinear seus elementos básicos: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação, a refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve, com base na intenção educativa e nos objetivos que

ela define, decididos coletivamente.

De acordo com Abranches (2003), sobre a estrutura organizacional, a escola dispõe de dois tipos básicos de estrutura, a administrativa e a pedagógica. À administrativa cabem a locação e a gestão dos recursos humanos, físicos e financeiros de todos os elementos que têm uma forma material, como a arquitetura, a maneira como ela se apresenta, os equipamentos, materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, a limpeza e o saneamento básico.

As estruturas pedagógicas referem-se às questões ligadas ao ensino aprendizagem e ao currículo, bem como todos os setores necessários ao desenvolvimento pedagógico. No tocante ao currículo, é uma construção social do conhecimento, referindo-se à organização do conhecimento escolar e não pode ser separado do contexto social, por ser historicamente situado e culturalmente determinado. Além disso, deve reduzir o isolamento das diferentes disciplinas curriculares, agrupando-as num todo mais amplo.

No que concerne ao tempo escolar, este ordena o tempo, determina o início e o fim do ano letivo, estipula o número de aulas por professor. O tempo é importante para que os educadores possam tomar conhecimento sobre os alunos e sobre os que estão aprendendo, para acompanhar e avaliar, o projeto-político pedagógico da escola.

Já sobre as relações de trabalho no interior da escola, estas deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva e todo o esforço deve levar em consideração as condições concretas presentes na escola, propiciando a construção de uma reflexão coletiva que favoreça o diálogo, e a comunicação.

Por fim, Veiga (1996) enfatiza a importância da avaliação, a qual parte da necessidade de conhecer a realidade escolar e compreender a causa e as consequências dos problemas existentes por meio da autocrítica.

Além disso, pressupõe acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico, as ações dos educadores e gestores, dos educandos. Entretanto, a avaliação não pode ser instrumento de exclusão dos alunos, mas sim, um termômetro sobre o andamento das ações tomadas pela escola.

Diante do exposto, a reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora, com um empenho coletivo na construção do projeto político-pedagógico em uma reflexão do cotidiano e requer continuidade das ações, descentralização de poder e democratização do processo de tomadas de decisão.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Por ser um compromisso de todos, a gestão democrática é uma forma de, não só levar a comunidade para dentro da escola, como também, garantir uma aprendizagem por excelência, sem que as crianças desistam ou desanimem de estudar, provocando a evasão e a repetência.

O papel do gestor é o de promover estas conquistas, embora não lhe seja um trabalho solidário. O gestor, articulador, das ações de todos os segmentos, condutor do projeto escola, juntamente com seu grupo irá estimular, que esta gestão democrática, efetivamente

funcione, chamando a comunidade escolar a participardas tomadas de decisões (RAIZES E ASAS, VOL 2, 1998).

O Conselho de Escola é a maneira mais comum de assegurar a participação da comunidade escolar. Ele possibilita a melhoria do atendimento escolar, dá voz à reivindicações dos alunos e da comunidade e é uma garantia da participação de todos.

Embora seja uma opção democrática, o Conselho chega a incomodar alguns, pois existem professores e diretores que não aceitam esta presença em seus trabalhos. Porém, há de se considerar que cada qual possui suas funções, não sendo aberto ao Conselho determinar, nem o papel do professor nem o do diretor, entretanto, pode auxiliá-los por meio de ideias e ações.

Assim, a gestão participativa é um meio de tornar a escola democrática, estipulando papeis para todos, bem como viabilizando uma melhor organização da escola, já que mais participantes pensando, melhores são as ideias.

Além disso, quando a escola abre suas portas para a comunidade, ela tem nela uma parceria forte e concreta, uma vez que todos os pais desejam a seus filhos uma escola melhor e de melhor qualidade, ponto chave par se ter uma escola de verdade (RAÍZES E ASAS, VOL 2, 1998).

O papel dos educadores, então, é otimizar seus estudos, sua participação, seu incentivo para que tudo isso seja possível. Facilitar a entrada da comunidade na escola é primordial, pois se estes agentes estiverem fora do contexto, a democracia escolar fica mais difícil, já que nem poderia ser chamada de democracia se não é aberta a todos. Urna gestão democrática pede que os pares estejam em consonância com as ideias propostas no sentido de mudanças favoráveis à escola; entretanto, o estabelecimento

escolar deve estar propício e aberto às mudanças,

Thurler (2001) discorre que o clima dentro do estabelecimento escolar deve contribuir para o sucesso da mudança, para a inovação em seu interior, e que esse sucesso em muito depende do administrador, que filtra, estabelece e atua em conjunto com os pares, de forma progressiva, programada, democrática, garantindo a eficácia dos projetos propostos pela unidade escolar.

Esta autora divide os estabelecimentos de ensino como "em movimento", característicos pelo desenvolvimento da qualidade; os "em viagem de cruzeiro", escolas de antigamente, eficientes, mas conservadoras, preocupando-se pouco com a formação do futuro.

Cita ainda os "em passeio", nem eficientes, nem ineficazes, no limiar do padrão e não saem dele; os "em pleno combate", ineficientes conscientemente, embora se esforcem para melhorar, mesmo sem experiência e competência e, por fim, "os estabelecimentos afundando": estão fracassando por ineficiência e incapacidade de mudança em virtude de sua apatia e incompetência.

Então, para o sucesso, inclusive da gestão pedagógica, a autora propõe fugir destes padrões e buscar inovar a escola de fato, numa ação concertada, contribuindo para a evolução da cultura, questionando práticas, propondo novas, erando a pertinência e relevância das necessidades, com equipes engajadas no trabalho, enfrentando a insegurança, aceitando as mudanças com perspicácia e serenidade.

Isso pede reestruturações, introdução de atos que incitem a equipe escolar a encarar os problemas, já que o enfrentamento, e não a apatia aos obstáculos, é que leva à melhoria das condições de trabalho, de ensino, de mudança.

Desta forma, diante do posicionamento de Thurler (2001), percebemos que um dos maiores obstáculos para qualquer inovação, em muitos setores sociais, é a questão da resistência. Assim como existem profissionais interessados em mudar, há os que acreditam que como está, está bom, não se convencendo da necessidade de mudança.

A implantação de um projeto político-pedagógico, bem como de uma gestão democrática, também necessitam de regras para que possa ter sucesso; uma vez que elas existem para todos, as mesmas devem ser cumpridas e, considerando que todo ambiente de trabalho necessita de regras, o papel da administração escolar neste momento, é de suma importância.

De acordo com Libâneo (2001), a gestão da escola busca melhoria da qualidade de ensino: é preciso planejar o que fazer e o que realizar, buscando o que for possível para seu sucesso; vai além de um simples agrupamento de profissionais do ensino e de atividades diversas; é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola; um compromisso articulado com os interesses reais e coletivos da população escolar.

Assim, para Libâneo (2001), é importante a participação dos professores e dos gestores avaliando e colaborando com toda uma organização, a gestão. Com isso, percebemos que, enquanto educadores, muito ainda temos que permitir conhecer a estrutura organizacional da escola, sua gestão, bem como suas dificuldades. Por outro lado, faz-se necessária uma preocupação com a melhoria de sua aprendizagem, visando qualidade de ensino.

Entretanto, este papel depende e em muito da equipe escolar, pois sem parcerias o projeto se torna inviável, justamente por ser democrático,

subentendendo-se participação coletiva, e condições adequadas de trabalho viabilizam o andamento dos planos propostos, a otimização das discussões, além da possibilidade da existência de um espaço acolhedor e produtivo. Um grupo engajado, com aspirações semelhantes e vontade de mudar é capaz de executar com mais facilidade os trabalhos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como citado anteriormente, o sucesso do projeto político-pedagógico, bem como da gestão democrática em muito depende da participação e do envolvimento de todos que estiverem engajados nele; docentes, discentes, gestores, pais, funcionários, agentes escolares, uma vez que o intuito de uma gestão democrática é confirmar a cidadania e a participação da comunidade na escola e a partir da escola.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica , **Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Cortez , 2003.

ALVES, Nilda(org.) **Educação e supervisão- trabalho coletivo na escola**. Editora autores associados, São Paulo, 1984.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura /SEB. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública.** Elaboração Genuíno Bordignon - Brasília, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa.** 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola - teoria e prática.** Capítulo XII, p. 197-220. Goiânia: Alternativa, 2001.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb004_2001.pdf> Acessado em 13/09/2007.

Parecer CNE/CEB 4/2001 - HOMOLOGADO. Despacho do Ministro em 22/2/2001, publicado no Diário Oficial da União de 23/2/2001, Seção 1, p. 27. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. <Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb004_2001.pdf> Acessado em 13/09/2007.

Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. <Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acessado em

13/09/2007

SERAPIÃO, Regina Rodrigues Godoy. **Aspecto escolar motivacionais na relação gestão escolar, equipe de apoio e corpo docente... um estudo de caso.** <disponível em http://www.fatea.br/angulo97_artigo03.htm> acessado em 13/09/2007.

SILVA JR. Celestino Alves da. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva.** 1 ed. São Paulo: Loyola.1984.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** p. 11-33. In Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção possível. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Daniela Aparecida dos Santos Oliveira

RESUMO:

A Educação Infantil é uma etapa fundamental na formação das crianças, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem e crescimento em diversos aspectos. Nesse contexto, o brincar se destaca como uma prática pedagógica essencial, contribuindo para o desenvolvimento integral e aquisição de conhecimentos significativos. Este artigo tem como objetivo explorar a importância do brincar na Educação Infantil, destacando seus benefícios e evidenciando a forma como essa prática contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças nessa fase crucial de suas vidas. No desenvolvimento cognitivo, o brincar desempenha um papel fundamental. As brincadeiras estimulam a imaginação e a criatividade, permitindo que as crianças criem mundos fictícios e explorem diferentes papéis e situações. Através do brincar, elas desenvolvem habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, uma vez que precisam encontrar soluções e enfrentar desafios imaginários. Além disso, as brincadeiras simbólicas e representativas, como brincar de casinha ou de faz de conta, auxiliam na compreensão de conceitos abstratos e no desenvolvimento da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO INFANTIL. BRINCADEIRA. CRIANÇAS.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento cognitivo é um aspecto crucial na formação das crianças, pois envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades de pensamento e processos mentais. Exploraremos a relação entre o brincar e o

desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil. Destacaremos como o brincar estimula a imaginação e a criatividade, desenvolve habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, além de promover a aprendizagem simbólica e representativa, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

O brincar desempenha um papel fundamental na estimulação da imaginação e criatividade das crianças. Durante as brincadeiras, elas têm a liberdade de criar cenários imaginários, personagens e histórias, permitindo que suas mentes se expandam e explore possibilidades infinitas. Através do brincar imaginativo, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas essenciais, como a capacidade de criar e sustentar narrativas, visualizar situações e representar objetos ou pessoas de maneiras não convencionais. Essa atividade lúdica estimula a mente a buscar soluções criativas e a pensar de forma flexível. As brincadeiras proporcionam às crianças oportunidades ricas para desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Ao se envolverem em jogos imaginativos ou construção de blocos, por exemplo, elas enfrentam desafios e obstáculos que exigem soluções criativas. Durante o brincar, as crianças experimentam diferentes abordagens, testam hipóteses e aprendem com os resultados, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas. Além disso, o brincar também estimula o pensamento crítico, pois as crianças são encorajadas a tomar decisões, refletir sobre suas ações e considerar diferentes perspectivas.

2. DESENVOLVIMENTO SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR EM GRUPO E DAS HABILIDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento social desempenha um papel fundamental na formação das crianças, pois envolve a interação com os outros, o desenvolvimento de habilidades sociais e o entendimento das regras e normas sociais. Neste capítulo, exploraremos a relação entre o brincar e o desenvolvimento social na Educação Infantil. Destacaremos como o brincar em grupo favorece a interação e a colaboração entre as crianças, o desenvolvimento de habilidades sociais, como comunicação, negociação e

cooperação, e a aprendizagem de regras e normas sociais por meio das brincadeiras.

O brincar em grupo é uma prática valiosa na Educação Infantil, pois proporciona oportunidades de interação e colaboração entre as crianças. Durante as brincadeiras, elas têm a chance de se envolver em atividades conjuntas, compartilhar ideias, explorar diferentes perspectivas e aprender a trabalhar em equipe. O brincar em grupo promove a troca de experiências, a cooperação e o respeito mútuo, habilidades essenciais para a convivência saudável em sociedade.

O brincar também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças. Durante as brincadeiras, elas têm a oportunidade de praticar a comunicação, a negociação e a cooperação com os outros. Elas aprendem a expressar seus pensamentos e sentimentos de forma clara, a ouvir ativamente os outros, a resolver conflitos de maneira pacífica e a trabalhar em equipe para atingir objetivos comuns. Essas habilidades sociais são fundamentais para o sucesso no convívio social e para a construção de relacionamentos saudáveis.

As brincadeiras também oferecem uma oportunidade para as crianças aprenderem regras e normas sociais. Durante o brincar, elas precisam negociar, seguir instruções, respeitar turnos e compreender as expectativas sociais implícitas nas diferentes brincadeiras. Ao participar dessas atividades lúdicas, as crianças internalizam regras sociais e normas de comportamento, desenvolvendo um senso de pertencimento e compreendendo a importância de respeitar as regras estabelecidas pela sociedade.

O brincar desempenha um papel essencial no desenvolvimento social das crianças na Educação Infantil. O brincar em grupo favorece a interação e a colaboração, permitindo que as crianças aprendam a compartilhar, a cooperar e a trabalhar em equipe. Além disso, o brincar desenvolve habilidades sociais fundamentais, como comunicação, negociação e cooperação, que são essenciais para o convívio social saudável. As brincadeiras também proporcionam oportunidades valiosas para a aprendizagem de regras e normas sociais, ajudando as crianças a compreenderem as expectativas da sociedade e a internalizarem comportamentos adequados. Ao valorizar e integrar o brincar em grupo no currículo da Educação Infantil, os educadores podem promover

um ambiente rico em interação, colaboração e aprendizado social, contribuindo para o desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças.

3. Desenvolvimento Motor na Educação Infantil: O Papel do Brincar na Estimulação e Aperfeiçoamento das Habilidades Motoras

O desenvolvimento motor é um aspecto fundamental na Educação Infantil, pois está relacionado ao desenvolvimento das habilidades físicas e motoras das crianças. Neste capítulo, exploraremos a relação entre o brincar e o desenvolvimento motor na Educação Infantil. Destacaremos como o brincar atua como um estímulo para o desenvolvimento motor global e habilidades motoras finas, como atividades lúdicas podem promover a coordenação motora e o equilíbrio, e como o brincar permite a exploração do espaço e do próprio corpo, impulsionando o desenvolvimento motor das crianças.

O brincar desempenha um papel crucial no estímulo do desenvolvimento motor das crianças. Durante as brincadeiras, elas têm a oportunidade de se movimentar de forma livre e natural, o que promove o desenvolvimento motor global. Correr, pular, subir, saltar e rolar são apenas algumas das atividades lúdicas que estimulam o fortalecimento muscular, a melhoria da coordenação e a ampliação da capacidade motora das crianças. Além disso, o brincar também promove o aperfeiçoamento das habilidades motoras finas, como a manipulação de objetos pequenos, o desenho e a escrita, contribuindo para o desenvolvimento da destreza manual.

As atividades lúdicas têm um papel importante na promoção da coordenação motora e do equilíbrio nas crianças. Brincadeiras que envolvem equilíbrio, como andar em uma linha imaginária ou andar de bicicleta, ajudam as crianças a desenvolverem o controle postural e a manterem o equilíbrio corporal. Além disso, jogos que exigem arremessos, pegar objetos ou chutar uma bola aprimoram a coordenação motora grossa, permitindo que as crianças coordenem seus movimentos de forma eficiente.

O brincar oferece às crianças a oportunidade de explorar o espaço e o próprio corpo de maneira lúdica e segura. Elas podem escalar, rastejar, saltar, equilibrar-se e se movimentar em diferentes direções durante as brincadeiras.

Essa exploração do espaço e do próprio corpo permite que as crianças desenvolvam a consciência corporal, compreendam os limites do próprio corpo e aprimorem sua capacidade de controle e movimento.

O brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento motor das crianças na Educação Infantil. Através das brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de estimular o desenvolvimento motor global e aprimorar habilidades motoras finas. As atividades lúdicas também promovem a coordenação motora e o equilíbrio, permitindo que as crianças melhorem suas habilidades de movimento e controle corporal. Além disso, o brincar proporciona uma forma divertida e segura para as crianças explorarem o espaço e o próprio corpo, desenvolvendo a consciência corporal e ampliando suas habilidades motoras. Ao valorizar o brincar como estímulo ao desenvolvimento motor na Educação Infantil, os educadores podem promover um ambiente enriquecedor que contribua para o crescimento saudável e aprimoramento das habilidades físicas das crianças.

4. CONCLUSÃO

A Educação Infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças, e o brincar é uma prática pedagógica fundamental que promove aprendizagem significativa em diversas áreas. Ao proporcionar experiências ricas e estimulantes, o brincar permite que as crianças explorem o mundo ao seu redor de forma lúdica e prazerosa. Além disso, o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, preparando-as para os desafios futuros.

No aspecto cognitivo, o brincar estimula a imaginação e a criatividade das crianças. Por meio das brincadeiras, elas têm a oportunidade de criar cenários imaginários, desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, e explorar a aprendizagem simbólica e representativa. Essas experiências lúdicas promovem a construção de conhecimentos significativos, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas essenciais para a sua formação.

No aspecto social, o brincar em grupo desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças. As brincadeiras em conjunto favorecem a interação e a colaboração, possibilitando que as crianças aprendam a se comunicar, negociar e cooperar umas com as outras. Durante as brincadeiras, elas também aprendem regras e normas sociais, desenvolvendo um senso de pertencimento e compreendendo a importância de respeitar as regras estabelecidas pela sociedade. O brincar em grupo fortalece as habilidades sociais, proporcionando experiências valiosas de interação social que preparam as crianças para a convivência em sociedade.

No âmbito motor, o brincar estimula o desenvolvimento global e habilidades motoras finas das crianças. Durante as brincadeiras, elas têm a oportunidade de se movimentar livremente, explorar o espaço e o próprio corpo, desenvolvendo habilidades motoras fundamentais. As atividades lúdicas promovem o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio e controle postural. Além disso, o brincar também aprimora as habilidades motoras finas, como manipulação de objetos e destreza manual, preparando as crianças para atividades que exigem precisão e controle dos movimentos.

Diante da importância do brincar na Educação Infantil, é essencial que os educadores reconheçam e valorizem essa prática, integrando-a de forma significativa ao currículo. Ao proporcionar um ambiente rico em oportunidades de brincar, os educadores garantem uma educação de qualidade e estimulante para as crianças nessa fase crucial de suas vidas. É necessário oferecer espaço e tempo para o brincar, respeitando a individualidade e as necessidades de cada criança, permitindo que elas explorem, descubram e aprendam por meio do lúdico.

Nesse contexto, é importante que os educadores adotem uma postura facilitadora, fornecendo materiais adequados, criando ambientes seguros e incentivando a participação ativa das crianças nas brincadeiras. O papel do educador é observar, interagir e promover a reflexão sobre as experiências vividas, ajudando as crianças a atribuir significado ao que estão brincando. Ao fazer isso, os educadores contribuem para a construção do conhecimento das crianças, respeitando suas individualidades e estimulando seu desenvolvimento integral.

Em suma, o brincar na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Proporcionando experiências ricas e estimulantes, o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, preparando-as para os desafios futuros. É necessário que os educadores valorizem e integrem o brincar de forma significativa ao currículo, garantindo uma educação de qualidade e estimulante para as crianças nessa fase crucial de suas vidas. Ao promover um ambiente propício para o brincar, os educadores cultivam o prazer de aprender, a criatividade, a autonomia e a socialização, proporcionando às crianças uma base sólida para o seu crescimento e desenvolvimento pleno.

REFERÊNCIAS

Faculdade Católica De Anápolis Instituto Superior De Educação Especialização Em Educação Infantil

<<https://catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca/wp-content/uploads/2018/11/A-arte-de-contar-história-e-sua-importância-na-educação-infa.pdf>>

Acesso em: 16/06/2023

A arte de contar histórias e suas contribuições para a formação de futuros leitores na educação infantil

<https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID252_29092019121110.pdf>

Acesso em 16/06/2023

Reflexões sobre a arte de contar histórias

<[https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/reflexoes-sobre-a-arte-de-contar-historias#:~:text=18\)%20afirma%20que%20“contar%20histórias,simples%20e%20harmônico%20da%20voz”.&text=uma%20atividade%20primordial%2C%20uma%20necessidade,maneira%20de%20suportar%20a%20vida.>](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/reflexoes-sobre-a-arte-de-contar-historias#:~:text=18)%20afirma%20que%20“contar%20histórias,simples%20e%20harmônico%20da%20voz”.&text=uma%20atividade%20primordial%2C%20uma%20necessidade,maneira%20de%20suportar%20a%20vida.>)>

Acesso em 17/06/2023

**Universidade Federal Da Paraíba Centro De Educação
Curso De Licenciatura Plena Em Pedagogia Modalidade À Distância**

<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4226/1/JPS06022015.pdf>>

Acesso em 18/06/2023

Desenvolvimento cognitivo: o que é, etapas e como estimular?

<<https://www.ensinamais.com.br/blog/post/para-os-professores/desenvolvimento-cognitivo-etapas-estimulo>>

Acesso em 19/06/2023

5 livros sensacionais que trabalham valores na educação infantil

<<https://evoluirdesenvolvimento.com.br/5-livros-sensacionais-que-trabalham-valores-na-educacao-infantil/>>

Acesso em 20/06/2023

A cultura da contação de histórias: um passo para a formação do leitor

<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_M D1_SA13_ID283_23102016201016.pdf>

Acesso em 21/06/2023

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Débora Araldi

Resumo-

A comunicação é tão antiga quanto o homem, e se dá pela vinculação do pensamento com a linguagem, possibilitando a troca de experiências e a criação e transformação. A comunicação é importante para todos os indivíduos, auxiliando para que construa sua identidade em expressão e comunicação com outros seres humanos. O processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita a aprendizagem da escrita e leitura ampliando o horizonte da criança em seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Diante dos desafios que a alfabetização impõe, estima-se que a consciência fonológica deve ser parte integrante do ciclo de alfabetização por sua contribuição para a efetivação das aprendizagens. Com isso, o artigo tem como objetivo compreender a importância do ciclo fonológico para o ciclo de alfabetização. Para a realização da pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, em que foram consultados autores como: Soares (2017), Freire (2000), Moraes, Albuquerque e Leal (2005) entre outros. Com a pesquisa foi possível compreender que a consciência fonológica faz parte do contexto das práticas que tornam a aprendizagem significativa.

Nesse sentido, o processo de alfabetização é importante para formar crianças leitoras e produtoras culturais, com consciência crítica e participativa. Para o ciclo de alfabetização, a consciência fonológica contribui para que a alfabetização ocorra de forma facilitada e motivada.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Criança Leitora. Alfabetização.

1. Desenvolvimento

Na fase da alfabetização, o foco de maior ênfase é o professor, pois este é o principal responsável para a que a alfabetização aconteça efetivamente, já que é ele quem está diariamente com os alunos em sala de aula e tem maior contato com as facilidades e dificuldades, entendendo o que cada aluno necessita para avançar em sua aprendizagem.

Diante de variados métodos para a concretização da alfabetização é necessário que haja a reflexão sobre sua eficácia e aplicabilidade. Nesse contexto, a consciência fonológica reflete a capacidade de compreender os sons da fala e sua organização para a formação das palavras. Muitos são os desafios para a alfabetização, de forma que a criança não conhece a associação entre a fala e a escrita das palavras, logo, em palavras que a letra é de fácil identificação sonora terá maior facilidade de reconhecimento, porém, se a palavra não emite o som da letra de forma clara, a criança se sente confusa para a sua identificação.

O processo de alfabetização tem impacto no decorrer do caminho escolar e acadêmico do sujeito, comprometendo seu desempenho. Dessa forma, o artigo pretende responder o seguinte problema de pesquisa: como a consciência fonológica pode contribuir com o ciclo de alfabetização?

Tem-se por hipótese que a alfabetização é um processo que envolve dedicação e paciência tanto da parte da criança quanto do educador, configurando-se como um aprendizado que, quando bem efetivado, determina o sucesso da aprendizagem das demais áreas do conhecimento. A consciência fonológica é a percepção do som da fala para a formação das palavras associado à escrita, dessa forma, estima-se que a consciência fonológica realizada antes dos métodos de alfabetização auxilia para que a criança possa identificar as letras e a formação de palavras por meio da manipulação de sons, facilitando, assim, seu aprendizado.

O objetivo geral é compreender a importância da consciência fonológica para o ciclo de alfabetização. Os objetivos específicos são: apresentar os novos objetivos da educação básica; descrever as características e métodos da alfabetização e analisar o que é e a importância da consciência fonológica para a alfabetização.

O tema é relevante para contribuir com a reflexão docente sobre as práticas preparatórias e durante o ciclo de alfabetização, facilitando o aprendizado da criança por meio de metodologias significativas que irão impactar no decorrer do percurso escolar do indivíduo e em seu desenvolvimento.

Para a realização da pesquisa foi utilizado o procedimento metodológico da revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, em que documentos legislativos da educação nacional e autores como: Soares (2017), Freire

(2000), Moraes, Albuquerquee Leal (2005) entre outros, foram consultados.

1.1 A consciência fonológica para o ciclo de alfabetização

A consciência fonológica é compreendida como a capacidade de manipulação dos sons emitidos para a fala, auxiliando na transferência das unidades fônicas entre oral e escrita ou escrita e oral para a aprendizagem dos códigos da escrita e sua utilização (SORDI, 2017).

Soares (2021) explica que antes de entrar na escola, a criança já tem contato com o conceito da construção da escrita com base na linguagem, porém, para que ocorra a aprendizagem, é necessário que haja a sistematização de aprendizagens de acordo com o desenvolvimento dos processos cognitivos e linguísticos da criança, facilitando, assim, a compreensão sobre o princípio alfabético.

Para Vygotsky (2001) o aprendizado está ligado à integração do indivíduo com o meio sócio-histórico-cultural, então a aquisição de conhecimento se dá pelas interações do sujeito com o meio. Partindo desse pressuposto o professor deve considerar a cultura, a história e as condições socioeconômicas que a comunidade está inserida para poder desenvolver uma técnica eficaz de ensino. Em seus estudos concluiu que o pensamento e a linguagem nas crianças se desenvolvem separadamente apesar de cruzarem-se constantemente, o desenvolvimento linguístico se divide em: desenvolvimento intelectual pré-linguístico e desenvolvimento linguístico pré-intelectual, e é do encontro desses aspectos que vem o desenvolvimento da linguagem verbal e o

pensamento racional.

A aplicação dos conhecimentos da linguagem deve ser feita de forma que faça sentido à criança, pois nos estudos de Vygotsky (2001) ele afirma que a linguagem escrita é muito mais abstrata para a criança do que a linguagem falada, na linguagem falada existe uma interação com o interlocutor, com o meio em que se fala, porém na linguagem escrita é um monólogo, é a criança com um papel em branco onde ela não busca referências no outro que a convoca para a fala:

Na linguagem falada não há necessidade de criar motivação para a fala. Neste sentido, a linguagem falada é regulada em seu fluxo por uma situação dinâmica, que decorre inteiramente dela e transcorre segundo o tipo de processos motivados pela situação e condicionados pela situação. Na linguagem escrita nós mesmos somos forçados a criar a situação, ou melhor, a representá-la no pensamento. Em certo sentido, o emprego da linguagem escrita pressupõe uma relação com a situação basicamente diversa daquela observada na linguagem falada, requer um tratamento mais independente, mais arbitrário e mais livre dessa situação (VYGOTSKY, 2001, p.97).

Compreende-se, assim, que a mediação pedagógica é importante para o desenvolvimento da criança e efetivação de aprendizagens significativas. Para a alfabetização ser realizada é necessário que a criança tenha a compreensão da associação entre a escrita e a fala.

Nesse ponto, Soares (2021) explica que as palavras que são dissociadas de sons não fazem sentido para a criança, elas precisam compreender que o que se escuta é a palavra que está sendo lida:

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se chama de consciência fonológica: a capacidade de segmentar e focalizar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre os seus segmentos sonoro, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, a rima e os fonemas (SOARES, 2021, p. 32).

Nota-se que a criança deve ter consciência sobre a formação lexical, silábica e fonética das palavras para que a aprendizagem seja alcançada. Soares (2021) explica, ainda, que a consciência lexical é a compreensão do conceito de palavra, a consciência silábica é a capacidade de manipulação das sílabas e a consciência fonética é a reflexão sobre os sons das letras na formação das palavras.

Barbosa, Medeiros e Vale (2016) revelaram, com sua pesquisa, que crianças na fase escolar, ao serem submetidas ao sistema fonológico de alfabetização, tiveram nítidas melhoras no desempenho escolar no ciclo de alfabetização. Ademais, as crianças pré-escolares, que já tinham conhecimentos fonológicos, tiveram melhor aproveitamento de aprendizagens durante o ciclo de alfabetização em comparação àquelas que, na fase escolar, não apresentavam conhecimentos fonológicos prévios.

O docente como mediador do conhecimento, deve possuir conhecimentos da linguística, reconhecendo que para que o processo de alfabetização seja realizado com sucesso é necessário ir além da transmissão e recepção de conhecimentos, fazendo com que as crianças compreendam a função social da escrita e sua associação com a linguagem oral (BIGOCHINSKI; ECKESTEIN, 2016).

Para tanto, a consciência fonológica deve estar presente no cotidiano escolar, em forma de atividades pedagógicas que envolvam as crianças para a reflexão

e compreensão da dimensão sonora das letras e das palavras:

Assim, a consciência fonológica facilita o processo de alfabetização, por isso deve ser contemplada em diversas atividades que promovam a leitura e a escrita. É preciso que os alunos possam perceber a dimensão sonora das palavras, que são formadas por sílabas e fonemas, e esta habilidade pode ser desenvolvida em atividades de consciência fonológica (BIGOCHINSKI;ECKESTEIN, 2016, p. 65).

A consciência fonológica pode fazer parte das práticas em sala de aula auxiliando as crianças na aquisição de habilidades que as auxiliarão na alfabetização.

Sisla e Herman (2017), assim como Bigochinski e Eckestein (2016) atestaram em suas pesquisas que o desenvolvimento da consciência fonológica é importante para o ciclo de alfabetização, pois confere benefícios à criança por meio da prática significativa.

Já a pesquisa de Camilo e Mota (2013) feita tanto com crianças em que a consciência fonológica foi trabalhada quanto com crianças onde a consciência fonológica não foi desenvolvida, demonstrou que as diferenças entre as turmas não foram significativas, o que indica que há outros fatores que devem ser considerados para que a consciência fonológica realmente seja um diferencial para a alfabetização no que concerne ao reconhecimento das letras.

Sisla e Herman (2017) enfatizam que a consciência fonológica é uma das facetas necessárias para que ocorra a alfabetização, importante para dar significado ao que é aprendido a partir da contextualização ao uso prático da linguagem.

Sordi (2017) complementa, afirmando que para que haja a consciência

fonológica é necessário investir na formação continuada dos professores, a partir da capacitação para o desenvolvimento de atividades que tenha como objetivo central o desenvolvimento da consciência fonológica, objetivando aperfeiçoar a qualidade e efetivação da alfabetização iniciada na educação infantil e trabalhada no ensino fundamental.

2 CONCLUSÃO

O trabalho revisou o conceito de alfabetização compreendendo que se refere à aquisição de conhecimentos sobre o sistema alfabético e sua estrutura paradecodificação dos códigos de comunicação. Durante os anos iniciais do ensino fundamental a criança inicia formalmente seu processo de alfabetização, o que, naturalmente é composto de inúmeros desafios.

A consciência fonológica no ciclo de alfabetização é uma das dimensões importantes para que as aprendizagens possam ser efetivadas, fazendo com que a criança compreenda a função social da linguagem e a associação entre a linguagem oral e escrita. Com a pesquisa foi possível compreender que a importância da consciência fonológica é tornar a aprendizagem significativa, estimulando a compreensão da criança sobre a associação entre oralidade e escrita das palavras, para que possa ter seu processo de desenvolvimento e aprendizagem facilitado, alcançando, assim, o sucesso na alfabetização.

3 REFERÊNCIAS

ANNUNCIATO, Pedro. **O bê-á-bá dos métodos de Alfabetização.**

[Internet] Nova Escola, 2019. Disponível em:

[https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-](https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-badosmetodosdealfabetizacao?gclid=CjwKCAjwrPCGBhALEiwAUI9X08jGooOvPBZWB GHkWUobMdNSy5AxPmGgd--mQ4v18ULKv4m2J0OKIBoCRBIQAvD_BwE)

[badosmetodosdealfabetizacao?gclid=CjwKCAjwrPCGBhALEiwAUI9X08jGooOvPBZWB GHkWUobMdNSy5AxPmGgd--](https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-badosmetodosdealfabetizacao?gclid=CjwKCAjwrPCGBhALEiwAUI9X08jGooOvPBZWB GHkWUobMdNSy5AxPmGgd--mQ4v18ULKv4m2J0OKIBoCRBIQAvD_BwE)

[mQ4v18ULKv4m2J0OKIBoCRBIQAvD_BwE](https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-badosmetodosdealfabetizacao?gclid=CjwKCAjwrPCGBhALEiwAUI9X08jGooOvPBZWB GHkWUobMdNSy5AxPmGgd--mQ4v18ULKv4m2J0OKIBoCRBIQAvD_BwE). Acesso em: 02 dez. 2021.

BARBOSA, Mirna Rossi; MEDEIROS, Lidianne Batista de Oliveira; VALE, Ana Paula Simões de. Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.33, n.4, p. 667-676, outubro – dezembro, 2016.

BIGOCHINSKI, Elenita; ECKESTEIN, Manuela Pires Weissbock. A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e escrita. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, p. 44-67, junho de 2016

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

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

CAMILO, Cristiane Santos Lima; MOTA, Maria Peruzzi Elia da. Prática

Pedagógica e o Desenvolvimento da Consciência Fonológica. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 447-459, 2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização:**

história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Caele, 2005.

SILVA, Daiana Ferreira da. **A alfabetização na linha da aprendizagem construtivista.** Monografia. 48 f. (Especialista em Psicopedagogia Institucional). Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, 2015.

SISLA, Heloisa Chalmers; HERMANN, Amanda dos Reis. A consciência fonológica no processo de alfabetização em pesquisas recentes. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.37, n.76, p.27-40, 2019.

SOARES, Magda Becker. Letramento. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. 2ª reimp. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

SORDI, Claudia. Alfabetização e consciência fonológica: considerações

teóricas sobre sua relação com o sistema alfabético. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 33- 45, jan./jun. 2017.

UNESCO. **Conferência Internacional de EJA**. Alemanha, Hamburgo, 1999.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O PAPEL HISTÓRICO DO ÍNDIO E SUA IMPORTÂNCIA ATUAL

Juvenilda Pedreira da Silva

RESUMO

Por séculos carregamos conosco a história que nos foi apresentada nos livros e ponto, mas nunca procuramos saber de fato quem é esse povo, será que já nos demos conta que fazemos parte desse povo e dessa cultura. Quem estava no nosso país com a chegada dos portugueses? Esses grandes guerreiros e guerreiras fazem parte de nossa história assim com os nossos ancestrais africanos, assim se origina os Mulatos e Pardos, por causa da luta deles existimos até hoje, e eles só pedem para que os ajudem a salvar nossas terras, pois a muitos anos vem lutando para que ela não acabe.

Palavras-chave: educação; inclusão; indígena.

Pesquisas recentes têm mostrado que os povos indígenas tiveram um papel fundamental na formação da biodiversidade encontrada na América do Sul. Muitas plantas, por exemplo, surgiram como produto de técnicas indígenas de

manejo da floresta, como a castanheira, a pupunha, o cacau, o babaçu, a mandioca e a araucária. No caso da castanha-do-pará e da araucária, estas árvores teriam sido distribuídas por uma grande área pelos povos indígenas antes da ocupação europeia no continente.

O manejo destes povos sobre a biodiversidade teve um papel fundamental na formação de diferentes paisagens no Brasil, seja na Amazônia, no Cerrado, no Pampa, na Mata Atlântica, na Caatinga, ou no Pantanal. Os povos indígenas sempre usaram os recursos naturais sem colocar em risco os ecossistemas. Estes povos desenvolveram formas de manejo adequadas e que têm se mostrado muito importantes para a conservação da biodiversidade no Brasil. Esse manejo incluiu a transformação do solo pobre da Amazônia em um tipo muito fértil, a Terra Preta de Índio. Estima-se que pelo menos 12% da superfície total do solo amazônico teve suas características transformadas pelo homem neste processo.

Mesmo com leis que solicitem a inclusão dos povos originários e africanos em estudos nas escolas, que eles sejam tratados e dados as devidas importância para eles, a verdadeira importância e respeito que merecem por nossa parte, não é bem assim que acontece, os povos daqui ainda não estão em seus lugares, lugares de extrema importância, lugares que eles são merecedores de ocupar assim como qualquer cidadão nesta sociedade.

Raramente encontramos nas mídias representantes dos povos indígenas representando seu povo, eles são substituídos por outras pessoas que não tem o conhecimento e propriedade de fato do que é ser um indígena, e muitas vezes são importados indígenas de tribos fora do país para representá-los.

Nas escolas também encontramos esta falta de representatividade, infelizmente o indígena ainda é visto como o bonzinho, que está sempre caçando, cuidando da floresta, pescando, remando no rio, andando descalço, vestido com poucas roupas, ou fazendo barulho, como cita a música da xuxa, o dia 19 de abril, por anos estava atrelado ao pintar o rosto, imitar a forma antiga que eles viviam esquecendo que assim como a sociedade se modernizou ele também passou aderir os hábitos que a sociedade que ele vive.

Mas com a formação dos professores e o engajamento deles com o tema podemos dar início ao processo de visibilidade com um novo olhar para nossa cultura, é na escola que devemos trazer aos que acessam a verdadeira cultura dos nossos povos, mas trazer de verdade toda cultura, sem ressalva sem o modelo que encontramos nos livros didáticos, e levá-los a reflexão de o quanto a luta deles se perdura há séculos, e que o fato de permitir que eles falem das suas crenças, cultura e sabedoria enaltece ainda mais o nosso país, diferente do título que por muitos anos os indígenas receberam precisamos mudar esse olhar. Abandonar o que aprendemos em relação a essa população que sofre para ter seus direitos e viver como os verdadeiros donos desta terra. Devemos procurar de fato a verdadeira história nos deixando ciente da linda e valiosa cultura que pertence ao nosso país através dos verdadeiros descobridores desta terra chamada “Brasil”.

Denunciar crimes ambientais, preservar e divulgar sua cultura, defender seus direitos, mostrar suas condições de vida. Lutas diárias de diversas comunidades indígenas que, agora, ganharam uma aliada poderosa: a internet.

Muitos povos indígenas têm usado a rede para atingir um público grande, dentro e fora do país. Os recursos on-line são usados para romper o isolamento em que muitas comunidades vivem, e para vencer a barreira da falta de espaço que esses povos têm nas mídias tradicionais. "A internet possibilita aos indígenas divulgar suas culturas e potencialidades de forma mais independente e autônoma, se fazendo conhecer e dialogando diretamente com a população nacional", aponta Thiago Cavalcante, historiador e pesquisador do Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História (Etnolab) da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) e do grupo de pesquisas do Centro de Estudos Indígenas Miguel A. Menéndez (Ceiman) da Unesp de Araraquara (SP).

A internet acabou se tornando uma ferramenta de comunicação fundamental para aqueles que antes não tinham voz. "A internet tem um papel importante na transmissão dessas ideias e na demonstração de que os grupos indígenas são donos de conhecimentos absolutamente pertinentes para o mundo não indígena. As redes sociais também são importantes, pois nelas os índios se fazem muito presentes e conseguem estender suas relações", explica Nicodème de Renesse, pesquisador da Redes Ameríndias e membro do Centro de Estudos Ameríndios, ambos da USP.

Com o avanço da tecnologia, o acesso à informação os indígenas têm procurado ganhar visibilidade através da mídia, podemos ter acesso a músicas, eles assim como muitos compositores criam suas músicas com grito de socorro, pois são ignorados pela população brasileira, e pelos governantes do nosso país, muitas delas em suas línguas nativas, mas também podemos encontrar em nossa língua, maneira de alertar a população para o real

problema que enfrentamos e que só apenas unindo força conseguiremos combater.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca devemos deixar de prestigiar a cultura indígena e claro a afro africana que são os ancestrais da nossa gente, negar estes povos é negar sua própria existência, acabar com esta estrutura que foi implantada em nosso país, que por muitos anos tentaram esconder de todo o mundo.

Falsa democracia que remete a apenas a um povo todos os privilégios possíveis, por conta de uma cultura vista como eles como estranha, com a tentativa de dominar o mundo e ter assim pessoa que os servissem como eles almejam, passando por cima da dignidade e com falta de respeito com o ser humano.

Dar aos indígenas a visibilidade que é coloca- los em lugares de fala e em alto escalão em nossa sociedade, só nos ajudará a tornarmos uma sociedade justa e que esteja voltada à diversidade.

Lutar pelos direitos dos povos originários é sem dúvida ganhar uma batalha árdua que eles vêm a muito tempo lutando e por muitas vezes perdendo por falta de aliados que os ajudem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/portugueses-indigenas-encontro-ou-desencontro-culturas.htm>

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252013000200006

https://www.itu.com.br/conteudo/detalhe.asp?cod_conteudo=13444&adm=1#:~:text=Os%20portugueses%20achavam%2Dse%20superiores,%C3%ADndios%20seguirem%20a%20cultura%20europ%C3%A9ia.

<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/funai-saiba-para-que-serve-e-sua-importancia-na-protecao-dos-indigenas-no-brasil>

<https://anima.pucminas.br/semana-dos-povos-indigenas-um-futuro-aberto>

<https://www.mostradecinemainfantil.com.br/taina-uma-aventura-na-amazonia/>

<https://ipam.org.br/a-sabedoria-indigena-e-essencial-para-a-sobrevivencia-da-humanidade>

<https://www.fundobrasil.org.br/blog/violencias-sofridas-pelos-povos-indigenas-no-brasil/>

<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/faq/tis-e-meio-ambiente>

OS ESTUDOS DA NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO

Rafael Jacson da Silva Carneiro
Débora Ribeiro Marques
Jakelyane do Socorro Barbosa das Neves
Michele Amorim de Souza
Sebastião Júnior Lavanhole Pimenta
Cleidiane Silva Castro Sampaio
Otemar de Oliveira Cruz
Jocivania Caetano de Oliveira
Larissa ketlen Saif Monteiro Rodrigues
Dayane Veiga dos Santos

Resumo

A presente pesquisa intitulada Neurociência e Educação tem como premissa compreender as possíveis contribuições da Neurociência, especificamente das suas contribuições e estudos, nas intervenções que potencializem o processo de ensino-aprendizagem no contexto de Educação. A neurociência no campo da educação apresenta uma compreensão objetiva dos processos mentais, considerando suas estruturas e funcionamento neuroquímico na compreensão do comportamento e questões relacionadas à aprendizagem.

Dessa maneira, o presente artigo tem como objetivo compreender a neurociência no campo da educação contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Como discussão em referenciais teóricos, percebeu-se que, a Neurociência aliada à prática educacional pode favorecer intervenções diferenciadas, por considerar as especificidades e necessidades do aluno ao promover novas formas de aprendizagem e consequentemente, o favorecimento de práticas em na educação. Se trata de um estudo de revisão bibliográfica com enfoque qualitativo.

Destacou-se o impacto das neurociências no âmbito da educação e sua contribuição para ampliar o conhecimento docente, e como consequência, exigindo reformulações em sua formação e considerando os processos mentais do ponto de vista biológico.

Pensar no processo de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento neurocientífico refaz o planejamento pedagógico, com o objetivo de planejar aulas capazes de trazer satisfação e motivação aos alunos contribuindo para a produção de neurotransmissores associados ao bem-estar.

Palavras-chave: Neurociência, Educação, Inclusão, Aprendizagem.

1- INTRODUÇÃO

O cérebro não nasce pronto, logo necessita de interação social para aprender e ter sucesso ao longo da vida. Estima-se que tenhamos 86 bilhões de neurônios à nossa disposição, mas é a qualidade das nossas experiências e aprendizagens que modifica a arquitetura e o funcionamento cerebral ao longo do desenvolvimento. Não se nasce com um manual de como usar o cérebro, um guia de como se aprende e de como podemos alavancar os nossos processos de aprendizagem.

Os estudos avançaram muito na década, logo, os avanços no campo da neurociência têm possibilitado a compreensão dos mecanismos cerebrais envolvidos na aprendizagem e já existe um conjunto sólido de evidências científicas que podem contribuir para o campo da educação demonstrando os benefícios. Essas descobertas colocam em relevo como práticas pedagógicas adequadas podem levar ao melhor desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes.

No entanto, o diálogo entre a neurociência e a educação nem sempre tem sido proveitoso porque, em muitos casos, os resultados das pesquisas são de difícil interpretação e não se conectam diretamente com o dia a dia da sala de aula. Por isso, é necessário não somente conhecê-los, mas sistematizar esse conhecimento e traduzir as descobertas neurocientíficas em princípios e orientações práticas que permitam aos educadores redesenharem os processos de ensino e aprendizagem do século XXI.

Os estudos e descobertas da Neurociência para a prática em sala de aula têm se revelado de extrema importância, e nosso estudo tem como objetivo refletir sobre as contribuições dessa ciência para a educação, tentando buscar suas correspondências e relações com a aprendizagem.

Este tema se justifica tanto pela importância dos estudos e resultados atuais da Neurociência, bem como, pela necessidade de profissionais da educação necessitarem desses conhecimentos a fim de terem um novo olhar sobre o avanço e descobertas dessa ciência. Nossa hipótese é a de que, as descobertas da Neurociência podem ampliar e melhorar as práticas escolares e, dessa forma, tornar as novas informações aprendidas mais duradouras e permanentes na memória dos aprendizes. Realizou-se uma revisão na literatura em artigos publicados mais recentes nas bibliotecas digitais -SciELO,

utilizando como termos de busca: “Neurociência e Formação de Professores”; “Neurociência e Neuroeducação”; Neurociência e Educação”.

Sendo assim, este estudo está embasado em pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico em que abordaremos a importância da neurociência e seus vínculos com a aprendizagem. Nessa linha de pesquisa, o estudo do desenvolvimento humano e os recentes resultados da neurociência irão corroborar e reforçar nossas considerações sobre a aprendizagem.

Diante do problema supracitado, a pesquisa se justifica pelo tema ser de relevância para acadêmicos e estudiosos na área de educação e diante dos estudos da neurociência, por se tratar de um assunto que tem relação com a atuação de profissionais da educação; com isso, torna-se necessário concretizar a presente abordagem. Para atingir os objetivos propostos, será utilizada a abordagem qualitativa baseada em pressupostos teóricos coletados através de pesquisas, artigos acadêmicos e autores que versam sobre o assunto.

2.DESENVOLVIMENTO

A Neurociência surgiu no final do século XIX com os cientistas Santiago Ramon Y Cajal, os quais descobriram a existência dos neurônios e desenvolveram a teoria neuronal em relação à sua funcionalidade (OLIVEIRA, 2014, p.15). Os neurônios são células nervosas do Sistema Nervoso (SN) sendo a unidade essencial do cérebro.

A aprendizagem se dá, por meio de processos associativos neuronais (BORBA, 2013) que respondem a estímulos internos e externos, através de neurônios e sinapses que causam modificações em nosso sistema nervoso estimulando a geração da memória e aprendizagem. Devido a isso torna-se de grande relevância os conhecimentos que a Neurociência traz para a Educação, principalmente os que envolvem os processos neuronais, estes que estão diretamente ligados às atividades diárias que acontecem na escola.

A Neurociência é conceituada como uma área que estuda o (SN) e suas ações no corpo humano. Segundo Pantano & Zorzi (2017) o estudo da Neurociência considera o conhecimento das funções cerebrais como peça-

chave para o estímulo de um desenvolvimento cognitivo saudável. Nesse sentido,

[...] a neurociência é a área de conhecimento que permite uma aproximação ao conhecimento da neurofisiologia, como são construídos e regulados os circuitos neurais que participam na elaboração das decisões do ser humano, e até mesmo os pensamentos envolvidos nas condutas éticas, regulação da memória, emoção e sentimento (FERNANDEZ e FERNANDEZ, 2008).

Dentro dessa ótica, estudos neurocientíficos buscam a compreensão sobre como as experiências, atitudes, vivências e aprendizados impactam no desenvolvimento mental e bem como tenta entender alguns aspectos e comportamentos como: refletir, pensar, imaginar, raciocinar, viver, experimentar, perceber, reconhecer, constatar e controlar.

Dessa forma, a Neurociência deve ser vista como um aporte para potencializar a prática do professor e como forma de crescimento individual a quem interessar e não como uma fórmula a qual venha tornar a prática de ensino-aprendizagem única e perfeita. Até porque isso não seria possível, pois lidamos com seres humanos que são singulares, como a própria neurociência nos diz, que o que nos torna únicos é nosso encéfalo.

É nessa visão, de que somos diferentes um do outro, na forma em que aprendemos e construímos o nosso conhecimento, que a Neurociência explica através da funcionalidade cerebral o porquê do professor ver o seu aluno como um ser singular e variar e criar novas estratégias pedagógicas.

2.1- A NEUROCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO

A Neurociência preconiza como o estudo do sistema nervoso e suas ligações com toda a fisiologia do organismo, englobando a relação entre cérebro e comportamento. Compreende-se como controle neural das funções vegetativas, a digestão, circulação, respiração, homeostase, temperatura, as funções sensoriais e motoras, tais como, a locomoção, reprodução, alimentação e ingestão de água. Destacando como temas de estudo da neurociência, os mecanismos da atenção e memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação (VENTURA, 2010). A Neurociência é definida por Souza e Gomes (2015, p. 108) como:

O estudo científico do sistema nervoso, cujo objetivo é de investigar o seu funcionamento, sua estrutura, seu

desenvolvimento e suas alterações, agregando suas diversas funções. Complementam-se ainda na sua definição, as ciências naturais que estudam princípios que descrevem a estrutura e atividades neurais, buscando a compreensão dos fenômenos observados. De modo direto, a neurociência pode ser definida como o campo científico que estuda as funcionalidades do sistema nervoso, que nada mais é do que o grande responsável pelo nosso aprendizado em todas as etapas da vida.

Vale ressaltar que o aprendizado se enquadra em um desses processos, uma vez que ele ocorre dentro do sistema nervoso, que inicialmente coloca os nossos sentidos para trabalhar e depois leva a informação para o cérebro, onde ela será processada, compreendida e armazenada. Caso não sejam aplicados os estímulos certos, é provável que esse aprendizado acabe sendo esquecido. Alguns dos fatores que são capazes de estimular o sistema nervoso e a capacidade de aprendizado são: plasticidade cerebral: é a habilidade do cérebro de se modificar de acordo com as inferências do ambiente. Quanto mais plástico é o cérebro de uma pessoa, mais facilidade ela terá para aprender; memória: funciona por meio da ativação de circuitos neurais com base em associação.

A partir do momento em que um circuito é ativado, ele automaticamente vai ativar o próximo; emoção: consiste no fator que pode deixar as sinapses mais fortes e estáveis, influenciando a memória e aprendizado. Um exemplo disso é a facilidade para lembrarmos das memórias da infância; motivação: trata-se da força que nos leva a realizar uma tarefa para alcançar determinado resultado; atenção: a atenção se relaciona com o nosso interesse e os estímulos aos quais somos expostos. Estímulos em demasia tiram o foco da atenção, evitando que o aprendizado seja retido.

Nas últimas décadas, a neurociência vem sendo apontada como uma poderosa aliada para a educação, o que não é para menos, tendo em vista que direciona o professor para o entendimento das características de aprendizado dos seus alunos e para as estratégias de ensino mais eficientes para cada caso. Ao obter informações embasadas de como os discentes aprendem em cada faixa etária, os educadores conseguem enxergar novas possibilidades e estratégias para facilitar o aprendizado. O respeito ao tempo de cada aluno e a busca por ferramentas que derrubam barreiras são pontos primordiais para

uma formação de qualidade e que garantem a afinidade da criança ou adolescente com o ambiente escolar.

Todo professor precisa ter em mente que o estudante não é uma caixa fechada que abriga exatamente os mesmos componentes. Afinal, o modo como cada aluno aprende é único, logo a neurociência contribui para a adoção de estratégias adequadas e que contemplam as necessidades de aprendizagem da sua turma. Para alunos que aprendem melhor de forma lúdica, por exemplo, uma das estratégias mais apropriadas é a gamificação, que se baseia em games para prender a atenção, estimular o raciocínio lógico e a concentração, e transmitir conhecimentos.

As descobertas da neurociência estão impactando as escolas e estudantes ao redor do mundo. De acordo com um estudo feito por cientistas britânicos, 30 minutos a mais dormindo por dia ajudam a melhorar a cognição e a atenção do aluno na aula. Isso tem levado muitas escolas a modificarem o horário de início das aulas no período da manhã. Ao obter informações embasadas de como os discentes aprendem em cada faixa etária, os educadores conseguem enxergar novas possibilidades e estratégias para facilitar o aprendizado. O respeito ao tempo de cada aluno e a busca por ferramentas que derrubam barreiras são pontos primordiais para uma formação de qualidade e que garantem a afinidade da criança ou adolescente com o ambiente escolar.

Todo professor precisa ter em mente que o estudante não é uma caixa fechada que abriga exatamente os mesmos componentes. Afinal, o modo como cada aluno aprende é único, logo a neurociência contribui para a adoção de estratégias adequadas e que contemplam as necessidades de aprendizagem da sua turma.

Para alunos que aprendem melhor de forma lúdica, por exemplo, uma das estratégias mais apropriadas é a gamificação, que se baseia em games para prender a atenção, estimular o raciocínio lógico e a concentração, e transmitir conhecimentos.

De acordo com Guerra (2011), as neurociências vêm agregar novos valores à educação, intensificando os estudos em prol do conhecimento cerebral e ao progresso e eficiência do professor, possibilitando a elaboração de novas metodologias que se adéquem ao cenário da educação atual.

direciona o olhar para a educação e dialoga com a mesma. A funcionalidade do cérebro e dos quatro lobos em que está dividido (lobo frontal, occipital, parietal e temporal) é importante conhecimento para o docente, pois explica suas funções e a relação com a prática do aprender. Além disso, a neurociência tem mostrado que proporcionar atividades pedagógicas diferenciadas pode estimular mais e melhor as capacidades cognitivas dos educandos. Assim sendo, Soares (2003) comenta que:

Se o educador tem o conhecimento do funcionamento cerebral e reconhece que cada aluno aprende de uma maneira diferente, estará preparado para desenvolver suas aulas explorando os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e utilizando variadas estratégias pedagógicas, ressignificando sua prática docente.

Sabendo que crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo na escola, fica evidente a importância do professor ter o conhecimento a respeito da funcionalidade cerebral quando se refere à cognição e à emoção. Um professor que consegue ter a sensibilidade de aliar a neurociência com a sua prática pedagógica poderá estimular ainda mais essas sinapses e alcançar resultados mais positivos na aprendizagem dos educandos, pois a escola é um lugar onde pessoas se reúnem para ensinar e aprender, no qual as interações do sujeito com o ambiente levam a modificações sinápticas e ao surgimento de novas sinapses por reforço das conexões neurais com atividades úteis (MORRIS; FILLENZ, 2003).

É nesse processo de ensino e de aprendizagem que o professor desempenha um papel fundamental de mediador, sendo o elo entre o conhecimento e o aluno, e cabendo a ele o papel de possibilitar as melhores condições e meios para a aprendizagem. Portanto, é essa a compreensão que se faz necessária na sala de aula, como ressalta Guerra, Pereira e Lopes (2004): “As estratégias pedagógicas utilizadas pelo educador no processo de ensino e aprendizagem são estímulos que reorganizam o sistema nervoso em desenvolvimento, produzindo aquisição de comportamentos, objetivo e educação.”

A inclusão dos fundamentos neurobiológicos do processo ensino-aprendizagem na formação inicial do educador proporcionará uma nova e diferente perspectiva da educação e de suas estratégias pedagógicas,

influenciando também a compreensão dos aspectos sociais, psicológicos, culturais e antropológicos tradicionalmente estudados pelos pedagogos (GUERRA, 2011). Para Suanno (2009), é essencial a inserção da temática Neurociências em cursos que se destinam à formação de professores.

Diante do exposto, a Neurociência pode trazer mudanças mais adequadas ao processo de aprendizagem dos educandos, podendo promover de fato uma aprendizagem significativa, isso se o professor conhecer os mecanismos cerebrais que estão envolvidos durante a aprendizagem, o que aumentaria a sua capacidade de produzir estratégias didáticas que favoreçam adequadamente o aprendizado e estimulem ainda mais os alunos.

Aprender é uma característica intrínseca do ser humano, essencial para a sua sobrevivência. Dessa forma, aprendizagem, cognição, memória e ensino estão correlacionados e correspondem às atividades fundamentais que ocorrem diariamente na escola. Diante disso, se sabe que o cérebro infantil possui um grande número de sinapses que segue aumentando até a adolescência, além de uma grande capacidade de aprender também estar diretamente relacionada à quantidade de sinapses.

Corroborando com essa ideia, faz-se necessário um aprendizado que gere conhecimento significativo para aquele que aprende, uma vez que a Neurociência Em suma, de nada adianta o reconhecimento da entidade familiar da monoparentalidade se o Estado não contribui para a manutenção desses núcleos sem o mínimo respaldo de garantia de dignidade (OLIVEIRA, 2002).

Se o aluno enfrenta dificuldades para evoluir em uma disciplina, a busca pela melhoria do seu desempenho pode causar ansiedade e estresse. Nesse sentido, a neurociência também se faz valiosa, pois possibilita ao professor entender o estudante e quais são as suas barreiras, para que possa dar o suporte mais adequado possível, eliminando situações de estresse.

Os canais de aprendizagem são: oral, visual, auditivo, registro de memorização e motor. Estimular todos esses canais é fundamental para reforçar a compreensão do conteúdo ensinado em sala de aula. Por isso, o ideal é que o professor não foque apenas na aula falada, mas também utilize recursos de som, imagem e de atividades práticas para ampliar a absorção do conhecimento.

O protagonismo do aluno é uma das principais tendências quando se fala em educação. Por muito tempo os estudantes foram apenas figurantes no seu próprio processo de aprendizagem, cabendo a eles receber o conteúdo lecionado pelo professor sem fazer nenhum tipo de questionamento.

Na atualidade, os discentes estão no centro da aprendizagem, o que requer que eles sejam envolvidos nas aulas por meio de atividades inovadoras, das quais tenham uma participação mais ativa. Um exemplo disso são as oficinas, em que a turma é separada em equipes e cada uma fica responsável por apresentar uma parte do conteúdo que será introduzido na aula.

Assim, os alunos contribuem para com a aprendizagem um do outro e o professor atua como um mediador do conhecimento, ajudando a turma a tirar as suas dúvidas, compartilhar os seus sentimentos, refletir e ter discussões saudáveis sobre o tema proposto. Para tanto, há que se entender quais são os interesses dos alunos e, a partir daí, trazer para a sala questões relacionadas à disciplina e que estejam dentro dos interesses da criança ou adolescente, o que contribui para prender a atenção deles.

Dessa forma será possível que os professores façam da sua sala de aula uma extensão de sua formação inicial traçando caminhos próprios que garantam a apreensão dos conhecimentos escolares pelos alunos. Ainda convém ressaltar que nesse processo de inclusão escolar, os professores atuam também como aprendentes, seres reflexivos e formadores de consciência capazes de aceitar a individualidade de seus alunos.

2.2 RELAÇÃO ENTRE NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Desde o nascimento, a interação do bebê com o meio em que vive e os cuidados na primeira infância são muito significativos e perceptivos por todas a volta dessa criança. Este é um período receptivo, de intenso desenvolvimento do SN, no qual as redes neurais são mais sensíveis às mudanças, quando novos comportamentos podem ser progressivamente adquiridos, preparando o cérebro para novas e mais complexas aprendizagens.

Nessa fase, a exposição a estímulos sensoriais, motores, emocionais e sociais variados, freqüentes e repetidos nessa fase contribuirá para a manutenção das sinapses já estabelecidas, com preservação de

comportamentos com os quais nascemos, e para a formação de novas sinapses, resultando em novos comportamentos. Falta de estimulação pode levar a perda de sinapses. Assim como, crianças pouco estimuladas nos primeiros anos de vida podem apresentar dificuldade para a aprendizagem, porque o cérebro delas ainda não teve a oportunidade de utilizar todo o potencial de reorganização de suas redes neurais. Embora necessitem de mais estímulos e estratégias alternativas de aprendizagem, ainda terão chance de recuperar o tempo perdido e as habilidades não desenvolvidas até então. Um lar saudável, um ambiente familiar adequado, bons exemplos e uma boa escola podem fazer grande diferença no desenvolvimento escolar.

A Neurociência é uma área de conhecimento que estuda mais profundamente a compreensão do cérebro humano, bem como seu desenvolvimento e funcionamento, envolvendo diferentes profissionais e revolucionando os estudos científicos. Ela dá respostas confiáveis nas questões sobre a aprendizagem humana, auxiliando na compreensão daquilo que é comum a todos os cérebros. (SOUSA, et al., 2015).

Dessa forma, a educação, cada vez mais, precisa estar em sintonia com a exigências e necessidades atuais, para que haja uma maior integração entre os espaços sociais, possibilitando participação mais intensa e organizada da sociedade educacional, ao conduzir os planejamentos e conteúdos adequados a realidade esperada. Desta forma, também, o processo de aprendizagem estabelece integração com diversas habilidades e quando estas estão prejudicadas, podem influenciar de forma negativa no desenvolvimento humano. (DIAZ, 2011)

Assim, Barros *et al*(2008), apontam que o aprendizado é um meio de se alcançar os conhecimentos, incorporados as estratégias e condições mentais que o indivíduo dispõe em um determinado momento. Ou seja, processo sucessivo que começa pela convivência familiar, pelas culturas, tradições e aprimora-se no meio escolar e social, tornando-se um método que valoriza as competências, habilidades, conhecimentos. Envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades e potencialidades do homem, tanto físicas quanto mentais e afetivas. Isto significa que não pode ser considerada somente um processo de memorização, tampouco que emprega apenas o conjunto das funções mentais.

De acordo com Lopes (2015, p. 27) “a aprendizagem é um método integrado que provoca uma mudança qualitativa na estrutura mental daquele que aprende”. Cita a psicologia da aprendizagem, ao refletir que todo ser humano nasce susceptível a aprender, carecendo apenas de incitações externas e internas para o aprendizado.

O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando à melhora da própria aprendizagem. (ALVES, 2007)

A evolução que envolve a aprendizagem, conforme estudos, parte da estabilidade do seguimento evolutivo da mente, não acontece de forma isolada, partindo tanto das experiências que o indivíduo acumula no decorrer da sua vida, como também por meio da interação social.

Aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes (Antunes 2013, p. 32).

A Instituição escolar contemporânea tem a necessidade de atuar não só no conteúdo básico do desenvolvimento do conhecimento, mas também precisa priorizar momentos de ação na identidade do aluno, que deve ser visto como sujeito participativo do seu conhecimento e construtor dos valores. O ato de ensinar é ação que tem por finalidade que o outro obtenha o conhecimento e, para que esse ensino agregue valor é preciso que o professor se utilize de métodos e técnicas adequadas. Verifica-se, portanto que a educação, em face dos desafios atuais, precisa de mudanças profundas e intensas que superem os sistemas formais e padronizados.

2.3 NEUROCIÊNCIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme estudos de Rangel Junior (2009), torna-se necessário contribuir, mediante aprofundamentos na questão, com os professores e profissionais da educação que precisam de direcionamento pedagógico e sistematização das atividades, como alternativas educacionais para atender às

necessidades individuais do educando e minimizar as barreiras para a aprendizagem. Ensinar algo a alguém requer, sempre, duas coisas: visão de mundo e planejamento das ações.

A característica que envolve a contribuição da neurociência na prática pedagógica, surge mediante entendimento de como a aprendizagem acontece no cérebro, que é o principal ator e processador de informações e conhecimento. Para tanto, segundo Relvas (2010), é necessário que o novo educador conheça as teorias pedagógicas, mas também tenha um conhecimento sobre a neurociência- descobertas e estudos que tendem a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

O educador, deve manter-se em atenção aos períodos de desenvolvimento do aluno, de forma a intervir apropriadamente e, assim, oportunizar situações que confronte o seu nível de compreensão e abstração educacional, para que haja uma aprendizagem efetiva. Seria uma troca de meios para que esse desenvolvimento ocorra, fatores internos e externos intercalando-se.

Ao se pensar em aprendizagem e em aquisição de novas informações e pensamentos, inclui-se, particularmente, o sistema nervoso, que está envolvido na recepção, transmissão, análise, organização e desencadeamento de respostas a tudo aquilo que ocorre dentro e fora do corpo, sendo considerada uma rede complexa responsável por controlar e coordenar todos os sistemas do organismo que ao receber estímulos do ambiente é capaz de interpretá-los e desencadear respostas adequadas a eles.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho desenvolvido, verificou-se que a educação é um movimento que visa garantir direitos e oportunidades a todos, independente de suas limitações em consonância aos debates especificados neste estudo sobre a neurociência. O estudo da neurociência mostrou-se relevante porque suas tendências no campo de educação contribuem para clarificar e ampliar o conhecimento cognitivo, essencial no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

As descobertas das neurociências podem contribuir para melhorar o resultado educacional bem como para estabelecer revisões sobre pesquisa básica e aplicada em educação, relatórios de projetos, reformulação de práticas docentes e da construção de políticas educacionais. Logo, essa ciência tem um papel de grande destaque, contribuindo para avanços significativos no ensino-aprendizagem, e facilitando o desenvolvimento de aprendizagem do paciente. Através dessa escrita foi possível concluir que a neurociência pode ser uma grande aliada a educação.

Portanto, investir sistematicamente em conhecimento neurocientífico acarretará mudanças importantes é o caminho para alcançarmos uma educação de qualidade. Refletir sobre essas descobertas é o ponto de partida para a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais impactante para os discentes.

REFERÊNCIAS

FERNANDEZ, A. e FERNANDEZ, M. **Neuroética, Direito e Neurociência**. Curitiba: Juruá, 2008.

GUERRA, Leonor Bezerra. 2011. **O diálogo entre a Neurociência e a Educação: da euforia aos desafios e possibilidades**. Disponível em: <https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf>. Acesso em: 20/06/2023

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. 2014. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.181.02/3987>> Acesso em: 09/06/2019.

Silva, G.O., & Bastos, P.M.C. 2021. **TEA e neurociência na aprendizagem escolar no ensino fundamental**. Pubsáude, 5, a079. DOI: <https://dx.doi.org/10.31533/pubsau5.a079> . Acesso em 26 jun. 2023.

SOARES, D. **Os vínculos como passaporte da aprendizagem: um encontro de D'EUS**. Rio de Janeiro: Caravansaraí, 2003.

SOUZA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de et al. 2017. **A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem**. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103848620170003000009> Acesso em:20/06/2023.

Ventura, D. (2010). **Um retrato da área de Neurociência e comportamento no Brasil**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26(spe), 123-129.

Vygotsky, L. S. (2000). **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Martins Fontes.

DIVÓRCIO E AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

Rafael Jacson da Silva Carneiro (ZAO NEUROP)

Michele Amorim de Souza (ABL)

Dinaide Pereira Corrêa Dias(UFRA)

Luciana Chagas Bruno Andreatta(MULTIVIX)

Jakelyane do Socorro Barbosa das Neves(SEMED SMG)

Débora Ribeiro Marques(SEDUC MT)

Adriana Valéria Miranda Delarolli

Dayane Veiga dos Santos

Vinícius Cruz de Oliveira

Nayara Maria das Neves Nascimento

RESUMO

O artigo busca refletir sobre as novas configurações familiares existentes na sociedade atual devido a diversos fatores em especial ao que diz respeito ao divórcio.

A família contemporânea tem passado por transformações e tem se organizado e reorganizado de novas maneiras, não se limitando ao modelo de família considerada tradicional, mas dando lugar a outros tipos de ordenação. Nas novas organizações familiares, os papéis são constantemente reavaliados bem como acarreta pluralidade de situações cotidianas impedindo a existência de um padrão dominante de casamento e família. Por meio de reflexões sobre o divórcio e as novas construções familiares busca-se explicitar o que gira em torno desses fatores.

Um dos principais desafios da família contemporânea se caracteriza pela multiplicidade de arranjos entre pessoas adultas e filhos. Na atual conjuntura, novos arranjos familiares estão sendo reconhecidos jurídica e socialmente, tais quais a família monoparental ou a homoafetiva possibilitam esses arranjos.

A partir dessas definições discute-se então, a necessidade de se repensar nesses novos arranjos familiares que estão se estabelecendo em meio a sociedade atual.

Palavras-chave: Divórcio. Família. Direitos.

1- INTRODUÇÃO

A família contemporânea tem passado por transformações e tem se organizado e reorganizado de novas maneiras, não se limitando ao modelo de família considerada tradicional. Nas novas organizações familiares, os papéis são constantemente reavaliados. A pluralidade de situações cotidianas impede a existência de um padrão dominante de casamento e família acarretando muitos casos em um rompimento. O divórcio pode ser concebido como sendo o rompimento legal e definitivo do vínculo de um casamento civil, formalizado através da justiça e/ou de um cartório de registro civil.

Os casos de divórcios possibilitaram que outras constituições de famílias, já que dependendo da situação algumas crianças não ficam com seus pais e são criados por outro tipo de parentesco.

A principal motivo que impulsionou essa mudança foi a lei nº 6.515/1977, conhecida como Lei do Divórcio. Tendo em vista que no Código Civil de 1916 o casamento era indissolúvel e tal lei veio regulamentar sua possível dissolução, o casamento como o único tipo de família antes admitido se tornou prejudicado.

Portanto, se passou a admitir também como entidade familiar: as famílias constituídas por um dos pais e seus filhos, conhecida como família monoparental e as famílias antes chamadas de “informais”, ou seja, aquelas oriundas a partir da união estável entre o homem e a mulher. Mesmo que não estão previstas constitucionalmente, é fato que hoje existem as chamadas famílias “mosaicas”, ou “rearranjadas” que seriam aquelas formadas por duas pessoas separadas e com filhos do casamento dissolvido, que se casam novamente e a partir desse novo casamento têm novos filhos.

Por fim, surge a questão das famílias oriundas da união homossexual, tendo em vista a atual discussão preconizada pela Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4277 em que se abordou a equiparação da união

estável entre pessoas do mesmo sexo à entidade familiar, preconizada pelo art. 1723 do Código Civil.

Assim sendo, o presente artigo tem como objetivo elucidar questões teóricas sobre divórcio e recasamento tendo como premissa a ênfase nas novas configurações familiares, ainda que de forma introdutória, percorrendo, desse modo, tópicos como: conceitos de divórcio no Brasil, um panorama social; os fatores relacionados a esse processo; o seu impacto nas famílias; e como se configuram as famílias pós-divórcio e famílias recasadas.

Com base na literatura, portanto, este artigo busca promover uma discussão a partir de pesquisas e dados brasileiros, a fim de compreender sobre o tema, bem como identificar lacunas a serem pesquisadas e diferentes possibilidades metodológicas. Pretende-se, pois, dar respaldo teórico e científico para as intervenções, tanto dos psicólogos, assistentes quanto dos outros profissionais que trabalham com famílias.

Disso decorrem as discussões que envolvem a questão da família, por exemplo: “quais são os principais fatores que acarretam o divórcio ” e o que “a legislação propõe como diretriz sobre conceito de família e as novas configurações familiares”?

Diante da problematização citada, a pesquisa se justifica pelo tema ser de relevância para acadêmicos e pesquisadores na área de família que trabalham com a problemática apontada, por se tratar de um assunto que tem relação com a sociedade em geral; com isso, torna-se necessário concretizar a presente abordagem. Para atingir os objetivos propostos, será utilizada a abordagem qualitativa baseada em pressupostos teóricos coletados através de pesquisas, artigos acadêmicos e autores que versam sobre o assunto. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica permite o alcance dos objetivos elencados e a aplicação da metodologia adequada para concretizar o trabalho científico.

2.DESENVOLVIMENTO

Estudiosos na área de família ressaltam que o divórcio é um processo complexo, pluridimensional e que ocorre de forma diferenciada em cada família e que também traz consequências variadas. Sobre o tema, Peck e Manocherian (1980/2001) destacam que o período de crise decorrente da

separação do casal afeta todos os membros da família, porém de forma individualizada. Logo, o divórcio é um processo singular, haja vista que ele terá maior ou menor impacto nas pessoas envolvidas dependendo de alguns fatores (econômico, social, cultural, religioso), e, ainda, das redes de apoio que se estabelecem ou não.

2.1- FAMÍLIA E SUAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O divórcio no Brasil foi regulamentado apenas em 1977, sendo que, até então, não era juridicamente possível postular um novo casamento. Ainda que, o divórcio e o recasamento já ocorriam, antes mesmo da regulamentação pela via de lei. Porém, não eram reconhecidos ou aceitos socialmente, constituindo temas velados, como tabus ou evitados nas redes sociais e familiares.

A palavra “divórcio” vem do latim *divortium*, que quer dizer “separação”, que por sua vez é derivada de *divertere*, que significa “tomar caminhos opostos, afastar-se”. Nesse contexto de significações, entende-se o divórcio como um processo que ocorre no ciclo vital da família, desafiando sua estrutura e sua dinâmica relacional. (CANO, p.215, 2009).

A modificação na lei evidenciou os diversos modelos e padrões de família, tais como aqueles padrões socialmente esperados da família nuclear, ou ainda, os “novos” modelos familiares, decorrentes de reorganizações conjugais, separações, novas formas de união e recasamento. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) mostram que os números de divórcio e separações ocorridos no Brasil, entre os anos de 1993 e 2003, cresceram 44% e 17,8%, respectivamente. Já no período entre 2004 e 2005, as separações judiciais aumentaram 7,4%, mantendo um crescimento gradativo.

Destaca-se que os números do IBGE não incluem as uniões e as dissoluções consensuais, mas, a partir deles, é possível pressupor que, se fossem considerados os dados extraoficiais, as estatísticas seriam ainda maiores. Tendo em conta esses dados e o contexto sócio-histórico atual do segundo milênio, o divórcio tornou-se evidente.

Destaca-se que, apesar da prevalência do divórcio, os membros da família, em geral, não estão preparados para o impacto emocional, social e

econômico que o mesmo acarreta. Assim, a família e o indivíduo se desenvolvem segundo uma seqüência de eventos na qual alguns episódios são considerados esperados, e outros, imprevisíveis (ditos "não normativos"). Féres-Carneiro (2003) aponta que, na sociedade contemporânea, os divórcios aumentaram, porém isso não significa o desprezo ao casamento, mas, ao contrário, sua valorização.

Nesses ciclos de desenvolvimento, quando o assunto é divórcio, verifica-se que não existe um consenso sobre se se trata de um evento normativo ou não normativo. Dentre vários fatores sobre a temática, evidencia-se o momento do ciclo vital em que a família se encontra, o que também imprime outras peculiaridades à separação, ou seja, o impacto que a família pode sofrer em cada uma das fases: divórcio em recém-casados, em famílias com filhos pequenos, com filhos adolescentes, com filhos jovens, e em casais no estágio tardio de vida.

Conforme Peck e Manocherian (1980/2001), o divórcio em recém-casados é visto como o de melhor resolução, uma vez que envolve menos tempo de convívio e poucos laços familiares. Salientam que começar a vida de novo é menos difícil, uma vez que ambos têm experiências recentes de como é ser solteiro. Outro aspecto importante é que, muitas vezes, o casamento pode ter sido uma tentativa de independência, de um ou ambos os cônjuges, uma forma de 'sair de casa', ou, ainda, de se diferenciar da família de origem. Assim, de fato, as questões pendentes e não resolvidas, em sua maioria, referem-se à família de origem, e não à família recém-constituída.

Ressalta-se que se refere aos casais jovens com pouco tempo de casados, e não aos casamentos longos e sem filhos, cujo impacto nos cônjuges seria diferenciado dos primeiros. Já as famílias com filhos pequenos têm dificuldade na comunicação sobre a decisão de separação do casal, o que pode gerar confusão para os filhos sobre o que está acontecendo. Frequentemente, a falta de comunicação intrafamiliar ocorre pela ideia de que falar pode prejudicar a criança, de modo que os filhos mantêm o silêncio, que é compreendido pelos pais como ausência de dificuldades (Souza, 2000).

O pesquisador Souza (2000) entrevistou quinze adolescentes que vivenciaram a separação dos pais durante a infância. Em relação ao período em que o evento ocorreu, dez participantes relataram que identificaram o

conflito conjugal, e cinco, que não o fizeram. O marco da separação para as crianças foi a saída do pai de casa. Os sentimentos recorrentes entre eles foram de tristeza, angústia, raiva e medo do que poderia acontecer. No entanto, reconheceram que a separação foi uma solução para as dificuldades da família.

Conforme Ramires (2004), a qualidade dos vínculos constituídos se torna um elemento importante no fator de resiliência em frente às transições familiares. Do mesmo modo, quanto maior o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, melhor a capacidade de enfrentamento das crianças e adolescentes, favorecendo, dessa forma, os mais velhos.

Pesquisas e dados amostrais IBGE (2010) mostram uma maior ocorrência de separações e divórcios em famílias no período da transição para a parentalidade, ou seja, no período que se desenrola desde o nascimento do primeiro filho até os dezoito meses deste. Essa deve ser considerada uma transição normativa, universalmente aceita e que precisa ser estudada principalmente a partir do modo como o nascimento da criança afeta os padrões de interação do casal e a evolução dos mesmos na família.

De acordo com Ramires, 2004, que isso ocorre em função de problemas conjugais anteriores ao nascimento dos filhos, que se intensificam com as novas tarefas desenvolvimentais da família. Os filhos pré-adolescentes, amiúde, assumem o papel de cuidadores em relação às figuras parentais, adotando atitudes de cuidado e proteção. Já os filhos adolescentes que vivenciam a separação conjugal dos genitores necessitam lidar com uma carga adicional, pois, além das dificuldades inerentes à transição da adolescência, vivenciam a crise familiar ocasionada pelo divórcio. Nesse período, geralmente, as dificuldades familiares se acentuam entre pais e filhos, porque ambos os polos estão passando por questões semelhantes, que dizem respeito a independência, sexualidade e novos relacionamentos.

Muitos casais com filhos jovens que saíram de casa cedo passam a priorizar a conjugalidade e têm maior liberdade para optar pela separação. A ocorrência de uma separação nessa fase do ciclo vital faz com que os filhos, que, na sua maioria, já estabeleceram relacionamentos estáveis, passem também a se preocupar com suas relações amorosas, uma vez que o modelo familiar de conjugalidade foi desfeito.

Quando as separações ocorrem no estágio tardio de vida, costumam ser um choque para a família, por causa da ruptura de um vínculo que todos esperavam que fosse "para sempre". Isso causa surpresa e espanto e, em regra, envolve mais de duas gerações, redefinindo, conseqüentemente, os valores morais de todos os seus membros.

Entretanto, além da fase do ciclo vital em que a família se encontra, há que se considerar, conforme Travis (2003), as expectativas do casal. Mesmo que as mudanças sejam desejadas, no caso do divórcio, elas envolvem perdas e sofrimentos, pois muitas coisas que foram importantes para os envolvidos no processo são deixadas pra trás. O divórcio é um processo de crise e ruptura no qual a família busca novas respostas e que isso não pode ser confundido com problemas de ajustamento ou de saúde mental.

Na prática clínica de terapeutas de família, a separação conjugal aparece como uma das transformações mais frequentes, e é de consenso considerar esse processo e suas conseqüências como um evento familiar mais facilmente assimilado hoje do que alguns anos atrás (Travis, 2003). Conforme dados levantados pela autora, atualmente os filhos de pais separados são mais aceitos e socialmente amparados por colegas e pela escola do que em anos idos, quando havia maior preconceito, uma vez que a ocorrência de divórcios ocorre com mais frequência.

Com o passar do tempo, o divórcio pode ser benéfico para os membros da família, que percebem uma melhora na qualidade de vida, tanto dos ex-cônjuges como dos filhos. Assim como, passada a crise inicial, os ex-cônjuges tendem a valorizar a sua liberdade, os sentimentos de autovalorização e autonomia (Wagner & Féres-Carneiro, 2000). Desse modo, percebe-se que o processo acaba contribuindo para a resiliência dos membros da família, muitas vezes favorecendo o amadurecimento emocional dos pais, o que acarreta conseqüências positivas para os filhos.

Portanto, se o processo de separação é vivenciado de modo a possibilitar esse amadurecimento emocional, em que a própria situação e os conflitos possam ser resolvidos sem isenção de sofrimento e pesar, pode-se dizer que os cônjuges estarão mais preparados para novos relacionamentos, isso é, mais 'livres', no sentido de terem menos pendências com suas relações passadas.

A família monoparental no transcorrer dos anos ganhou intensidade e visibilidade (SANTANA, 2011). Assim, a Constituição Federal veio reconhecer as famílias monoparentais, conforme estabelece o artigo: Art. 226 § 4º- Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

O genitor da família monoparental enfrenta jornadas árduas de trabalho extra e intrafamiliar, já que labora durante o dia de trabalho e depois volta a trabalhar dentro da própria casa, além da função de educar e cuidar dos filhos (BRITO, 2008). Quanto as consequências dessa entidade familiar, o principal deles é a subtração da finalidade de procriar para se configurar a família, pois deixou de ser necessária a figura de um par. Todavia, curial ressaltar que essa desnecessidade da figura de um par pode ter várias origens, podendo ser fruto de uma decisão voluntária ou involuntária do genitor.

2.2 FAMÍLIAS MONOPARENTAIS E SUAS ESPÉCIFICIDADES

Dentro da nova configuração familiar existente na sociedade existem as monoparentais. Essas famílias podem ser aquelas constituídas por pais viúvos, pais solteiros que criam seus próprios filhos ou filhos decorrentes da adoção, mulheres que utilizam de técnicas de inseminação artificial e por fim, pais separados ou divorciados. Esse tipo de entidade familiar pode se originar do mero acaso, como nos casos de viuvez, ou simplesmente como fruto da vontade,

Como primeiro fator responsável pelo fenômeno monoparental pode-se citar a liberdade com que podem as pessoas se unir e se desunir, seja através de formalidades cogente mente estabelecidas, como decorre do casamento, seja de maneira absolutamente informal, como acontece na união estável. (OLIVEIRA, 2002, p. 215)

Com relação aos pais viúvos, se pode afirmar que tal tipo de monoparentalidade é a mais antiga. Isto se deve ao fator da eventualidade, pois mesmo no passado em que só era admitido o casamento como forma constitutiva de família, quando um dos cônjuges falecia, forçosamente formava-se uma família monoparental. Todavia, cumpre observar que atualmente, em virtude da elevada expectativa de vida das pessoas, tal espécie de família

monoparental tende a diminuir, pois não forma família monoparental a morte do pai ou da mãe quando os filhos já estão criados e possuem família própria.

É importante destacar que as famílias monoparentais oriundas do falecimento de um dos cônjuges há muito tempo já existiam. Todavia, o reconhecimento dessa entidade familiar veio no sentido de dar legalidade as formações decorrentes da vontade voluntária das pessoas, e não do mero acaso.

No que tange as famílias formadas por mãe solteira, pode existir tanto aquela mulher que engravida acidentalmente e se vê obrigada a assumir a criança como também aquela que deseja engravidar e, às vezes sem que o parceiro saiba, engravida e cria o filho sozinha (BRAIDO, 2003, p. 46).

No que se refere-se a família monoparental constituída por adoção, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) permite a adoção por apenas uma pessoa, independentemente do estado civil, desde que preenchidos os requisitos do art. 42, § 3º, que estabelece que o adotante seja maior de vinte e um anos e conte com mais de dezesseis anos de idade em relação ao adotado. Dentre todas as espécies de família monoparental, é a que garante ao filho melhores condições econômicas, pois há o recebimento de pensão alimentícia. Também, constitui vínculo monoparental a entidade familiar chefiada por algum parente que não um dos genitores, como a avó que cuida do neto, por exemplo.

Até mesmo as estruturas de convívio constituídas por quem não seja parente, mas que tenha crianças ou adolescentes sob sua guarda, podem receber tal denominação (DIAS, 2007, p. 194)

Tal tipo de família é fruto da revolução tecnológica dos últimos tempos e da independência da mulher, de modo que ela consiga concretizar a chamada “produção independente”, sem necessidade de nenhum companheiro.

Mesmo que a adoção por mulheres solteiras seja permitida, muitas vezes não supre o sonho, que é o de engravidar, por isso elas optam em recorrer aos avanços tecnológicos a fim de concretizar o sonho de ser mãe, sem a necessidade de um parceiro para tanto.

Há certas críticas no sentido que estaria impondo a criança à ausência da posição paterna, o que poderia resultar em prejuízo psicológico, social e ético. Contudo, a corrente favorável relembra o princípio do livre planejamento

familiar, consagrado pela Constituição, que trata do direito de todo indivíduo vivenciar sua vida sexual e reprodutiva de forma livre e sem a intromissão do Estado.

Com relação à família monoparental de pais separados ou divorciados, regerá o princípio do melhor interesse da criança e da proteção da pessoa dos filhos (TARTUCE, 2006). Dispõe o Código Civil:

Art. 1.583 – a guarda será unilateral ou compartilhada.

§ 1º Compreende-se por guarda unilateral a atribuída a um só dos genitores ou a alguém que o substitua e, por guarda compartilhada a responsabilização conjunta e o exercício de direitos e deveres do pai e da mãe que não vivam sob o mesmo teto, concernentes ao poder familiar comuns.

§ 2º A guarda unilateral será atribuída ao genitor que revele melhores condições para exercê-la, objetivamente, mais aptidão para propiciar aos filhos os seguintes fatores:

I- Afeto nas relações com o genitor e com o grupo familiar;

II- saúde e segurança;

III- educação.

§ 3º A guarda unilateral obriga o pai ou a mãe que não a detenha supervisionar os interesses dos filhos.

Os pais possuem, em relação aos filhos, o dever de sustento, de cuidado, de zelo, preservados pela Constituição Federal de 1988, através do art. 227. Não obstante a existência dos mencionados deveres objetivos e subjetivos de cuidado, é verídica a informação de que muitos lares são compostos de famílias monoparentais, situação que impulsiona um dever de provimento das mais básicas subsistências às diversas necessidades de crianças e adolescentes, muitas vezes suportadas por apenas um dos pais, geralmente o que detém a guarda. (COSTA, 2011)

Nesse sentido, o abandono afetivo constitui no abandono moral por parte do genitor que não deteve a guarda da criança. Embora se dê o suporte financeiro, ou seja, a pensão alimentícia, não se mostra presente na vida do filho, ocasionando traumas e sentimento de vingança.

Por sua vez, a alienação parental é a rejeição do filho para com o genitor que não detém sua guarda. Isso decorre em virtude da ruptura da vida conjugal: o genitor passa a desenvolver um sentimento de traição, de abandono e quer se vingar do ex-cônjuge afastando o filho, e passando então a criar situações para dificultar ou impedir as visitas, com a finalidade de fazer o filho rejeitar o pai ou a mãe que não possua sua guarda.

Nesses casos, a guarda única pode permitir ao pai ou a mãe que a detenha exclusivamente monopolizar o controle sobre a pessoa do filho, a fim de desequilibrar seu relacionamento com o outro genitor. (SOUZA, 2011)

Diversos são os problemas decorrentes da fragilidade das famílias monoparentais, tanto de ordem afetiva quanto material. Dessa forma, já foram expostas as questões que vão desde os traumas do abandono afetivo dos pais até a alienação parental. Há que adicionar a análise da difícil situação econômico-financeira deste tipo de família, pois na maioria das vezes conta com a renda exclusiva de um dos genitores. Quando isso não ocorre, ainda se está sujeito ao não pagamento da pensão alimentícia pelo genitor.

Destarte, os genitores de uma família monoparental necessitam do auxílio do Poder Público, pois enfrentam a queda do poder aquisitivo da família, além de serem sobrecarregados de responsabilidades que antes era dividida a dois.

Entretanto, o que percebemos é que não há uma política pública específica para a monoparentalidade. O que o Estado proporciona são políticas abrangentes para as famílias, tais como bolsas de auxílio à renda, deixando em segundo plano as entidades familiares atípicas.

2.3 - OS MODELOS ATUAIS DE FAMÍLIA E A FAMÍLIA RECONSTITUÍDA

A partir dos divórcios surgem possibilitam recasamentos, famílias monoparentais, uniões homoafetivas com filhos, paternidade ou maternidade socioafetivas são alguns dos nomes das novas configurações familiares formadas pelos brasileiros sob a égide do desejo de felicidade e completude.

O novo modelo de família funda-se sobre os pilares da responsabilização, da afetividade, da pluralidade e do eudemonismo, impingindo nova roupagem axiológica ao direito de família. O fato reside no indivíduo, e não mais nos bens ou coisas que guarnecem a relação familiar. A família-instituição foi substituída pela família-instrumento, ou seja, ela existe e contribui tanto para o desenvolvimento da personalidade de seus integrantes como para o crescimento e formação da própria sociedade, justificando, com isso, a sua proteção pelo Estado (DIAS, 2010, p. 43)

Os modelos familiares atuais têm se balizado no que preceituamos princípios constitucionais do Direito de Família, ou seja, os indivíduos que integram o núcleo familiar nutrem-seno afeto, e buscam a superação dos fatores de qualquer forma de discriminação. Qualquer que seja a família do futuro, as tendências previsíveis em suas características já estão presentes em grande maioria das famílias atuais.

A partir da evolução da relação de parentesco por afinidade pode ser desenvolvida uma relação socioafetiva, muito mais intensa, muito mais prazerosa, pela qual padrastos e madrastas, enteados e enteadas, se auxiliam mutuamente, criando efetivo vínculo de filiação, emergindo daí uma filiação socioafetiva, pela qual padrasto e madrasta assumem papel de pai e mãe, respectivamente, e enteados e enteadas, o de filhos(apud, SIMÃO et al, 2010, p. 513).

A Constituição Cidadã de 1988 trouxe em seu bojo ideais de igualdade, laicidade e democracia, esses projetos de igualdade acabaram por dar ensejo a igualdade entre marido e mulher, a igualdade entre filhos, o cuidado e proteção da pessoa dos filhos, as leis protetivas começaram a surgir, como Estatuto da Criança e do Adolescente, as leis da União Estável, o Código Civil de 2002, o Estatuto do Idoso, a lei Maria da Penha, entre outras(WELTER, 2009, p. 46).Essa legislação apontada, é fruto da verticalização dos direitos fundamentais protegidos pela Constituição Federal de 1988, e também, da horizontalização desses direitos nas relações entre os indivíduos.

Sendo assim, a família reconstituída, bem como os demais modelos da sociedade atual, está pautada na afetividade e nos laços de solidariedade entre pais e filhos e não apenas no vínculo sanguíneo ou jurídico existente entre seus integrantes.

2.4- PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS BASILARES DO DIREITO DE FAMÍLIA

Pode-se perceber que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu como foco os direitos do indivíduo e os direitos coletivos, a importância vital que os princípios assumem para o ordenamento jurídico torna-se cada vez mais evidente, sobretudo se lhes forem examinados a função e a presença no corpo

das Constituições contemporâneas, onde aparecem os pontos axiológicos de mais alto destaque e prestígio.

Ante ao fenômeno da constitucionalização do Direito Civil exigiu-se do operador do direito uma interpretação diferenciada das relações jurídicas entre os particulares, migrando de uma tutela voltada ao patrimônio para a tutela do indivíduo como pessoa. Os valores que hoje compõem os direitos fundamentais dos cidadãos e as relações familiares estão expressos em princípios jurídicos em sede constitucional.

Considerando o homem um fim em si mesmo, e reconhecido a sua dignidade, têm-se que estas premissas são norteadoras do direito pátrio, sejam de forma explícitas ou implícitas, balizam a atuação do Estado. Como assevera Zulmar Fachin:

A dignidade da pessoa humana é o valor fundante do Estado brasileiro (art. 1º, inciso III) e inspirador da atuação de todos os poderes do Estado e do agir de cada pessoa. Tal valor está presente, de modo expresso e implícito, em todas as partes da Constituição. Um exemplo bastante claro pode ser encontrado no campo do Direito de Família: o planejamento familiar, livre decisão do casal, deve estar fundado no princípio da dignidade da pessoa humana (art. 226, §7º). Trata-se de um valor nuclear do ordenamento jurídico brasileiro. Não por acaso, está localizado no pórtico da Constituição, evidenciando desde logo, o conteúdo axiológico que a permeia (2013, p. 203).

O princípio da dignidade humana garante ao Direito de Família base constitucional para proteção e garantia de direitos aos mais variados arranjos familiares e aos efeitos irradiados aos demais institutos jurídicos de família. Outro princípio de total relevância é a igualdade, um dos sustentáculos do Estado Democrático de Direito. E falar em igualdade sempre lembra a célebre frase de Rui Barbosa: tratar as iguais com desigualdade ou as desiguais com igualdade não é igualdade real, mas flagrante desigualdade (DIAS, 2010, p. 43).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho desenvolvido, verificou-se que falar sobre as concepções do divórcio e os novos arranjos familiares são pertinentes de serem discutidos à medida que trata-se de questões de interesse da sociedade

pelo fato da família ser alvo de políticas públicas. Os processos de divórcio e separação, assim como os de recasamento, mostram-se atuais e importantes no cotidiano das pessoas.

Dessa forma, a construção de metodologias de intervenção condizentes com as peculiaridades e as particularidades das pessoas que vivenciam essas situações (famílias recasadas, famílias divorciadas, monoparentais) torna-se imprescindível bem como das assistências às crianças e adolescentes que estão envolvidos nessa situação.

Contudo, para que isso se efetive de forma plausível, são necessárias pesquisas que embasem melhor as ações dos profissionais que atuam nessa área. Sejam pesquisas interdisciplinares, trazendo à tona a urgência do trabalho conjunto de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, que possam, assim, contemplar a complexidade do assunto que ainda necessita ser mais debatido.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. D. de; SILVA, L. D. L. da; SILVA, L. M. da. **Divórcio dos pais: sentimentos e percepções das crianças**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 19–32, 2020. DOI: 10.5433/1679-0383.2020v41n1p19. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/38186>. Acesso em: 8 jun. 2023.

BRASIL. **Código Civil do Brasil**. 54. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal.

BGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **40 anos de regiões metropolitanas no Brasil**. Brasília, DF: IBGE, 2010.

Cano, D. S., Gabarra, L. M., Moré, C. O. & Crepaldi, M. A. **As Transições Familiares do Divórcio ao Recasamento no Contexto Brasileiro**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 22(2), 214-222.

WIRTH, Noeme de Matos. **As Novas Configurações Da Família Contemporânea E O Discurso Religioso**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X. Disponível em:

http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/old_20/1373120027_ARQUIVO_ArtigoFlorianopolis.pdf6. Acesso em: 8 jun. 2023.

OLIVEIRA, José Sebastião. **Fundamentos constitucionais do direito de família**. 1. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

_____. **O direito de família e os novos modelos de família no direito civil e constitucional brasileiro**. Revista Jurídica Cesumar, Maringá, n.1, 2005, v.5. Disponível em: . Acesso em 9 de jun. de 2015.

Souza, R. M., & Ramires, V. R. (2006). **Amor, casamento, família, divórcio... e depois, segundo as crianças**. São Paulo, SP: Summus.

DEMÊNCIA E SÍNDROMES GERIÁTRICAS

Rafael Jacson da Silva Carneiro
Débora Ribeiro Marques
Jakelyane do Socorro Barbosa das Neves
Michele Amorim de Souza
Adriana Valéria Miranda Delarolli(ABL)
Dayane Veiga dos Santos(Sedu PMS)
Vinícius Cruz de Oliveira(Multivix)
Nayara Maria das Neves Nascimento (Uepa)
Keyse de Paula Lobato Monteiro(Ufra)
Ana Claudia Carneiro de Aquino(UFPA)

Resumo

O artigo busca refletir sobre demência e as síndromes geriátricas, estas são um conjunto de patologias que mais acometem os idosos ligado a fatores de capacidade funcional ou social e a sua etiologia é de origem multifatorial. As grandes síndromes geriátricas — insuficiência cognitiva, instabilidade postural, incontinência urinária, iatrogenia e imobilidade — estão associadas ao declínio da capacidade funcional de importante parcela da população idosa. A saúde funcional é o principal determinante de padrão em saúde ao idoso, a qual se subdivide em quatro domínios funcionais, como a cognição, o humor, a mobilidade e a comunicação.

Quando há alguma dessas perdas de funcionalidade, esse declínio funcional resulta na apresentação de síndromes geriátricas. Por isso, os profissionais de saúde são hoje crescentemente confrontados com um número cada vez mais elevado de doentes idosos e de síndromes.

Para uma abordagem mais específica, este estudo trará conceitos de demência e síndromes geriátricas no contexto do envelhecimento, e fará uso de referenciais que discutem o assunto de forma teórica.

Palavras-chave: Demência. Qualidade de vida. Síndromes Geriátricas. Idosos.

1- INTRODUÇÃO

Apesar de o envelhecimento ser um processo universal, cumulativo e multifatorial que se realiza ao longo da vida, ou seja, “acompanha o sujeito do nascimento à morte”, a velhice é vivida de maneira particular a cada pessoa, pois a experiência com a passagem do tempo se faz única para cada

sujeito, sendo também acompanhada de diversos elementos notória ao fator envelhecimento.

Assim, questões da velhice pode variar conforme parâmetros cronológicos, funcionais, cognitivos, sociais e representacionais. Do ponto de vista sob o critério etário ou cronológico, velho é aquele que tem 65 anos para as nações desenvolvidas, e 60 anos para os países em desenvolvimento; ou seja, as perdas de habilidades comumente associadas ao envelhecimento podem não estar exatamente relacionadas com a idade cronológica.

Uma das manifestações dessa idade avançada traz várias síndromes chamadas geriátricas, em alguns casos a Demência, que é o declínio geral das habilidades mentais, como memória, linguagem e raciocínio que persiste por toda a vida e pode interferir com as atividades normais da pessoa e seus relacionamentos.

Segundo Moriguchi e Yukio (2016), as síndromes geriátricas são as principais causas de doenças que mais acometem danos aos idosos, interferindo na manutenção de um envelhecimento saudável. Essas síndromes são conhecidas como “7is”: imobilidade, insuficiência familiar, incapacidade cognitiva, iatrogenia, instabilidade postural, incontinência esfinteriana e incapacidade comunicativa.

É importante ressaltar que estas síndromes são definidas erroneamente como as alterações normais do envelhecimento, havendo, assim, uma exigência de se averiguar os diagnósticos de enfermagem para analisar esse tal fenômeno.

É evidente que o processo de envelhecimento é caracterizado por modificações morfológicas, funcionais e bioquímicas, aumentando, assim, a vulnerabilidade para fatores intrínsecos e extrínsecos. Diante disso, é necessário compreender sobre alguns fatores condicionantes do envelhecimento.

O envelhecimento tem gerado novos desafios para a sociedade e as equipes de saúde da família acabam tendo o importante papel de aproximar as famílias, as comunidades e os indivíduos, articulando as ações que interligam as parcerias, as práticas com a comunidade, com a gestão pública, buscando centralizar os cuidados, em estabelecer a mobilidade, a independência social e as habilidades dos idosos (DINIZ, 2017).

A população idosa, em sua maioria, contém Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNTs), as quais não interferem na sua funcionalidade e no desempenho de papel social. Conforme aprimorada na Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (PNSPI), a qual definiu a saúde do idoso como a capacidade de exercer autonomia e independência, e não somente a uma ausência de doença.

A partir dessas pronúncias, entende-se que as síndromes geriátricas são um conjunto de patologias que mais acometem os idosos ligado a fatores de capacidade funcional ou social e a sua etiologia é de origem multifatorial. A saúde funcional é o principal determinante de padrão em saúde ao idoso, a qual se subdivide em quatro domínios funcionais, como a cognição, o humor, a mobilidade e a comunicação. Quando há alguma dessas perdas de funcionalidade, esse declínio funcional resulta na apresentação de síndromes geriátricas.

Nesse modo, dentro do campo da saúde a relevância a atribuição de uma assistência bem como falar sobre o assunto pode ajudar na qualidade de vida desses indivíduos, a fim de reduzir os avanços clínicos dos sinais e sintomas na presença das síndromes geriátricas, auxiliando, assim, na melhoria do estado adaptativo e, principalmente, na abordagem e na compreensão da assistência de enfermagem no âmbito asilar, entre outros.

A partir disso, o estudo tem como objetivo geral apresentar sobre demência e quais são as condições geriátricas que ocasionam as síndromes geriátricas e o seu impacto, em especial, ao público-alvo de idosos institucionalizados e de como a enfermagem deve atuar, e, como objetivos específicos: determinar as atribuições de enfermagem frente aos idosos com as perdas funcionais pelas síndromes geriátricas acometidas durante o seu processo de envelhecimento; compreender quais as diretrizes e políticas de saúde do idoso por meio da promoção, da prevenção, da proteção, da recuperação e na reabilitação em saúde; e aplicar os instrumentos de avaliação geriátrica para as ações e intervenções de saúde.

Diante do problema supracitado, a pesquisa se justifica pelo tema ser de relevância para estudos na área da saúde, por se tratar de um assunto que tem relação com a atuação de profissionais da saúde; com isso, torna-se necessário concretizar a presente abordagem por meio de um aparato teórico.

Para atingir os objetivos propostos, será utilizado pressupostos teóricos coletados através de pesquisas, artigos acadêmicos e autores que discutem a temática e a relevância do tema para os estudos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Processos de envelhecimento

Antes de mais nada convém mencionar que a saúde do idoso está estritamente relacionada com a sua funcionalidade global, definida como a capacidade de gerir a própria vida ou cuidar de si mesmo. O idoso é considerado saudável quando é capaz de funcionar sozinho, de forma independente e autônoma, mesmo que tenha doenças. Desta forma, resgata-se o conceito de saúde estabelecido pela Organização Mundial de Saúde como sendo o mais completo bem-estar biopsicossocial-cultural-espiritual, e não simplesmente a ausência de doenças.

Define-se saúde como uma medida da capacidade individual na realização de desejos e satisfação das necessidades, independentemente da idade ou da presença de doenças. Envelhecer sem nenhuma doença crônica é mais uma exceção do que a regra, pois a maioria dos idosos é portador de doenças ou disfunções orgânicas que, na maioria das vezes, não estão associadas à limitação das atividades ou à restrição de sua participação social. Assim, mesmo com doenças, o idoso pode continuar desempenhando seus papéis sociais. Segundo SANTOS,

“o aumento da população idosa no Brasil ocorre devido à diminuição dos índices de natalidade e mortalidade e com o avanço na expectativa de vida da sociedade brasileira. O envelhecimento da população é um grande progresso cultural de uma sociedade em seu processo de civilização.” (SANTOS, 2018, P.15),

Essa pretensão é mundial, e devido a melhores condições de vida, como o saneamento básico, com o desenvolvimento da ciência na área da medicina, o melhoramento dos cuidados de saúde, o ensino mais acessível, a melhora econômica, as vacinas para combate de algumas doenças resultaram na diminuição expressiva de mortalidades.

No que diz Ramos (2013), o envelhecer é um processo de inúmeras facetas que alertam para a necessidade de fornecer ao idoso uma atenção que seja abrangente, colocando em prática, preconizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que é não somente o controle das doenças, mas um bem-estar físico, social, psíquico e que, em conjunto levarão a esse idoso uma melhora na qualidade de vida.

Existem três tipos de envelhecimento, o primário, que é o natural, ou senescência, em que podem ocorrer diversas alterações por meio de fatores como alimentação inadequada, inatividade física, estilo de vida, educação e posição social. O secundário, por patologias ou senilidade, com apresentações de sinais e sintomas, ou seja, resultante das interações por influências externas, tais como, culturais, cronológicas e ambientais. Embora as suas causas sejam distintas, o envelhecimento primário e o secundário interagem fortemente. terciário ou terminal, que é determinado pela perda de funcionalidade física e cognitiva, provocado pelo acúmulo dos impactos do envelhecimento, além de patologias decorrentes da idade.

Com o avanço da idade, aparecem inúmeras alterações fisiológicas e o aumento de doenças crônicas. Após os 60 anos, as principais causas de incapacidade e morte decorrem de prejuízos na audição, na visão, na movimentação do corpo e nas doenças não transmissíveis que são as cardíacas, acidente vascular encefálico, doenças respiratórias crônicas, câncer e demência. As Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) constituem a principal causa de morte desta população no Brasil e o grupo é o que mais contribui para a carga global de doenças.

Conforme Matos *et al.* (2014), os sinais que evidenciam o processo de envelhecimento incluem o espessamento e o branqueamento dos fios de cabelo, a pele perde mais a elasticidade e aumenta o ressecamento, a audição e a visão diminuem, ocorre a restrição da fala devido ao acometimento na aprendizagem, a memória de curto prazo, a diminuição sensitiva do paladar, podendo ocasionar a falta de apetite, diminuição também na identificação de odores e sensibilidade no tato.

2.2- DEMÊNCIA

Trata-se de uma Incapacidade cognitiva designa o comprometimento das funções encefálicas superiores capaz de prejudicar a funcionalidade da pessoa. Acarretando alterações nas funções superiores que não apresentam prejuízo na funcionalidade do paciente não podem ser classificadas como incapacidade cognitiva. Essas alterações constituem o transtorno cognitivo leve. Para o estabelecimento do diagnóstico de incapacidade cognitiva, é fundamental a constatação do prejuízo na funcionalidade do indivíduo ou perda de AVDs.

As principais etiologias da incapacidade cognitiva são: demência, depressão, *delirium* e doenças mentais, como esquizofrenia, oligofrenia e parafrenia. Os principais sinais e sintomas de demência são a perda gradual e progressiva da memória, confusão mental, perda da capacidade de resolver problemas, comportamento agitado ou alucinações, perda do reconhecimento de locais familiares e perda de interesse e incapacidade de realizar as atividades habituais.

Dentro desse aspecto tem-se a doença de Alzheimer é a causa mais comum de demência. Pessoas com Alzheimer perdem neurônios (células nervosas) que atuam em áreas do cérebro responsáveis pelo conhecimento e pela memória. Também ocorre o depósito de substâncias anormais em algumas células do cérebro.

A causa da doença de Alzheimer é desconhecida, mas fatores de risco incluem história familiar, a presença de um gene específico, e idade avançada. Outra causa comum, a demência vascular é geralmente causada por isquemias (“derrames”) ao longo do tempo, afetando o fluxo de sangue em áreas do cérebro relacionadas à memória e ao pensamento.

Mas também algumas doenças neurológicas, como doença de Parkinson, podem causar demência por alterar o tecido cerebral. Sintomas idênticos aos de demência podem ser causados por muitos fatores, como medicações e doenças. Uma avaliação médica cuidadosa é importante para identificar causas tratáveis.

O diagnóstico de demência pode ajudar a pessoa e seus familiares a procurarem ajuda por recursos disponíveis. Não há cura para a doença de Alzheimer ou para a demência vascular.

Algumas medicações podem ajudar a diminuir o avanço da demência durante o tratamento. O médico pode ajudar a decidir se a medicação vale a pena. As pesquisas em demência podem ajudar na prevenção, reconhecimento precoce e tratamentos mais eficazes. Associado a isso, e tendo em conta as contribuições da psicologia do desenvolvimento e de teóricos da família.

Demência é a perda progressiva da cognição, de forma que o indivíduo acometido perde a capacidade de realizar tarefas diárias e de viver de forma independente.

O diagnóstico de demência, depois de afastadas as causas potencialmente reversíveis, são decorrentes de processos degenerativos primários, entre as quais 50-60% associam-se à demência de alzheimer (dA). Os demais grupos são constituídos, basicamente, pela demência: por corpos de Lewy, fronto-temporal, vascular e mista. É fundamental promover o diagnóstico diferencial entre elas, pois o tratamento e o prognóstico são diferentes (MORAES, p.57, 2010).

A demência tem diversas causas, incluindo doenças neurodegenerativas, lesões vasculares, doenças metabólicas, deficiências nutricionais e infecções, sendo comum que o paciente com demência tenha mais de uma causa associada (causa mista). Em idosos, a Doença de Alzheimer é a causa mais comum de demência, responsável por 60 a 80% dos casos, seguida pela Demência por corpúsculos de Lewy e Demência Fronto-temporal. Em jovens, as causas principais são traumatismos cranianos e tumores cerebrais. Outras causas de demência são: Demência Vascular, Doença de Parkinson e Doença de Huntington.

2.3. SÍNDROMES GERIÁTRICAS

As síndromes geriátricas são um conjunto de patologias que mais acometem os idosos ligado a fatores de capacidade funcional ou social e a sua etiologia é de origem multifatorial. A saúde funcional é o principal determinante de padrão em saúde ao idoso, a qual se subdivide em quatro domínios funcionais, como a cognição, o humor, a mobilidade e a comunicação. Quando há alguma dessas perdas de funcionalidade, esse declínio funcional resulta na apresentação de síndromes geriátricas.

Segundo Gonçalves (2015), os critérios que auxiliam na definição das síndromes geriátricas: são distúrbios com causas relacionadas à idade; causam declínio funcional; envolvem múltiplos sistemas; apresentam etiologia multifatorial complexa; quanto maior a demora de identificação, pior o prognóstico; e podem ser tratáveis com abordagem multidisciplinar, mas geralmente não têm cura. Em geral, exigem cuidados de longa duração.

Portanto, as síndromes geriátricas em ponto de vista não estão conceituadas no processo de envelhecimento como a senescência, mas sim relacionado às doenças definidas como senilidade, a qual acaba interferindo na funcionalidade, ou seja, no nível de autonomia e de independência, que são analisados nos instrumentos de avaliação na capacidade de execução das atividades de vida diária (AVDs) e nas atividades instrumentais de vida diária (AIVDs).

Como a saúde do idoso está estritamente relacionada com a sua funcionalidade global, definida como a capacidade de gerir a si próprio. Desta forma, entende-se que definir saúde seria dizer que representa um completo bem-estar biopsicossocial-cultural-espiritual, e não simplesmente a ausência de doenças. Essa capacidade de funcionar sozinho é avaliada por meio da análise das atividades de vida diária (AVDs), que são tarefas do cotidiano realizadas pelo paciente.

As AVDs são as formas de avaliar o grau de autonomia e independência do indivíduo, que no caso, o idoso. A autonomia é a capacidade individual de decisão e comando sobre as suas ações, estabelecendo e seguindo as próprias regras. A independência refere-se à capacidade de realizar algo com os próprios meios. Significa execução e depende diretamente de mobilidade e comunicação. Portanto, a saúde do idoso é determinada pelo funcionamento harmonioso de quatro domínios funcionais: cognição, humor, mobilidade e comunicação. Tais domínios devem ser rotineiramente avaliados na consulta geriátrica.

Quanto a questão da cognição é a capacidade mental de compreender e resolver os problemas do cotidiano. É constituída por um conjunto de funções corticais, formadas pela memória (capacidade de armazenamento de informações), função executiva (capacidade de planejamento, antecipação, sequenciamento e monitoramento de tarefas complexas), linguagem

(capacidade de compreensão e expressão da linguagem oral e escrita), praxia (capacidade de executar um ato motor), gnosia (capacidade de reconhecimento de estímulos visuais, auditivos e táteis) e função visuoespacial (capacidade de localização no espaço e percepção das relações dos objetos entre si).

A incapacidade cognitiva é considerada uma das síndromes geriátricas, podendo ser causada por demência, depressão, delirium e doenças mentais, como a esquizofrenia. Essa síndrome será definida através da baixa performance nos testes cognitivos e da dependência nas atividades de vida diária (SANTOS, 2022, p. 24).

O humor é a motivação necessária para os processos mentais. A mobilidade é a capacidade de deslocamento do indivíduo. Depende da postura/marcha, da capacidade aeróbica e da continência esfinteriana. E, finalmente, a comunicação é a capacidade de estabelecer relacionamento produtivo com o meio (habilidade de se comunicar). A perda dessas funções resulta nas grandes síndromes geriátricas: incapacidade cognitiva, instabilidade postural, imobilidade e incapacidade comunicativa.

O desconhecimento das particularidades do processo de envelhecimento pode gerar intervenções capazes de piorar o estado de saúde da pessoa idosa - a iatrogenia, que representa todo o malefício causado pelos profissionais da área de saúde. A incontinência urinária também é reconhecida como uma das grandes síndromes geriátricas. Ela afeta a independência do indivíduo, comprometendo, indiretamente, a função mobilidade. O idoso com incontinência esfinteriana sofre limitação de sua participação social, em virtude da insegurança gerada pela perda do controle miccional.

Nesse aspecto a família, por sua vez, é outro elemento fundamental para o bem-estar biopsicossocial e sua ausência é capaz de desencadear ou perpetuar a perda de autonomia e independência do idoso (insuficiência familiar). Os idosos são vítimas em número significativo de síndromes semelhantes, independentemente de doenças específicas, denominadas gigantes da geriatria.

Segundo Pereira, Schneder e Schwanke (2009), as síndromes geriátricas acometem a população da terceira idade, e interferem no bem-estar

e na qualidade de vida desses idosos, são chamadas também como “as grandes síndromes”, “os gigantes” ou os “7 is”, que se subdividem em incapacidade cognitiva, em instabilidade postural, em imobilidade, em incontinência esfincteriana, em incapacidade comunicativa, em iatrogênicas e em insuficiência familiar.

As incontinências urinárias e fecais são uns dos fatores que mais levam a institucionalização de idosos, é a incapacidade de controlar a eliminação de urina e de fezes, respectivamente; a imobilidade, que acentua com a diminuição da massa magra, podendo levar à sarcopenia e a escaras de decúbito; na instabilidade postural, o idoso corre o risco aumentado de quedas e, conseqüentemente, fraturas;

Também a insuficiência cerebral, designada por delirium e alterações cognitivas; a iatrogenia, maior susceptibilidade a reações colaterais e à intoxicação, que podem se manifestar na forma de um ou mais dos “gigantes”; a insuficiência familiar, este determina pela precariedade de apoio da família; a incapacidade comunicativa, quando perde a comunicação verbal ou não verbal, dificultando a interação social.

É o conjunto de alterações que ocorrem no cérebro modificando suas capacidades intelectuais. Existem vários tipos de demência, sendo a mais frequentemente a Doença de Alzheimer (e apresenta problemas de memória, dificuldades no raciocínio (não conseguem resolver problemas do dia a dia), desorientação temporal (mês e ano em que estamos), dificuldade com operações matemáticas (fazer contas), dificuldade de linguagem e alterações de comportamento (alucinações, delírios etc.).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho desenvolvido, objetivou-se evidenciar a questão da demência e as síndromes geriátricas evidencia a importância da realização de ampla avaliação clínica de todos os idosos. As síndromes geriátricas são um conjunto de patologias que mais acometem os idosos ligado a fatores de capacidade funcional ou social e a sua etiologia é de origem multifatorial.

A saúde funcional é o principal determinante de padrão em saúde e quando há alguma dessas perdas de funcionalidade, esse declínio funcional resulta na apresentação de síndromes geriátricas. Nesse modo, a enfermagem tem como relevância a atribuição de uma assistência holística na qualidade de vida desses indivíduos, a fim de reduzir os avanços clínicos dos sinais e sintomas na presença das síndromes geriátricas, auxiliando, assim, na melhoria do estado adaptativo e, principalmente, na abordagem e na compreensão da assistência de enfermagem no âmbito asilar.

O estudo teve como objetivo apresentar as condições geriátricas que ocasionam as síndromes geriátricas e o seu impacto, em especial, ao público-alvo de idosos institucionalizados e de como a enfermagem deve atuar, e, como determinar as atribuições de enfermagem frente aos idosos com as perdas funcionais pelas síndromes geriátricas acometidas durante o seu processo de envelhecimento e foi possível compreender quais as diretrizes e políticas de saúde do idoso por meio da promoção, da prevenção, da proteção, da recuperação e na reabilitação em saúde; e aplicar os instrumentos de avaliação geriátrica para as ações e intervenções de saúde da assistência de enfermagem.

Portanto, medidas que visam que haja não somente a subsistência e proteção a pessoa idosa institucionalizada, mas da mesma forma realizar sua independência, autonomia e relações exteriores em sua habitualidade bem como ações mais significativas de assistência aos idosos.

REFERÊNCIAS

Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. **Coordenação de Educação a Distância Envelhecimento e Saúde da Pessoa Idosa.** / Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Coordenação de Educação a Distância; organizado por Ana Paula Abreu Borges e Angela Maria Castilho Coimbra. – Rio de Janeiro: EAD/Ensp, 2008. 340 p. il., tab., graf. ISBN 978.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Envelhecimento e saúde da pessoa idosa.** Brasília, 2006.p.171. (Caderno de atenção básica, 19).

FAGUNDES, Karolina Vitorelli Diniz Lima *et al.* **Instituições de longa permanência como alternativa no acolhimento das pessoas idosas.** Revista de Saúde Pública, v. 19, p. 210-214, 2017.

GONÇALVES, Diliانا Francisca Rodrigues. **O envelhecimento e a autoimunidade**. 2015.

LOPES, Érica Patrício de Lima. **O uso da realidade virtual como ferramenta para prevenção e tratamento da instabilidade postural nos idosos**. 2016.

Moraes E N. **Princípios Básicos de Geriatria e Gerontologia**, Belo Horizonte: Coopmed; 2008.

Moraes ,Edgar Nunes de; Abreu , Marília Campos de Marino; Santos ,Rodrigo Ribeiro. **Principais síndromes geriátricas**. Rev Med Minas Gerais 2010; 20(1): 54-66.

RAMOS, Mariana de Azevedo et al. **Comparação dos resultados dos testes de acompanhamento evolutivo de idosos com Alzheimer**. 2013.

SANTOS, Maria Laiane Dos. **Impacto Das Síndromes Geriátricas Em Idosos Institucionalizados E A Atuação Do Enfermeiro Nesse Processo**. UniAGES Centro Universitário Bacharelado em Enfermagem. Paripiranga 2022.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO UM DIREITO DE TODOS

Simone Ferreira dos Santos Corsini

Monografia apresentada à Faculdade Campos Elíseos, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Direito Aplicado a Educação, sob supervisão da orientadora: Prof. Fatima Ramalho Lefone.

RESUMO

O seguinte artigo trata-se sobre: o direito a educação a todas pessoas e crianças. Independente de região ou cidade, por força de lei, toda criança tem direito a educação de qualidade. A disciplina de Direito Aplicado à Educação integra um conjunto de estudos e atividades que constituem a chamada formação pedagógica. Estudando conceitos básicos do direito para entender a hierarquia das normas jurídicas e o emaranhado legislativo que cerca a educação. Não se esquecendo na diversificação que pode ser aplicada a educação no dia-a-dia. Com diferentes ambientes, pessoas, idades e professores, sem contrariar as hierarquias administrativas (leis, decretos e normas).

Palavras chaves: Educação; Leis; Direitos; Aprendizagem;

ABSTRACT

The article deals with the subject: the right to education for all people and children. Regardless of region or city, by law, every child has the right to quality education. The discipline of Law Applied to Education integrates a set

of studies and activities that constitute the so-called pedagogical training. Studying basic concepts of law to understand the hierarchy of legal norms and the legislative entanglement surrounding education. Not forgetting the diversification that can be applied to education in day to day. With different environments, people, ages and teachers, without contradicting the administrative hierarchies (laws, decrees and norms).

Keywords: Education; Laws; Rights; Learning;

1 INTRODUÇÃO

Embora nosso País, mesmo não estando em uma boa colocação no "ranking" mundial da educação, em comparação com outros países mais desenvolvidos, ainda assim em termos de leis, temos muitas que nos asseguram sobre possuir uma boa educação, nos assegura até mesmo da obrigatoriedade do governo em proporcionar a sociedade uma educação de qualidade. Infelizmente na prática não é exatamente com o que se é deparado em certos lugares do nosso país, onde os acessos até mesmo de necessidades mais básicas são deficientes. A educação acaba sendo tratada como segundo plano. O que é inadmissível e um erro, já que uma sociedade só se torna justa e produtiva com educação, desde sua infância. Educação de qualidade, com professores qualificados, com espaços e ambientes equipados para tal. Ter na educação o prazer do "aprender", do novo e do essencial.

1.1 OBJETIVOS

Sabemos da importância da educação na vida do ser humano. E felizmente estamos respaldados por uma constituição. Em comparação com outros países estamos passos a frente, já que a constituição diz que a educação (e saúde) é direito de todos. O papel do professor é sempre lembrar desta grande fonte. O papel da sociedade também é cobrar este direito do governo. Infelizmente a sociedade ou por ignorância ou por comodismo, não cobra das autoridades uma educação de qualidade, com ambiente digno

para que uma criança compreenda, aprenda, se desenvolva e produza em sua vida.

Todo esse processo só pode ser alcançado por uma educação, não somente da sala de aula, mas também uma educação cultural da sociedade. Sabendo seus direitos, saber exigir e cobrar sua qualidade de vida.

O Papel do educador, é muito importante nesta missão. Mas não podemos esquecer que o educador também faz parte da sociedade, e também, até mesmo por motivos hierárquicos, também fica na dependência do governo atuante para que seja implantada uma educação básica que seja, mas de qualidade e digna.

1.1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo é mostrar que temos “sorte” em comparativo com outros países, pois temos uma constituição e leis que nos fortalecem em questão de direitos à educação. As leis são de conhecimento de todos. Embora seja muito difícil a massa da sociedade procurar por tais, por conta própria, as mesmas estão disponíveis gratuitamente em bibliotecas, internet e outros meios de comunicação. O que nos priva da desculpa de que não existe conhecimento de seus direitos.

Isso funciona muito bem em teoria. Na prática sabemos que não é desta maneira. Sabemos que desde o ensino básico, deve-se ensinar os direitos humanos e inclusive o direito de educação a sociedade. Somente assim as crianças de hoje, se tornarão adultos que questionarão, amanhã.

A criança de hoje, será o pai ou mãe de amanhã, que questionará o planejamento de ensino que está sendo oferecido na escola da cidade, para seus filhos. E esse questionamento será com fundamento, e não somente críticas por críticas. Também não podemos fechar os olhos, ao que sabemos que muitos educadores, muitas vezes querem implantar, exercer, produzir muitas coisas interessantes em seu dia-a-dia letivo, mas o educador segue uma lei hierárquica, e se o mesmo questionar sozinho, infelizmente em prática sua força é menor.

Se uma sociedade toda é crítica, e crítica com fundamento, com embasamento em leis, artigos, normas... todo conhecimento oferecido livremente, mas que infelizmente não existe um interesse massivo por procura. Se esta sociedade se desenvolve, com essa procura, curiosidade e questionamentos, então funcionará como uma corrente, onde o movimento virá do 'menor' para o 'maior' (pode-se dizer autoridades).

A educação de qualidade é direito de todos. A sociedade deve estar envolvida em todo processo de desenvolvimento da mesma. Questionar o que não está certo, o que não está claro. Denunciar o que não está correto.

1.1.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

A sociedade interagida com o desenvolvimento das leis e da aplicação da mesma no dia-a-dia na educação. As leis e artigos são de conhecimento de qualquer cidadão, basta o mesmo ter interesse na procura de seus direitos, o que infelizmente é muito escasso nos dias atuais. Mas a intenção é que com a facilidade dos meios de comunicação como: internet, celulares, computadores, wi-fi públicos etc, que todo esse mecanismo de pesquisa também seja procurado para informações de assuntos pertinentes a sociedade num geral. E, em um contexto que se possa exigir direitos, questionar certas 'manobras' políticas. E esta mudança por procura de conhecimento, vai muito além do direito da educação, mas também da saúde, saneamento que também são direitos básicos que deve ser oferecido pelo governo gratuitamente e extrema qualidade. Por força de lei, todo cidadão deve ser assegurado com uma saúde, educação e moradia.

1.2 JUSTIFICATIVA

Por que deve-se importar-se tanto com a educação para a sociedade? Pois uma sociedade que conhece seus direitos também é uma sociedade que exige, julga e tem discernimento para escolher um bom representante político, de poder legislativos e etc etc... Infelizmente não é de interesse de

alguns governantes, que todas pessoas tenham acesso a conhecimento digno. Isso traria muitos questionamentos, sugestões e até mesmo fiscalizações das leis. Se as mesmas estão sendo bem aproveitadas. Se os mais fracos estão sendo realmente respaldados pela Lei, quando a mesma diz que é direito de todos a educação básica, o ensino de qualidade. E que é obrigação do governo proporcionar de maneira melhor possível aos cidadãos de qualquer região estes serviços.

O que notamos infelizmente na prática, são pessoas que estão muito longe de um acesso a uma boa escola. Ressaltando a situação quando a mesma existe, o que, infelizmente em muitas vezes, nem ao mesmo tem. Os educadores da região, pela falta de infraestrutura, acabam lecionando em escolas de outras cidades, de outros estados do país muitas vezes, mas não pela falta de vontade por educar as pessoas daquela determinada região, mas simplesmente pelo fato de não se ter condições de lecionar sem o mínimo de condição básica para um ambiente escolar.

Uma pessoa que passa por um processo educativo pode exigir e exercer melhor todos seus outros direitos. A educação contribui para que crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres saiam da pobreza, seja através de sua inserção no mundo do trabalho, seja por possibilitar a participação política em prol da melhoria das condições de vida de todos. Também contribui para evitar a marginalização das mulheres, a exploração sexual e o trabalho infantil, entre muitos outros exemplos.

1.3 PROBLEMA

A maior dificuldade é a própria resistência da massa popular em procurar pelos seus direitos. A mesma está acostumada a cumprir com seus deveres, pois estes são os ensinados desde crianças em casa, nas escolas e pela sociedade (emprego, meio de convivência etc), mas além de deveres, também possuímos direitos, e os mesmos não são devidamente cobrados.

Então na falta de uma educação digna, de uma escola decente, de salários dignos aos educadores e colaboradores num quadro geral das escolas, infelizmente a sociedade conforma-se com o que já está sendo

oferecido “desde sempre” e acaba anulando-se de seus próprios direitos. Não exigem, não cobram... não questionam sobre o que está errado.

E a única maneira de conseguir se encaixar futuramente num mercado de trabalho, socialização com pessoas de outros meios, e até mesmo uma cultura pessoal, só pode ser e conquistar com a educação. A saúde pública, moradia segura, um bairro com infraestrutura contendo transportes público de fácil acesso, escolas, bibliotecas, museus, comércios e entre outros, de fácil acesso a toda população e toda sua interação uns com os outros.

Esta faz toda diferença para uma sociedade evoluída e para uma sociedade que infelizmente fique estagnada. O maior problema além dos governantes que não veem a sociedade e sua ascensão como prioridade, o maior problema é da própria população, que não conhece o poder que possuem em conhecer e por fim cobrar seus direitos.

2. DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO

O direito humano à educação é muito mais que uma vaga na escola. Existem três dimensões deste direito chamam a atenção para como ele deve ser exercido, pois não há sentido em falar em educação se outros direitos são violados na escola.

Direito humano à educação – não se resume ao direito de ir à escola. A educação deve ter qualidade, ser capaz promover o pleno desenvolvimento da pessoa, responder aos interesses de quem estuda e de sua comunidade.

Direitos humanos na educação – o exercício do direito à educação não pode estar dissociado do respeito a outros direitos humanos. Não se pode permitir, por exemplo, que a creche ou a escola, seus conteúdos e materiais didáticos reforcem preconceitos. Tampouco se deve aceitar que o espaço escolar coloque em risco a saúde e a segurança de estudantes, ou ainda que a educação e a escola sejam geridas de forma autoritária, impossibilitando a livre manifestação do pensamento de professores e estudantes, bem como sua participação na gestão da escola.

“... de acordo com a Declaração Universal de Direitos Humanos, não se pode realizar o ideal do ser humano livre, liberado do temor e da miséria, a não ser que se criem condições que

permitam a cada pessoa gozar de seus direitos econômicos, sociais e culturais, assim como também de seus direitos civis e políticos” (PIDESC).

Educação em Direitos Humanos – os direitos humanos devem fazer parte do processo educativo das pessoas. Para defender seus direitos, todas as pessoas precisam conhecê-los e saber como reivindicá-los na sua vida cotidiana. Além disso, a educação em direitos humanos promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz. No caso da educação básica, esses princípios, características e dimensões precisam estar presentes na formação dos profissionais da educação, nos materiais didáticos, no conteúdo das aulas e até na gestão da escola e na sua relação com a comunidade. Tanto o que se ensina como o modo como se ensina precisam estar de acordo com os direitos humanos e estimular a participação e o respeito. Isso é o que propõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

3. EXIGINDO A EDUCAÇÃO

Os instrumentos jurídicos mais úteis para a defesa do direito à educação são:

- Mandado de Segurança ou Ação mandamental. É uma ação constitucional (Constituição Federal, art. 5º, LXX) que visa a garantir os direitos líquidos e certos, individuais ou coletivos. O mandado de segurança é dado para que as pessoas se defendam de atos ilegais, praticados com abuso de poder ou ainda omissões ilegais por parte da administração pública ou de funcionário público. Direito líquido e certo é aquele exigível no momento em que se entra com a ação (não depende de nenhuma outra condição futura para ser exercido – como, por exemplo, o cumprimento de um prazo ou a conclusão de uma etapa de ensino) e que pode ser provado já na apresentação da ação (por exemplo, quando se apresenta o comprovante de cadastro para a matrícula, não sendo assegurada vaga na rede de ensino);

- **Ação popular.** Trata-se de um instrumento jurídico que permite que cidadãos e cidadãos defendam os direitos coletivos de forma gratuita. Serve para fiscalizar a atuação das autoridades e integrantes das administrações públicas, principalmente em casos que pareça haver atos ilegais, lesivos ao patrimônio público, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural.

Na escola, atos lesivos ao patrimônio público podem ser, por exemplo, desvio de verba de merenda escolar, comercialização de material didático escolar ou de equipamentos comprados com recursos públicos, desvio de finalidade (quando as autoridades usam bens públicos e espaços escolares – DVDs, TVs, aparelhos de som, salas de aula, quadras, auditórios por exemplo – em benefício próprio, para fins particulares).

A ação popular, ao contrário do mandado de segurança, visa a proteger os direitos coletivos, que não são de uma só pessoa, mas que atingem todos os cidadãos. Pessoas jurídicas (como sindicatos e organizações não governamentais) não podem usar esse recurso.

- **Ação Civil Pública.** Por meio desta ação coletiva é possível defender direitos sociais – educação, saúde, transporte, meio ambiente, consumidor. O objetivo é que muitas pessoas que se encontram na mesma situação jurídica possam recorrer ao Poder Judiciário com apenas uma ação, que defenderá o direito de todas. No entanto, as pessoas individualmente não podem propor esse tipo de ação. A Lei estabelece quem é legítimo para isso: o Ministério Público, a Defensoria Pública ou entidades da sociedade civil, que estejam constituídas há pelo menos um ano e que tenham entre suas finalidades a defesa desses direitos. Por exemplo: um grupo de pais e mães de crianças com deficiência pode se unir e solicitar ao Ministério Público da sua cidade que mova uma ação para garantir o acesso à escola pública.

- **Ação nominada do art.5º da LDB.** A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, art.5º) prevê uma ação para a qual não foi definido um nome (e, por isso, a chamamos “inominada”). Trata-se, na verdade, da possibilidade que qualquer cidadã(o), grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, além do Ministério Público ou do próprio Poder Público, tem de defender o direito subjetivo público ao ensino fundamental de qualquer

outra pessoa ou grupo. Uma associação de bairro pode, por exemplo, defender o direito das crianças e adolescentes da comunidade, sem precisar apresentar autorização formal de seus pais.

- **Ação Ordinária.** Nos casos em que não cabe nenhuma das ações acima descritas, pode ser proposta uma ação comum. Há casos de violação do direito à educação que precisam de apresentação de provas durante o processo, por exemplo, quando é necessário o testemunho de alguém, não cabendo, por esse motivo, Mandado de Segurança e sim uma Ação Ordinária.

3.1 Outros meios indiretos

Existe outros meios de se procurar por direitos e exigir educação de qualidade e dignidade a sociedade. Até mesmo com denúncias indiretas, pode-se tentar fazer com que seja exposta as autoridades competentes quando algo não esta de acordo com as normas e leis básicas de saúde e educação.

- **Conselho Tutelar.** O Estatuto da Criança e do Adolescente determina que os conselhos tutelares podem “requisitar serviços públicos” em educação e outras áreas e encaminhar denúncias ao Ministério Público (art. 136). Assim, o conselho tutelar da sua cidade ou região possui um papel fundamental na denúncia de violações a direitos educativos de crianças e adolescentes, tendo autoridade legal para atuar em nome do(a) denunciante.

- **Comissões Legislativas de Direitos Humanos, Educação e Criança e Adolescente.** O poder legislativo organiza comissões temáticas para, entre outros objetivos, discutir e analisar projetos de lei antes que sejam votados por todo o conjunto de parlamentares. Isso acontece na Câmara de Vereadores, na Assembléia Legislativa, na Câmara de Deputados e no Senado Federal. Essas comissões também podem receber petições ou reclamações de qualquer pessoa contra atos ou omissões das autoridades ou entidades públicas. Para as denúncias de violações do direito à educação, é mais indicado procurar as comissões de direitos humanos, de educação ou da criança e do adolescente. A partir dessa queixa, as (os) parlamentares podem, por exemplo, convocar as

autoridades responsáveis para dar explicações sobre o caso, realizar visitas ao local denunciado, organizar audiências públicas, etc.

- Ouvidorias Públicas. Como o nome mesmo diz, são órgãos que “ouvem” queixas e reclamações da população. Existem tanto na administração pública como em empresas. No caso da educação e de outros serviços públicos, a ouvidoria pode ser procurada para comunicar falhas em procedimentos e informações transmitidas pelo funcionalismo, para sugerir melhoras e para denunciar casos de corrupção, entre outros motivos. Se a secretaria de educação da sua cidade ou estado não possui uma ouvidoria, procure a ouvidoria da prefeitura ou do governo estadual.

4. O DIREITO DA EDUCAÇÃO PARA À SOCIEDADE

A educação é um dos direitos humanos. Está reconhecida no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos. O direito humano à educação reconhecido na Declaração foi transformado em norma jurídica internacional através, principalmente, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13 e 14), da Convenção sobre os Direitos da Criança (art. 28 e 29) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13).

Tratar a educação como um direito humano significa que não deve depender

das condições econômicas e de mercado.

O mais importante é conseguir que todas as pessoas possam exercer e estar conscientes de seus direitos. Nesse sentido, o tópico 2 do art.26 da Declaração é fundamental na definição dos propósitos universais da educação. O direito à educação tem um sentido amplo, não se refere somente à educação escolar. O processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte da pessoa. A aprendizagem acontece em diversos âmbitos, na família, na comunidade, no trabalho, no grupo de amigos e também na escola. Por outro lado, nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para a sobrevivência e o bem-estar social. Sem ele, não se pode ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Dizemos ainda que a educação é um direito muito especial: um “direito habilitante” ou “direito de síntese”.

Uma pessoa que passa por um processo educativo pode exigir e exercer melhor todos seus outros direitos. A educação contribui para que crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres saiam da pobreza, seja através de sua inserção no mundo do trabalho, seja por possibilitar a participação política em prol da melhoria das condições de vida de todos. Também contribui para evitar a marginalização das mulheres, a exploração sexual e o trabalho infantil, entre muitos outros exemplos.

Os estados signatários do presente pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. (...) concordam, ainda, que a educação deve capacitar a todas as pessoas para participar efetivamente numa sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (PIDESC Art. 13).

4.1 O papel do ensino na vida da sociedade

A educação pode e deve estar presente na vida das pessoas desde sua infância. Na infância o ser humano ainda com sua mente lúdica, se for muito bem semeado, se tornará um adulto criativo, sem receios e com pensamentos amplos sobre inúmeros assuntos. Conhecedor de inúmeras culturas e gêneros. Sem limitações para conhecimento. Ao contrário, terá

procura ao saber, interesse de conhecimento. Interesse pelo 'novo'.

Respaldados por leis e artigos, a educação é direito de todos e em todo território nacional:

- Educação infantil – atende crianças até 5 anos em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). Seu objetivo é promover o desenvolvimento integral, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29 da LDB). A educação infantil é duplamente protegida pela Constituição Federal de 1988: tanto é direito das crianças como é direito dos(as) trabalhadores(as) urbanos(as) e rurais em relação a seus filhos e dependentes. Ou seja, a educação infantil é um exemplo vivo da indivisibilidade e interdependência que caracterizam os direitos humanos, pois reúne em um mesmo conceito vários direitos: ao desenvolvimento, à educação, ao cuidado e ao trabalho. (CF, art. 7º, XXV, e art. 208, IV).

- Ensino fundamental – é obrigatório para estudantes entre 6 e 14 anos. Quando falamos que o ensino é obrigatório, estamos querendo dizer que todas as crianças e adolescentes nessa idade devem estar na escola, seja na zona rural ou na urbana, seja uma criança com deficiência ou não. Obrigatoriedade significa compulsoriedade, não podendo os pais ou responsáveis, nesse caso, optar por não procurar a rede de ensino. Por outro lado, assim como as demais etapas da educação básica, o ensino fundamental é dever do Estado, que também tem o dever de oferecê-lo a todas as pessoas que não puderam estudar quando crianças. (CF, art.208, I).

- Ensino médio – é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos. A Constituição prevê que deve ser progressivamente universalizado, de modo a atender a todas as pessoas que terminam o ensino fundamental, inclusive os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de cursá-lo. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) determina que essa universalização deve atender a toda a demanda, no máximo, até o ano de 2010. (CF, art.208, II). É importante destacar que no caso da educação infantil e do ensino médio a não obrigatoriedade diz respeito somente aos pais ou responsáveis. O Estado (Poder Público) em todas as hipóteses tem o dever de assegurar o direito à educação

básica a todos que procurem. Os níveis e as etapas são a base de estruturação da educação escolar, sendo utilizados para efeito de certificação, ou seja, é a conclusão de tais etapas (ensino fundamental e ensino médio) e níveis (educação básica e educação superior) que abre a possibilidade de diplomação. Há também modalidades diferenciadas de oferta, que não dizem respeito aos níveis e etapas, mas são formas de oferta educacional:

Educação especial inclusiva – é a modalidade complementar de ensino destinada aos estudantes com deficiência, não substituindo, no entanto, o ensino regular. A Constituição e os tratados internacionais de direitos humanos, principalmente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proíbem todas as formas de exclusão das pessoas com deficiência, devendo a educação ser inclusiva em todos os seus aspectos. Assim, é importante deixar claro que as pessoas com deficiência gozam de todos os direitos previstos na Constituição e nas leis, inclusive o direito à educação. Por exemplo, como vimos acima, a todos é devido o ensino fundamental obrigatório e de qualidade. No caso dos estudantes com deficiência, a Constituição determina que além desse ensino fundamental regular, devem ser asseguradas as condições necessárias à sua inclusão educacional. Um exemplo é o fornecimento de livros em braile ou com caracteres ampliados para os estudantes com deficiência visual. Assim, educação especial não significa escola ou sala especial, e sim, como diz a própria Constituição, “atendimento especializado” complementar à escolarização regular. (CF, art.3º, IV; art.5º, caput; e art.208, III). No Brasil, é crime “recusar, suspender, procrastinar [adiar], cancelar ou fazer cessar matrícula de pessoa com deficiência”. (Lei 7.853/1989, art.8, inciso I)

- Educação de jovens e adultos – atende aquelas pessoas que não tiveram acesso ou não terminaram o ensino fundamental ou o ensino médio quando criança ou adolescente. A organização das aulas e os conteúdos têm que levar em consideração as características, os interesses, as condições de vida e de trabalho deste alunado. (LDB, art. 37).

- Educação no campo – para a população rural, a educação básica também deve ser adaptada às características da vida no campo e de cada região. Além de mudanças no conteúdo para torná-lo mais adequado às necessidades e interesses dos (as) estudantes, a escola pode adaptar seu

calendário às safras agrícolas. (LDB, art. 28).

- Educação escolar indígena – os povos indígenas têm direito à educação escolar bilíngue (língua materna e português). Seus objetivos são: recuperar as memórias históricas; reafirmar as identidades étnicas; valorizar suas línguas e ciências; e garantir aos indígenas, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indianas. (CF, art.210, §2º; e LDB, art. 78).

- Educação profissional e tecnológica – deve se articular preferencialmente com a educação de jovens e adultos e o ensino médio, bem como às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Pode ser oferecida tanto através de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, como dentro da formação de nível médio técnico ou superior. (LDB, art.39)

4.2 Papel do educador

O papel do educador sem dúvidas é um dos mais importantes neste emaranhado de deveres e direitos. O educador antes de tudo é um cidadão da sociedade, que também precisou de uma boa educação e qualidade de vida. Conhecedor dos direitos e leis, o papel do educador deve sempre propagar em sala de aula os direitos humanos dos alunos em sociedade. E claro também seus deveres.

Uma escola com infraestrutura para uma boa aula, com laboratórios (física, química, biologia), quadras, salas de informática, teatro, são meios que os professores poderão levar até os alunos muito mais conhecimento que não seja apenas teórico, mas também em prática. Com toda certeza serão aulas muito produtivas, e que o aluno levará o conhecimento enraizado em sua memória. Muito diferente de apenas uma aula de 50 minutos onde o educador já estafado de tantas outras aulas, tenta reproduzir informações de uma cartilha, para uma sala de aula de

50 alunos, também estafados, seja pelo transporte utilizado para chegar até a escola, ou seja pela aula que realmente se torna maçante de tanta informação que infelizmente o educador não tem condições de expor em

‘realidade viva’.

O papel do educador, sem sombras de dúvidas é muito importante e de muita somatória na vida das crianças e adultos em sua formação educacional. Mas também deve-se pensar que o educador precisa ser sempre reconhecido por tal, e além disso, como membro da sociedade, também viver com uma qualidade de vida satisfatória. Como todos em uma sociedade, devemos viver bem, para ter um bom discernimento das coisas ao nosso redor. Aberto a novas culturas e oportunidades que apenas a vida digna consegue oferecer.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes desigualdades marcam a educação brasileira. O direito à educação está mais distante para quem é pobre, negro (a), tem menos de 6 ou mais de 14 anos de idade e também para quem mora na zona rural, possui alguma deficiência, está na prisão, entre muitos exemplos que poderiam ser citados.

Além disso, no caso da educação de jovens e adultos que não sabem ler e escrever, apenas uma pequena proporção deles frequentava cursos de alfabetização, o que representa uma tendência à manutenção do quadro apresentado.

Apesar dos avanços na cobertura do ensino fundamental (ou seja, no número de pessoas que frequentam essa etapa do ensino), um grande número de estudantes abandona os estudos ou termina em mais tempo do que necessário. Outra questão ainda longe de ser solucionada é a inclusão de alunos com deficiência. Segundo o Censo Escolar 2006, apenas 28,6% das escolas públicas e 18,5% das escolas privadas incluíam alunos com deficiência. A infraestrutura das escolas fundamentais públicas também está longe do desejável, muitos alunos estudam em escolas que não possuem biblioteca.

Além da baixa proporção de adolescentes e jovens que estão no ensino médio e das desigualdades no acesso a esse nível de ensino. A qualidade é também insuficiente. Metade dos estudantes do ensino médio público não tem acesso a laboratório de ciências (Censo Escolar, 2006). Embora sejam dados de dez anos atrás, infelizmente não se mudou muita

coisa nesses anos, estamos em constante mudanças, mudanças de governos, mudanças de manobras para melhor qualificar a educação e convivência digna para as pessoas. Em dez anos, as escolas da zona urbana estão mais equipadas com computadores, quadras de esportes, bibliotecas, que são itens que ajudam as crianças e adolescentes na cultura, lazer e interação uns com os outros. Mas sabemos que na zona rural ainda se tem muita dificuldade em levar esse tipo de cultura e facilidade de educar para as crianças de lá, e que são as que realmente ficam afastadas de tudo, seja do centro urbano e também longe do saber.

O tempo passa rápido, e quando menos se notou, a criança já é um adulto 'formador' de opiniões. Mas sem uma educação digna, que opinião esse adulto poderia ter?

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BOPP, Marjie Dee Weber. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio**. Canoas, RS: Editora ULBRA, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006a.

BRASIL. **Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96** - DF: Senado Federal. DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

NAÇÕES UNIDAS, **Pactos internacional sobre direito econômicos, sociais e culturais** (1966) *tratados internacionais*, org. Georzenor de Sousa franco filho. São Paulo: LTr, 1999

PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que é o Plano de Desenvolvimento da Educação?** Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em: 13 jan. 2017.

ENTENDENDO O ESTADO DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO

XXI

Luiz Carlos Gorgonha da Conceição Júnior

Resumo

O mundo em constante evolução exige uma abordagem de aprendizado ao longo da vida. A ideia de que a educação é um processo que ocorre apenas na infância e adolescência está sendo substituída pela noção de que a aprendizagem deve ser contínua ao longo de toda a vida adulta. Isso se deve em grande parte à rápida obsolescência de habilidades e conhecimentos em muitas áreas profissionais, devido às mudanças tecnológicas e econômicas. Assim, a educação no século XXI precisa ser flexível e adaptável, permitindo que as pessoas adquiram novas competências e se atualizem ao longo de suas carreiras. Programas de educação online, cursos de curta duração e certificações estão se tornando cada vez mais populares, permitindo que os indivíduos adquiram habilidades específicas de que precisam no momento certo.

Palavras-chave: educação contemporânea; tecnologias.

O século XXI trouxe consigo uma série de transformações e desafios que moldaram de forma significativa o cenário educacional em todo o mundo. A globalização, o avanço tecnológico, as mudanças socioculturais e econômicas têm

impactado profundamente a maneira como a educação é concebida, entregue e percebida. Neste texto, vamos explorar o estado atual da educação no século XXI, abordando os principais desafios e tendências que caracterizam esse panorama. Uma das transformações mais marcantes na educação do século XXI é o papel central desempenhado pela tecnologia. A internet, os dispositivos móveis e as plataformas digitais revolucionaram a forma como os estudantes acessam informações e interagem com o conhecimento. A aprendizagem online, ou e-learning, tornou-se uma opção viável e eficaz para muitos, oferecendo flexibilidade de horários e acesso a uma variedade de recursos educacionais.

Além disso, a inteligência artificial (IA) tem sido aplicada para personalizar a experiência de aprendizado, adaptando o conteúdo e as atividades de acordo com o perfil e o progresso de cada aluno. Isso permite que os educadores atendam às necessidades individuais dos estudantes de maneira mais eficiente, tornando a aprendizagem mais eficaz. No entanto, o uso da tecnologia na educação também apresenta desafios, como a necessidade de garantir o acesso igualitário a recursos digitais, a proteção da privacidade dos alunos e a formação adequada dos professores para incorporar ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas.

A personalização da educação é uma tendência fundamental no século XXI. Reconhecendo que cada aluno é único, os sistemas educacionais estão buscando oferecer experiências de aprendizado adaptadas às necessidades, interesses e estilos de aprendizagem individuais. Isso envolve a coleta de dados sobre o desempenho e as preferências dos alunos e o uso de algoritmos para criar trajetórias de aprendizado personalizadas. A personalização da educação visa melhorar a eficácia do ensino, aumentar o engajamento dos alunos e promover um aprendizado mais significativo. No entanto, também levanta preocupações sobre a privacidade dos dados dos alunos e a dependência excessiva de algoritmos na tomada de decisões educacionais.

Além do conhecimento acadêmico, as habilidades socioemocionais estão ganhando destaque na educação do século XXI. Essas habilidades incluem a inteligência emocional, a empatia, a colaboração, a resiliência e a capacidade de resolver problemas. Reconhece-se que essas habilidades desempenham um papel crucial no sucesso não apenas na escola, mas também na vida adulta e na carreira. A educação socioemocional visa desenvolver essas habilidades, ajudando os alunos a compreender e gerenciar suas emoções, estabelecer relacionamentos saudáveis e lidar com desafios de forma construtiva. Essa abordagem não apenas prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo real, mas também contribui para um ambiente escolar mais positivo e inclusivo.

A diversidade é uma característica fundamental da sociedade contemporânea, e a educação deve refletir essa diversidade. Garantir que todos os alunos tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade, independentemente de sua origem étnica, socioeconômica, cultural ou de gênero, é um imperativo moral e social.

A inclusão na educação envolve a adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizado. Também envolve a promoção de currículos que representem uma ampla gama de culturas e perspectivas. A forma como avaliamos o aprendizado também está evoluindo no século XXI. A avaliação formativa, que fornece feedback contínuo aos alunos durante o processo de aprendizado, está substituindo em certa medida a avaliação somativa, que ocorre no final de um período de ensino. Isso ajuda os estudantes a entenderem seu progresso e a fazerem ajustes em sua abordagem de aprendizado.

Além disso, o aprendizado baseado em projetos tem ganhado popularidade. Esse método envolve os alunos na resolução de problemas do mundo real e na criação de projetos que demonstram seu conhecimento e habilidades. Essa abordagem torna o aprendizado mais prático e significativo, preparando os alunos

para aplicar seu conhecimento no mundo real. Apesar de todos os avanços, as desigualdades na educação continuam a ser um problema significativo em muitas partes do mundo. A falta de acesso a recursos educacionais de qualidade, a disparidade na distribuição de professores qualificados e a segregação educacional são questões que persistem.

Resolver essas desigualdades requer um compromisso sério e sustentado por parte dos governos, instituições educacionais e da sociedade como um todo. É essencial garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial, independentemente de suas circunstâncias de nascimento.

O estado atual da educação no século XXI é caracterizado por uma série de desafios e tendências que refletem a complexidade e a dinâmica da sociedade contemporânea. A tecnologia está transformando a forma como aprendemos, a personalização da educação está ganhando destaque, as habilidades socioemocionais estão sendo valorizadas, e a diversidade e inclusão são prioridades cada vez maiores.

No entanto, é importante reconhecer que a educação é um campo em constante evolução, e as respostas para os desafios atuais podem não ser as mesmas no futuro. À medida que a sociedade continua a mudar, a educação também deve se adaptar e inovar para atender às necessidades dos alunos e prepará-los para os desafios do século XXI. É um desafio contínuo, mas também uma oportunidade emocionante de moldar um futuro melhor para as gerações vindouras.

1. Conclusão:

A tecnologia na educação do século XXI é um tópico crucial que tem sido debatido e explorado em muitos contextos. Ao longo deste artigo, examinamos detalhadamente os impactos da tecnologia na educação, com foco em três aspectos

principais: o desenvolvimento de habilidades dos alunos, o engajamento do aluno e a formação de professores. Nossa análise revelou uma série de insights e desafios que merecem atenção, bem como uma visão otimista do futuro da educação impulsionada pela tecnologia.

Primeiramente, discutimos como a tecnologia está influenciando o desenvolvimento de habilidades dos alunos. Vimos que a tecnologia proporciona um ambiente de aprendizado mais personalizado e flexível, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo e explorem tópicos de seu interesse. Isso é particularmente relevante em um mundo onde as habilidades estão em constante evolução, e a capacidade de aprender e adaptar-se é fundamental. No entanto, também identificamos o desafio de garantir que todos os alunos tenham acesso igual a essas oportunidades de aprendizado tecnológico, evitando disparidades no acesso e no uso da tecnologia.

Em seguida, abordamos o engajamento do aluno como um aspecto crucial da educação. A tecnologia oferece ferramentas e recursos que podem tornar o aprendizado mais envolvente, por meio de jogos educacionais, realidade virtual, vídeo-aulas interativas e outros métodos. Essas abordagens cativantes podem motivar os alunos a se dedicarem mais ao processo de aprendizado, tornando-o mais significativo e memorável. No entanto, ressaltamos que a tecnologia por si só não é uma solução mágica para o engajamento do aluno; ela deve ser cuidadosamente integrada ao currículo e ao ambiente de aprendizado, levando em consideração as necessidades individuais dos alunos.

Por fim, exploramos como a tecnologia está moldando a formação de professores. Observamos que os educadores têm a oportunidade de se atualizar e aprimorar suas práticas por meio de cursos online, recursos de desenvolvimento profissional e plataformas de colaboração. No entanto, destacamos a importância de apoiar os professores na aquisição das habilidades necessárias para utilizar

eficazmente a tecnologia em suas salas de aula. A formação de professores deve ser contínua e adaptativa para acompanhar o ritmo das mudanças tecnológicas.

No que diz respeito às questões de pesquisa que nos propusemos a responder ao longo deste artigo, podemos afirmar que, com base em nossa análise, a tecnologia desempenha um papel fundamental no aprimoramento da educação. Ela oferece oportunidades significativas para o desenvolvimento de habilidades, o engajamento do aluno e a formação de professores. No entanto, também enfrentamos desafios consideráveis, como a garantia de acesso igualitário à tecnologia, a integração eficaz da tecnologia no currículo e a capacitação dos educadores para aproveitar ao máximo as ferramentas tecnológicas disponíveis.

À medida que avançamos no século XXI, o papel dos professores continuará sendo insubstituível. A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para apoiar o ensino e a aprendizagem, mas não substituirá a orientação, o incentivo e a inspiração que os professores oferecem aos alunos. Portanto, é fundamental que a formação de professores inclua uma ênfase na integração da tecnologia de maneira significativa, permitindo que os educadores aproveitem ao máximo as oportunidades oferecidas pela era digital.

Em conclusão, a tecnologia na educação do século XXI é uma força transformadora que tem o potencial de revolucionar a forma como ensinamos e aprendemos. No entanto, essa transformação não ocorrerá automaticamente e enfrentaremos desafios significativos ao longo do caminho. Para garantir um futuro mais promissor para nossos alunos, é fundamental que educadores, instituições educacionais e formuladores de políticas trabalhem em conjunto para superar esses desafios e maximizar as oportunidades oferecidas pela tecnologia na educação.

A equidade no acesso à tecnologia, a integração estratégica da tecnologia no currículo e o apoio contínuo à formação de professores são elementos-chave para o

sucesso dessa empreitada. Além disso, a pesquisa e a avaliação contínuas são essenciais para informar as melhores práticas e garantir que a tecnologia esteja sendo usada de maneira eficaz para melhorar a aprendizagem dos alunos.

À medida que continuamos a avançar no século XXI, podemos olhar com otimismo para um futuro em que a tecnologia na educação desempenhará um papel central na preparação de nossos alunos para os desafios e oportunidades que os aguardam. No entanto, esse futuro dependerá do compromisso e da colaboração de todos os envolvidos na educação, trabalhando juntos para criar um ambiente de aprendizado que aproveite ao máximo o potencial da tecnologia. Com determinação e visão, podemos moldar um futuro educacional que verdadeiramente prepare nossos alunos para prosperar no século XXI.

Referências

1. **"Tecnologia na Educação: Implicações para a prática pedagógica"** por José Armando Valente. PG 50
2. **"Aprendizagem móvel: Educação sem Fronteiras"** por John Traxler. PG 10
3. **"Design de Aprendizagem com Tecnologias Móveis"** por Clark Quinn. PG 13

4. **"Inovação na Educação com Tecnologias e Mídias Digitais"** por Anderson Pimentel Alves e outros PG 20 a 27
5. **"Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação"** por Pierre Lévy.
PG 26
6. **"Aprendizagem em Ambientes Virtuais"** por Alex Sandro Gomes e Cristiano Maciel. PG 15 a 19
7. **"Ensinar e Aprender com Tecnologias: Uma Proposta para Formação de Professores"** por Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. PG 19 a 32

O ENSINO DO FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA A PARTIR DE SEU DOMÍNIO PRÁTICO

Marcus Rinaldi Tonelli Costabile

Resumo

O papel da escola é levar o aluno a refletir e conhecer, conscientemente, o funcionamento da Língua em seus diversos níveis, fonológico, morfológico, semântico/discursivo e sintático, por exemplo, para que o aprendente possa transitar entre os diferentes gêneros textuais nas diferentes esferas discursivas apropriadamente, desse modo, alcançando um grau de Letramento satisfatório para estar inseridos plenamente em práticas sociais que as modalidades escrita e leitora requerem como proficientes.

Palavras-chave: Estilística, Mídia na Educação, Sequências Textuais e Sequências didáticas

A legitimação social de uma variedade Linguística dá-se em concordância a um capital linguístico inerente às questões sincrônicas e diacrônicas da Língua e ao seu uso comum a uma grande maioria de falantes em determinadas situações de produção, o que gera sua normatização autônoma e social nas modalidades escrita e oral e desenvolve um capital simbólico.

Portanto, falar e escrever bem na sua língua insere o indivíduo socialmente em muitos contextos de produção que exigem uma normatização da Língua, porém essa inserção não quer dizer que se deva produzir um apagamento das variações adquiridas no seu ambiente de origem mesmo que esse capital simbólico linguístico exerça pressão para que este se sobreponha

àquelas. O que deve ser natural é a passagem de uma esfera a outra sem perda de significação do discurso.

Em relação a esse processo, Bourdieu (apud Ortiz, 1983, p.p. 156-183) estabelece uma relação entre domínio prático da gramática e domínio de contexto de produção para a utilização de um discurso apropriado, conceito que converge para a ideia de transição entre esferas linguísticas distintas em multicontextos que apresento aqui:

O domínio prático da gramática não é nada sem o domínio das condições de utilização adequada das possibilidades infinitas, oferecidas pela gramática. E o problema do *kairós*, do adequado e do *momento apropriado*, que colocavam os sofistas. Mas é, ainda, por meio de uma abstração que se pode distinguir competência de situação, portanto, entre competência e competência da situação. A competência prática é adquirida *em situação*, na prática: o que é adquirido é, inseparavelmente, o domínio prático da linguagem e o domínio prático das situações, que permitem produzir o discurso adequado numa situação determinada.

A língua é um dos símbolos culturais de uma nação e dela devem ter o domínio todos os cidadãos, o que deve ser proporcionado pelo Poder Público conjuntamente com a família. Ao professor, na sala de aula, cabe fornecer os subsídios referentes à língua para que eles possam ser usados adequadamente por nossos alunos em situações práticas como cabedal nas modalidades oral e escrita, ensinando-lhes o trânsito entre um gênero e outro quando a situação de produção assim requerer.

Portanto, o papel da escola é levar o aluno a refletir e conhecer, conscientemente, o funcionamento da Língua em seus diversos níveis, fonológico, morfológico, semântico/discursivo e sintático, por exemplo, para que o aprendente possa transitar entre os diferentes gêneros textuais nas diferentes esferas discursivas apropriadamente, desse modo, alcançando um grau de Letramento satisfatório para estar inseridos plenamente em práticas sociais que as modalidades escrita e leitora requerem como proficientes.

À luz dessa diretriz, o tema 3, tópico 2, da disciplina LP00722 - Funcionamento da Língua - Gramática, Texto e Sentido do Curso de Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2010, apresenta, no item “Conhecimento em jogo 2”, um norte em relação ao aprendizado de Gramática.

Para situar apropriadamente essas questões, o primeiro ponto a ser considerado é que, concebendo a gramática como um conhecimento que se internaliza naturalmente, a ação da escola não deve ser pautada pela tentativa de ensinar gramática aos alunos, já que o aprendizado da língua materna (incluindo a sua gramática) se dá de modo natural, pela exposição da criança, desde o seu nascimento, a dados linguísticos produzidos pelos membros da sua comunidade de fala. O papel da escola é, nessa perspectiva, levar o aluno ao entendimento do que é a linguagem, orientando-o a refletir produtivamente sobre a sua língua e fornecendo-lhe instrumentos que os habilitem a empregar conscientemente os mais variados recursos de expressão em diferentes níveis gramaticais (fonológico, morfológico, sintático, morfossintático, morfolexical etc.).

Nessa perspectiva pedagógica, ao motivar o aluno a refletir produtivamente sobre a linguagem, as práticas desenvolvidas pelo professor devem ser ancoradas numa língua real, produzidas em condições produção reais em comparação ao funcionamento gramatical para se chegar a uma língua idealizada, apropriada ao gênero discursivo e aceitável pela comunidade de falantes.

Ensino de Português hoje: desafio da contemporaneidade: um pequeno olhar nos fatores constituintes das relações escolares

Antes de se estabelecer uma análise da problemática, “Ensino de Português hoje: desafio da contemporaneidade”, faz-se necessário a imersão no ambiente que se subjaz ao próprio ensino de língua materna para a criação de uma categoria de análise dos aspectos escolares internos e externos que corroboram para o entendimento dos desafios a que estão submetidos os educadores de hoje.

Não há como desvencilhar desta temática as profundas modificações que o painel sócio-histórico escolar sofreu durante o percurso da Pedagogia tradicional à Pedagogia moderna.

O discurso de diversos teóricos e de pais de alunos era de que a escola pública até os anos setenta era boa. E, de fato, ela o era, porém, para investigar um pouco este mito, é necessário trabalharmos com uma ação mais

pormenorizada sobre a macroestrutura da escola pública: os componentes que faziam com que chegassem até a escola pérolas já lapidadas.

Quais eram os filhos que chegavam à escola? Esses filhos pertenciam a uma classe social média alta e que frequentavam os poucos colégios que havia na época, como o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, que até hoje ainda é bom. Esses estudantes possuíam famílias estruturadas, onde o pai trabalhava e ganhava bem e a mãe, pela própria constituição social, era do lar. Essa mãe partilhava da educação do filho no que concerne às companhias, à educação não-formal, à lição de casa, ao boletim, ao processo de ensino aprendizagem entre outros fatores relevantes ao seu sucesso escolar.

Acresce a todo esse procedimento o teste preparatório (que mudou de nome diversas vezes: admissão, vestibulinho entre outros) que preparava o aluno para o antigo segundo grau (colegial), portanto, o egresso do aluno na escola secundária era constituído por um sistema de proteção aos melhores alunos. Esse aluno modelar era o conteúdo humano que nos forneciam, até a década de setenta, as famílias que possuíam condições socioeconômicas mais favoráveis à educação formal dos filhos.

Lecionar para esses alunos modelos era uma atividade profissional plena em que pese a formação do discente haja vista que não precisávamos de paradigmas teóricos nos dizendo periodicamente o que fazer, investigando e sugerindo uma ação sobre nossa Didática ou nossa Metodologia, porque os alunos chegavam à escola muito preparados para receber os saberes escolares. O resultado desta escolarização era positivo no sentido de que os alunos saíam prontos para atividades agrícolas e industriais emergentes naquele momento em nosso país como ótimos profissionais.

Após a década de setenta com a democratização da escola pública, aconteceu uma ampliação significativa do acesso da população pobre ao ensino formal, o que gerou uma fragilidade no sistema. Para atender a esta demanda, muito rapidamente surgiram diversas Escolas Estaduais de ensino, sem qualidade alguma e sem um Currículo próprio, porque o interessante naquele momento pós Lei 5692 de Diretrizes e Bases da Educação eram, “depositar o aluno pobre em alguma unidade de ensino. Com esse cenário, assevera Beth Marcuschi (2011, apud Disciplina LP001 História da Língua

Portuguesa no Brasil, curso de Especialização em Língua Portuguesa/REDEFOR),

Ocorreu igualmente a mudança do perfil do alunado, constituído agora, sobretudo, por crianças procedentes das classes menos favorecidas. Com isso, a convivência e a intimidade do aluno com os textos literários de autores clássicos, até então tidas como corriqueiras, deixaram de ser um pressuposto para o professor e para escola

Diante da situação política e socioeconômica das décadas precedentes e, posteriormente, do advento de conceitos como Neoliberalismo e Globalização, como desculpa para atenuação da falta de investimento do Poder Público em Educação, pode-se acrescer a esse quadro traçado por Beth, não só a falta de leitura dos clássicos, mas também diversos fatores que desapareceram da escola nas aulas de Língua Portuguesa, a ver, leitura, lição de casa, exercícios de fixação, caligrafia, redação, oralidade, livro paradidático e hoje se corre o risco da extinção do livro didático em detrimento aos cursos apostilados, entre outras atividades inerentes ao processo de ensino aprendizagem da língua materna. Modelo que se perpetua ainda no final da primeira década do século XXI.

Ao longo deste percurso escolar, observa-se que as teorias pedagógicas existentes, embora possuam o intuito de colaborar com a prática docente, não tem caráter efetivamente pragmático no sentido de se fundamentar nas relações sociais de sujeito agente na escola brasileira onde tratamos com alunos reais em situações reais de ensino e aprendizagem diante de uma realidade histórico e sociocultural próprio de nosso país. À luz dessa constatação, observa-se que é emergencial aos nossos governos a obrigatoriedade de aplicação de determinados teóricos da educação para construir um painel paradigmático que norteie a metodologia e a didática de nossos docentes. Processo que culminou, por exemplo, no Estado de São Paulo, na elaboração de apostilas ou manuais de apoio pedagógico, Escolas de Formação Docente ou Exames Classificatórios para atribuição de classes de aula, onde subjazem teorias como o Interacionismo vygotskiano ou o Construtivismo piagetiano, teorias usadas como justificativa para a melhoria do padrão de qualidade das aulas de nossos professores.

O que se pretende dizer é que teoria é um “contemplar” no sentido Freiriano (Freire, 1983, p.40) de observação e não uma aplicação do conhecimento em situação real. Para Freire (1983, p. 40), a prática requer um fazer, um transformar o mundo ao seu redor: *“a práxis, porém, é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”*

O problema deste texto consiste na observação de que a teoria implica em um recorte da realidade para comprovação por meio de uma ação invasiva nesse existente como meio de transformação sócio-histórica; é, porém, necessário conhecer o mundo em que vai se transformar antes de tal ação, ao contrário, como a escola brasileira se desenvolveu por meio de características específicas, o que observamos é que este é um viés não muito explorado por nossos teóricos. Algumas teorias da educação são realmente aplicáveis em uma escola como a brasileira, que possui especificidades tão heterogêneas?

Isto implica dizer que não conhecemos o mundo real de nossos alunos reais, por isso, são somente teorias que nos apoiam no pseudo-entendimento do processo de ensino aprendizagem, ou nos transformam o conhecimento nos cursos de Graduação, Licenciatura ou Pedagogia e que, muitas vezes, opõem-se à práxis em seu sentido *“strictus”*.

O uso de teorias como o interacionismo ou o construtivismo não satisfaz tais necessidades uma vez que pertencem à Psicologia e à Epistemologia genética respectivamente, portanto, não são estudos pedagógicos em sentido real embora muito dos seus resultados seja aplicado para uma política de sala de aula por muitos estudiosos e professores de Língua Portuguesa.

Tais apontamentos nos levam a observar que é fundamental requerer análises mais reflexivas da situação real de determinada escola do que à aplicação de teóricos por questões de moda ou mercadológicas, tendo em vista que a Instituição Escolar brasileira se desdobrou em especificidades muito particulares que fazem que uma escola, por exemplo, da Zona Leste de São Paulo, não possua as mesmas características de infraestrutura, de material humano e de conhecimento que uma da Zona Norte ou da Rede Privada de Ensino.

Acredita-se que, em relação a como a Pedagogia se estabeleceu diante do processo de ensino aprendizagem ao longo dos anos, não é possível atribuir à teoria um caráter pragmático, porém é fundamental fazer algumas ressalvas:

- 1] a aprendizagem e o uso da teoria nos fornecem critérios claros e preciosos que nos auxiliam no julgamento e na escolha de intervenções pedagógicas, contribuindo, portanto, para a adoção de procedimentos a serem adaptados em sala em situações reais de ensino;
- 2] não somente a formação docente é fundamental, mas também um contínuo trabalho de capacitação e atualização deste profissional;
- 3] fundamentação, a teoria e prática não são excludentes e estanques, elas mantêm um processo dialético entre si, porém devem estar afinadas quando são elementos constitutivos de um diálogo de pensar e agir.

O aluno que nos chega hoje à escola pública carece de conceitos de família como solidariedade, respeito ao próximo, uso e respeito do espaço coletivo como a escola, aceitação da diferença, carência de expectativa de futuro, que produzem no aluno um mal estar em relação à Educação, que já não lhes garante uma ascensão social, portanto, seus aspectos motivacionais são substituídos por outros fatores agregados a bens culturais que não dialogam com a escola no sentido “strictus” de ensino, mas a bens de consumo imediato.

Muitos valores morais que não são inerentes à educação laica, como esta transformação na forma de ver a Escola, culminou com a crise social que vivemos hoje, comprovada ao se constatar a iniciação de muitos jovens, em sua grande maioria, na periferia, e alguns da classe média, ao mundo do crime, portanto, percebe-se que a escola já não os atrai mais. Sabedor destas condições, o governo Federal aposta no projeto Todos pela Educação e lançou em 2010 o projeto para o retorno de disciplinas que trabalhem conceitos de moral e cívica.

Porém todas essas iniciativas não resolvem o cerne da questão quando se trata de buscar soluções para ofertar um ensino de qualidade à população. O problema está na pseudo-atuação do Poder Público que ainda, como engodo, aplica o dinheiro em microestrutura, aquela da distribuição de

material, de alimentação, e da mudança quase que periódica de Pedagogia de acordo com a corrente partidária que esteja no poder, porém não investe em uma macroestrutura, voltando atenção à infraestrutura das comunidades do entorno escolar, acenando com saneamento básico, saúde, emprego, vestimenta, alimentação entre outros fatores de desenvolvimento humano, mudando, portanto, as condições do aluno que entra na escola.

Enquanto essa equidade não chega e com a missão de minimizar o problema, é emergencial aos nossos docentes sanar o mais rápido e possível as questões que cerceiem a modalidade oral e escrita como ferramentas para nossos alunos conseguirem emprego e chegar à universidade ainda que paga, com isso, tornando-se um cidadão pleno e mais preparado para o mercado de trabalho, incorporando as transformações globais pelas quais passam o mundo.

Concepções de ensino e aprendizagem subjacentes às práticas pedagógicas: desafio do professor de língua materna

Diante deste painel, como fica o professor que precisa lidar com o aluno provindo deste quadro adverso, que chega com saberes e querereres muito diferentes daqueles com os quais a escola aprendeu a trabalhar ao longo de sua história? O segredo reside na intervenção docente que o professor faça na sua práxis pedagógica e na mediação que estabeleça com o alunado e com as novas mídias de comunicação.

Ao elaborar o planejamento de uma intervenção educativa, deve-se, segundo Zabala (1998 p.161), ter uma concepção social clara sobre ensino para que sejam produzidas atividades didáticas que desenvolvam as potencialidades dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem, priorizando determinados conteúdos que lhes assegurem êxito não somente nos saberes institucionalizados pela escola, mas também na formação em valores éticos, morais e atitudes sociais. Para obtenção dessa formação, Zabala (1998, p.161) ressalta que:

Das muitas possíveis classificações dos conteúdos de aprendizagem, a distribuição ou agrupamento de conteúdos em três tipos, de acordo com aquilo que os alunos e alunas devem saber, saber fazer e ser, ou seja, em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (dadas as características comuns de cada grupo em relação a como se aprende e como se ensina), são um instrumento chave para determinar, em primeiro lugar, as ideias subjacentes a qualquer intervenção pedagógica a partir da importância que esta atribui a cada um dos diferentes tipos de conteúdos e, em segundo lugar, para avaliar sua potencialidade educativa.

Há evidências de que essa concepção social sobre ensino conflita com o que observamos nas escolas brasileiras, uma vez que o foco é mantido sobre os “*conteúdos conceituais*”.

Nas escolas públicas, em especial, faz-se emergencial introduzir a discussão de valores éticos e morais, enfim “conteúdos atitudinais”, para minimizar a defasagem social, gerada pela má distribuição de renda que “consolidou” as desigualdades sociais. Um ensino puramente conteudístico / conservador, nas escolas públicas, não suprirá as necessidades socioculturais-afetivas que permeiam a constituição de um cidadão e de uma cidadã comprometidos com o bem-estar da sociedade em que estão inseridos.

Zabala (1998, p.164) propõe ao professor o planejamento de unidades didáticas que contemplem a tríade “*conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais*” para promover aprendizagens mais significativas, mais contextualizadas, visando à formação do cidadão. De acordo com Zabala (1998, p.186):

As atividades de ensino devem promover aprendizagens mais significativas e funcionais possíveis, que tenham sentido e desencadeiem uma atitude favorável para realizá-las, que permitam o maior número de relações entre os distintos conteúdos, que constituam as estruturas de conhecimento, por um lado. Por outro, devem facilitar a compreensão de uma realidade que nunca se apresenta compartimentada. Isso nos permite afirmar que a forma como os conteúdos são organizados tende para um enfoque globalizador.

Demonstra-se, a seguir, uma explicitação de cada um dos “conteúdos” que estão envolvidos nas esferas da formação do aluno como um cidadão letrado:

[a] Conteúdos conceituais.

Os conteúdos conceituais referem-se a um programa educativo que, por sua natureza “decorativa”, é constituído por fatos, nomenclaturas, regras, datas, símbolos, nomes do corpo humano, geográficos, químicos etc. Segundo Zabala (1998 p. 167): *“a forma como esses conteúdos são estruturados, nos esquemas de conhecimento, exige certas estratégias de aprendizagem simples e geralmente ligadas a atividades de memorização por ‘repetição verbal’”*. Entretanto, o autor adverte que essas atividades devem ser acompanhadas de outras complementares que relacionem a memorização desses conteúdos factuais aos conteúdos procedimentais e atitudinais que o acompanharam como pano de fundo, visto que sem esses dois outros conteúdos essa “repetição verbal” se transformaria meramente em uma atividade mecânica sem significação.

[b] Conteúdos procedimentais

Se os “conteúdos conceituais” possuem um caráter estático, verifica-se facilmente que os “conteúdos procedimentais” são, por natureza, dinâmicos, implicam um conjunto de ações que levam a um determinado fim, por exemplo: a medição de um terreno, um desenho, a execução de uma tarefa de montagem, o acompanhamento do crescimento de um broto de feijão em um copinho de água, a dilaceração de um rato para estudo, a realização de um cálculo em várias etapas etc. Segundo Zabala (1998, p. 169), são atividades que requerem estratégias que manifestem *“repetições de ações e de consequências de ações em contextos significativos e funcionais”*. Para a ocorrência dessa atividade, porém, é necessário o conhecimento dos “conteúdos conceituais” associados a esses procedimentos.

[c] Conteúdos atitudinais

Tais conteúdos são referentes a valores, normas e atitudes. O respeito à pluralidade cultural e racial, o reconhecimento da diversidade linguística (usos formais e informais), a solidariedade, os valores éticos, a tolerância religiosa, as atitudes morais fazem parte de uma gama de procedimentos comportamentais ligados ao componente sociocultural-afetivo. Para Zabala (1998, p.170):

O papel e o sentido que possa ter o valor solidariedade, ou o de respeito pelas minorias, não se aprende apenas com o conhecimento daquilo que cada uma dessas ideias representa; as atividades necessárias devem ser mais complexas. Os processos de aprendizagem devem abranger ao mesmo tempo os campos cognoscitivos, afetivos e comportamentais, em que o componente afetivo adquire uma importância capital, pois aquilo que pensa, sente e como se comporta uma pessoa não depende apenas do que está socialmente estabelecido, mas, sobretudo das relações pessoais que cada indivíduo estabelece com o objeto da atitude ou valor.

Nesse agrupamento, mais do que nos outros conteúdos mencionados, os professores precisam ter em mente, com clareza, a função social da escola nesse novo século, para que sejam despertados valores inerentes ao exercício da cidadania, visando à formação integral do aluno. É fundamental, portanto, que os “*conteúdos atitudinais*” passem a constituir um componente essencial na proposição de qualquer atividade na sala de aula.

Considerações finais

Para alcançar práticas de Letramento eficientes é emergencial que o educando tenha contato com uma gama muito grande de gêneros discursivos em diferentes esferas sociais, não somente lendo-os, mas também produzindo-os plenamente como participantes proficientes das modalidades que incorporam tais habilidades.

Portanto, para tal finalidade, não se deve abdicar de uma variedade linguística ou de uma esfera discursiva em detrimento de outra, compreendida

como padrão pelos cânones sociais uma vez que o Letramento é um processo mais amplo e que requer do aprendente a apropriação de todos os eventos requeridos pela prática das modalidades escrita e leitora em seus contextos de produção.

Referência bibliográfica

ABREU, MÁRCIA. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo, Editora UNESP, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992[1952-53/1979], pp. 277-326.

BAKHTIN, M. **Hacia una metodologia de las ciencias humanas**. In: M. Backhtin. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BETH MARCUSCHI **Os artigos Escrevendo na escola para vida e História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira**, de Marcia de Paula Gregorio Razzini, utilizados no curso Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2010.

BOURDIEU, PIERRE. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. Trad. Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

DISCIPLINA LP00722 - **Funcionamento da Língua - Gramática, Texto e Sentido** do Curso de Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2010. Tema 3, Tópico 2, exposto em “Conhecimento em jogo 2”.

DISCIPLINA LP00822: **Textos em contexto: Jornalismo, Publicidade, Trabalho, Literatura e Artes/Mídia** – Trecho adaptado de um livro de Rojo (2009) do Curso de Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2010. Tema 3, Tópico 3, postado em Teleduc - Leituras.

DOLZ & SCHNEUWLY. **Linguística Textual: Tipologias, Agrupamentos e Textualidade**. Disciplina do Curso de Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2010. Tema 3, Tópico 2, p.p 58-69

_____. **DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ,

J. et AL. (Orgs) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, S.P.: Mercado das Letras, 2004, p. 95-28.

FÉTIZON, BEATRIZ, **Sombra e Luz: o tempo habitado**, São Paulo: Zouk, 2001)

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como Prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

KLEIMAN, A. (1989a) **Texto & Leitor - Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1999.

KOCH, INGEDORE VILLAÇA. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita. Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Linguística Textual: Tipologias, Agrupamentos e Textualidade**. Disciplina do Curso de Especialização REDEFOR-Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE –SP / UNICAMP, 2010. Tema 2, Tópico 1, p. 70-71

ORTIZ, Renato (org.). 1983. *Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p. 156-183

PORTO, M.R.S & FONSECA, ELISABETE M. **Presença do Imaginário dos alunos da FEUSP em suas produções orais e escritas**. In: Paula Carvalho, J.C. et alii. **Imaginário e ideário Pedagógico: um estudo mitocrítico e mitanalítico do projeto de formação do pedagogo na FEUSP**. 97-137. São Paulo: Plêiade, 1998.

ROJO, R. H. R. **Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?** In: Kleiman, a. b. (Org) **A formação do professor: Perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 313-335.

_____. **Letramentos múltiplos – escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SEMEGHINI- Siqueira, IDMÉA. **Práticas Pedagógicas vivenciadas no passado, a formação docente e a atuação do Professor de Língua Portuguesa**. In: III Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2000, Coimbra. III Congresso luso-brasileiro de História de Educação, 2000, V.1 p. 141

SOARES, M. (1998) **Letramento - Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.

SODRÉ, M. **Best-seller: a literatura de mercado**. São Paulo, Ática, 1985.

TONELLI, R. MARCUS. **Um percurso para compreender mitos relacionados ao ensino de Gramática: ponto de partida para o planejamento de atividades**

articuladas envolvendo a linguagem televisual. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo (usp), 2006

ZIMMERMANN, ROSE LAURA GROSS; CENCI, MATIELE (2010). **A musicalidade dos sons no processo de aprendizagem: o despertar da sensibilidade.** Unoesc & Ciência – ACHS, v. 1, n. 1, p. 13-20, 2010

ZABALA, ANTONI. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998

Webgrafia

BAGNO, M. *Carta de Marcos Bagno para a revista Veja*. Disponível em: <http://marcosbagno.com.br> acesso em 06/05/2011.

BRAGA, D.; RICARTE, I. *Letramento e Tecnologia*. Campinas: CEFIEL / Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/19.pdf>, acesso em 12/02/2011.

CARETA, A. A. As formas da canção nas diversas esferas discursivas. *Estudos Linguísticos*, v.37, n.3, p. 17-24. São Paulo: GEL, 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes37/ELV37N302.pdf> Acesso em 13 ago.2011.

Cobra, Rubem Queiroz. **Como escrever um roteiro de teatro**, 2011 Disponível em <http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-teatroscript.html>

<http://www.cifraclub.com.br/faroestecaboclo>

Educ, Campinas, vol, 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.uicamp.br>

<http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-teatroscript.html>

MARTINS, R. T. Resenha: o que é, como se faz. Disponível em <http://www.ronaldomartins.pro.br/materiais/resenha.html>

RUSSO,R. Faroeste caboclo. Intérprete: Legião Urbana. In: Que País É Este. EMI, 1987. 1 CD. Faixa

A FUNÇÃO SOCIAL DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E A INTERDEPENDÊNCIA DOS SISTEMAS FAMÍLIA E ESCOLA

Isabel Lopes Barbosa Anea

Resumo

Educação e escola têm uma relação estreita, apesar de esta não configurar uma relação de dependência, pois há uma distinção entre a educação escolar e a educação que ocorre fora da escola. De acordo com Guzzo (1990), o sentido etimológico da palavra educar significa promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais, sendo que, de forma geral, tal tarefa tem sido de responsabilidade dos pais. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999), o grupo familiar tem uma função social determinada a partir das necessidades sociais, sendo que entre suas funções está, principalmente, o dever de garantir o provimento das crianças para que possam exercer futuramente atividades produtivas, bem como o dever de educá-las para que *"tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem"* (p.238). Nesse mesmo sentido, Oliveira (2002) resume a função da família dizendo que *"a educação moral, ou seja, a transmissão de costumes e valores de determinada época torna-se, nesta perspectiva, seu principal objetivo"* (p.16).

Palavras-chave: Educação Infantil, Creches, Família.

A responsabilidade familiar junto às crianças em termos de modelo que a criança terá e do desempenho de seus papéis sociais é tradicionalmente chamada de educação primária, uma vez que tem como tarefa principal

orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura.

A escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita. De acordo com Saviani (2005), a escola se relaciona com a ciência e não com o senso comum, e existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos (bases) desse saber. A contribuição da escola para o desenvolvimento do sujeito é específica à aquisição do saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento. No que diz respeito à família,

"um dos seus papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola" (Polonia & Dessen, 2005, p.304).

Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições.

Esses dois sistemas têm objetivos distintos, mas que se complementam, uma vez que *"compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade"* (Reali & Tancredi, 2005, p.240). A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

Desta forma entende-se que, apesar de escola e família serem agências socializadoras distintas, as mesmas apresentam aspectos comuns e

divergentes: compartilham a tarefa de preparar os sujeitos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar.

A Relação Entre Família-Escola

Tendo como pano de fundo a divisão de responsabilidades no que concerne à educação e socialização de crianças e jovens e a relação que se estabelece entre as instituições familiares e escolares, pesquisas e levantamentos acerca desta relação passam a ser objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a educação, entre outras.

Considerando as várias perspectivas e abordagens relativas ao tema, os trabalhos e pesquisas sobre a temática da relação família-escola podem ser organizados em dois grandes grupos, denominados enfoque sociológico e enfoque psicológico (Oliveira, 2002).

No enfoque sociológico a relação família-escola é vista em função de determinantes ambientais e culturais. A relação entre educação e classe social mostra um certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais), ou seja, entre a organização da família e os objetivos da escola. As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares. Seguindo este enfoque, faz-se necessário, para o bom funcionamento da escola, que as famílias adotem as mesmas estratégias de socialização por elas utilizadas.

Assim, a representação de modelo familiar certo/correto ganha projeção e se naturaliza, tendo a própria escola como disseminadora da ideia de que algumas famílias operam de modo diverso do seu objetivo. Em função dessa divergência, as estratégias de socialização das famílias passam a ser a preocupação da escola, de forma que esta amplia seus âmbitos de ação, tentando assumir ou tentando substituir a família em sua ampla missão socializadora. Para Oliveira (2002), há uma intenção que passa muitas vezes despercebida nessa tentativa de aproximação e colaboração, que é a de

promover uma educação para as famílias tidas como "desestruturadas". O ambiente escolar exerce um poder de orientação sobre os pais para que estes possam educar melhor os filhos e estes, por sua vez, possam frequentar a escola.

Enquanto no enfoque sociológico a família é responsabilizada pela formação social e moral do indivíduo, no enfoque psicológico ela é responsabilizada pela formação psicológica. A ideia de que a família é a referência de vida da criança - o *locus* afetivo e condição *sine qua non* de seu desenvolvimento posterior - será utilizada para manter certa ligação entre o rendimento escolar do aluno e sua dinâmica familiar, colocando, mais uma vez, a família no lugar de desqualificada (Oliveira, 2002).

Nesse enfoque, as razões de ordem emocional e afetiva ganham um colorido permanente quanto ao entendimento da relação família-escola e da ocorrência do fracasso escolar. Ganha *status* natural a crença de que uma "boa" dinâmica familiar é responsável pelo "bom" desempenho do aluno. As descrições centradas no plano afetivo ganham a atenção dos professores que, com algum conhecimento de psicologia, levam esse discurso para dentro da sala de aula e passam, em um processo naturalizado por todos, a avaliar e analisar o comportamento dos alunos.

Posto desta forma, nota-se que o enfoque sociológico aborda os determinantes ambientais e culturais presentes na relação família-escola, destacando que cabe à escola cumprir as exigências sociais, enquanto o enfoque psicológico considera os determinantes psicológicos presentes na estrutura familiar como os grandes responsáveis pelo desencontro entre objetivos e valores nas duas instituições. Assim, em uma espécie de complementaridade, encontra-se um velado enfrentamento da escola com a família, aparentemente diluído nos grandes projetos de participação e de parceria entre esses dois sistemas, podendo-se afirmar que em ambos os enfoques destacam-se dois aspectos principais: 1) a incapacidade da família para a tarefa de educar os filhos e 2) a entrada da escola para subsidiar essa tarefa, principalmente quando se trata do campo moral (Oliveira, 2002).

A partir destas colocações, vê-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (Oliveira, 2002).

A Co-responsabilidade das Instituições: Família e Escola

No relato de muitos professores há a afirmação de que, apesar de abrirem as portas da escola à participação dos pais, esses são desinteressados em relação à educação dos filhos, na medida em que atribuem à escola toda a responsabilidade pela educação. Esta argumentação dos professores *"visa, apenas, culpar a vítima e é uma visão pessimista das relações escola/pais"* (Marques, 1999, p.15), a partir da qual não se consegue dar passos positivos para ultrapassar os obstáculos à relação família-escola.

Ao contrário dos professores que acreditam que os pais é que devem ir à escola mostrando-se interessados pelo desenvolvimento de seus filhos e pela relação entre família e escola, Tancredi e Reali (2001), Reali e Tancredi (2002), Caetano (2004) acreditam que a construção da parceria entre escola e família é função inicial dos professores, pois eles são elementos-chave no processo de aprendizagem. Dada à formação profissional específica que têm, as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola, pois *"transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação"* (Caetano, 2004, p. 58).

Todavia, apesar desse discurso em que se fala que a escola é que deve ir às famílias, os modelos de envolvimento entre as famílias e a escola focalizam principalmente os pais e se referem pouco às ações dos professores e da escola na promoção da relação família-escola, como mostram os modelos propostos por Joyce Epstein, Don Davies e Owen Heleen (Marques, 1999).

Para exemplificar, o modelo de Joyce Epstein (Marques, 1999) defende a existência de cinco tipos de envolvimento: a) os pais ajudarem os filhos em casa, que diz respeito à função dos pais em atender as necessidades básicas dos filhos e em organizar a rotina familiar diária; b) os professores comunicarem-se com os pais, que se refere à função da escola de informar os pais acerca do regulamento interno da escola, dos programas escolares e dos progressos e dificuldades dos filhos; c) envolvimento dos pais na escola, apoiando voluntariamente a organização de festas e o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem; d) envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem, em casa, participando da realização de trabalhos e projetos; e) envolvimento dos pais na direção das escolas, influenciando e participando da tomada de decisões, se possível durante a realização do conselho de escola, onde a participação da comunidade escolar se torna bastante efetiva.

O aspecto mais comum entre os três modelos (Joyce Epstein, Don Davies e Owen Heleen) refere-se ao fato de que em todos a ação dos pais é priorizada, seja diante de questões pedagógicas (ensino tutorial em casa ou na escola, trabalho voluntário dos pais na escola e na sala de aula, apoio na realização de tarefas, trabalhos e atividades de aprendizagem) ou de questões políticas (pais com poder deliberativo na escola, participando e influenciando a tomada de decisões). Os modelos pouco se referem às ações da escola e dos professores no sentido de promover a relação família-escola; tais ações são referidas somente nas ocasiões em que cabe à escola informar aos pais acerca do regulamento interno da escola, dos programas escolares e de progressos e dificuldades dos filhos.

Tais ações decorrem da noção da escola de que o envolvimento dos pais aparece relacionado à participação e colaboração nas atividades propostas pela escola e no interesse pelo desempenho de seus filhos. As expectativas quanto à participação dos pais envolvem o acompanhamento da tarefa de casa ou a formação do aluno em termos de disciplina, respeito e comportamento adequado (Hernández, 1995).

Junto a diretores e professores percebe-se, também, a pouca tendência da escola para buscar uma parceria. É interessante observar a colocação acerca do posicionamento contraditório dos diretores e professores que, por um lado, *"acusaram os pais de falta de compreensão ou aceitação dos problemas das crianças, e o pouco retorno de seus esforços para ajudá-los"* (Hernández, 1995, p.107), mas, por outro lado, sentem-se invadidos pela presença dos pais, pois consideram que os pais não sabem participar com uma relação de colaboração, mas sim de cobrança, uma vez que não entendem do processo de ensino-aprendizagem.

À família são impostos limites para entrar em questões próprias da escola, como no campo pedagógico. Mas o mesmo parece não acontecer com a escola em relação à sua entrada na família, pois aquela acredita estar autorizada a penetrar nos problemas domésticos e a lidar com eles, além de se considerar apta a estabelecer os parâmetros para a participação e o envolvimento da família.

A Visão da Escola

Uma das possibilidades para se estudar o tema da relação família-escola é conhecer as concepções de professores a respeito das famílias de seus alunos. Na visão de alguns professores, de acordo com nosso estudo, é que o modelo de família que se configura é uma família idealizada, que oferece suporte, aconchego e que tem funções diferentes para cada fase da vida (Oliveira, 2002).

A comunicação entre escola e família passa pela intermediação da criança, sendo esta comunicação aparentemente de mão única, por haver pouco espaço institucional para a manifestação das famílias. A ação das famílias é limitada e determinada de acordo com os interesses da escola. Assim,

"num primeiro momento, defende-se uma participação ampla dos pais na escola, mas o que se verifica é uma participação que tem a ver com o fato de conhecer o trabalho da escola" (Oliveira, 2002, p.105).

Quanto ao tipo de interação estabelecido entre professores e famílias, *"além de dar uma falsa aparência de intimidade, dá ao professor o controle do 'diálogo' mantido"* (Tancredi & Reali, 2001, p.12), já que as famílias são recebidas nos portões da escola, ou na porta da sala de aula, a partir da reivindicação das próprias famílias, e pouco tempo é dedicado a esta interação.

As famílias não são vistas pelos professores como parceiras que têm objetivos comuns, apesar de estas se mostrarem conscientes do importante papel da escolarização na vida dos filhos, e de estarem dispostas a contribuir com a escola (Reali & Tancredi, 2002). Na compreensão dos professores, o apoio dos pais no processo de ensino *"se limita a reforçar aquilo que o professor realiza e pede às crianças, ao invés de sugerir que os pais poderiam se envolver mais com questões escolares de maneira mais participativa e recíproca"* (Bhering, 2003, p.499).

Entretanto, envolver a família na educação escolar pode representar uma ameaça para alguns professores, por se sentirem destituídos de sua competência e de seu papel de ensinar, apesar de que

"a presença e participação dos pais na escola não pode e não deve significar uma desresponsabilização dos professores para com a aprendizagem dos alunos e do governo com o financiamento da educação" (Tancredi & Reali, 2001, p.4).

"a atitudes de co-responsabilidade e interesse dos pais com o processo de ensino-aprendizagem incluindo a participação ou colaboração em atividades, em eventos ou solicitações propostas pela escola" (Hernández, 1995, p. 59).

A forma como os pais e outras pessoas importantes para a criança agem, serve de modelo para o seu próprio comportamento, auxiliando-os a identificar quais comportamentos são adequados ou não a determinados ambientes. A criança aprende quais regras de conduta garantem o bom convívio e, conseqüentemente, o bem-estar das pessoas nas interações sociais.

O equilíbrio entre o controle e o afeto por parte dos pais parece ser a melhor forma de se monitorar e socializar as crianças. Dessa forma, os pais não são considerados agentes fiscalizadores a quem se deve obediência incondicional, e nem pessoas faltosas de amor e interesse por seus filhos; eles têm autoridade com afeto e responsabilidade. As crianças, filhas de pais que se comportam assim, demonstram ser mais competentes social e instrumentalmente, apresentando maiores chances de atingir seus objetivos com sucesso, além de apresentarem auto-estima mais elevada.

Quanto às dificuldades encontradas no estabelecimento de relações harmoniosas, pode-se citar a forma que a escola adota, geralmente, para estabelecer contato com as famílias, a qual é unidirecional (parte da escola para a família) e motivada por situações de baixo rendimento escolar e de mau comportamento dos alunos (Bhering, 2003).

Outro membro da comunidade escolar que também está envolvido nas relações entre família e escola é o psicólogo escolar; portanto, ainda dentro da visão da escola sobre esta relação, tem-se as concepções dos psicólogos escolares. A escola é quem vem determinando os tipos e a frequência das oportunidades de participação dos pais. A responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da relação foi atribuída, pela visão do psicólogo escolar, a ambos os sistemas envolvidos, enquanto em relação à qualidade da relação família-escola, tenderam a responsabilizar mais a família que a escola pela insuficiência e obstáculos encontrados.

Promover a integração e orientar a família são maneiras importantes de mediar a relação família-escola.

A Visão dos Pais

Outra possibilidade para se estudar o tema da relação família-escola é conhecer a concepção dos pais sobre a relação entre família e escola. Os estudos de Bhering e Siraj-Blatchford (1999) e Bhering (2003) identificaram que, para os pais, o envolvimento deve ser de responsabilidade e iniciativa da

escola, enquanto o papel deles seria complementar às metas educacionais da escola.

Para os pais, o envolvimento refere-se a uma forma de participar intensamente de atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem escolar, tanto em casa quanto na escola; diz respeito a diversos procedimentos adotados pelos pais para auxiliar na aprendizagem dos filhos (deveres de casa, leitura de livros, jogos que estimulam o desenvolvimento cognitivo) e à participação ativa na escola (na sala de aula, biblioteca, excursões). A ajuda ou colaboração refere-se à prestação de serviços como, por exemplo, em eventos sociais, feiras, festivais, excursões e aquisição de materiais e equipamentos para a escola.

Na visão das famílias as interações estabelecidas com a escola ocorrem nos horários de saída, nas reuniões de pais convocadas pela escola ou em datas comemorativas, o que ilustra um relacionamento superficial e limitado a situações "formais", como as reuniões bimestrais e as comemorações, ambas organizadas pela escola (Reali & Tancredi, 2002).

Quanto à função de cada um (pais e professores), embora apresentem preocupações comuns, como o bom desempenho escolar das crianças, pais e professores acreditam ter tarefas diferentes e mostram-se relutantes em fazer aquilo que consideram ser tarefa do outro. Para os pais, os professores deveriam manter a educação escolar como sua responsabilidade, enquanto aos pais caberia assegurar que as crianças estivessem prontas para a educação escolar (Bhering, 2003).

Ainda quanto à opinião dos pais, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizou um estudo de âmbito nacional sobre a relação família, escola e educação (Brasil, 2005). No âmbito nacional, as reuniões de pais e professores são os eventos que mais mobilizam os responsáveis, sendo que um chamado imprevisto para o comparecimento à escola desperta fortes apreensões na família, pois surge, de imediato, a ideia de que a convocação está relacionada a problemas disciplinares de alguma gravidade, ou de baixo

rendimento ou, ainda, de alguma deficiência, tratando-se, sempre, de um fato já ocorrido e que será apenas comunicado aos pais.

A partir dos relatos de pesquisas que, em seu desenho metodológico, investigaram a visão dos diferentes segmentos de participantes envolvidos na relação família-escola, pode-se observar o quanto esta relação se apresenta de maneira diferente para cada um deles. Se, por um lado, pais e professores compartilham a preocupação com o desempenho escolar dos filhos e alunos, de outro, não compartilham as mesmas ideias sobre como cada um desses segmentos pode contribuir para o sucesso dos filhos

A partir desta breve descrição de pesquisas científicas, entende-se que pontos importantes para a compreensão atual da relação família-escola foram sinalizados, além de outros que apontam para aspectos que precisam ser modificados em prol do sucesso desta relação.

A IMPORTANCIA DO RECESSO ESCOLAR PARA A CRIANÇA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A NECESSIDADE DA MESMA ESTAR ENTRE SEUS FAMILIARES.

No ano de 2007 foi concedido o direito de férias coletivas para os Centros de Educação Infantil. A medida, que passou a vigorar a partir de 2008, despertou descontentamento por parte de algumas organizações sociais e grupos de mães, que recorreram à Defensoria Pública para ingressar com ação na Justiça contra a decisão da Prefeitura e impedir esta importante conquista para os alunos e profissionais de educação, uma vez que no ano anterior as antigas CRECHES haviam sido incluídas na Educação com a LDB de 1996, adquirindo assim a nova nomenclatura Centros de Educação Infantil (CEI).

Com este pedido das mães à Defensoria Pública, impediram também que fosse concedido o direito de recesso no mês de julho, já existente nos outros seguimentos educacionais.

Para garantir o atendimento às famílias que necessitam dos serviços prestados pelo CEIs no mês de janeiro, desde 2008 a SME mantém unidades pólos em funcionamento, e que segundo dados de SME a frequência é muito baixa, tendo em média sete mil vagas disponibilizadas nos pólos para uma frequência de quinhentas crianças.

Após estes dados a SME, ingressou com recurso contra a decisão da Justiça, argumentando que o fim das férias coletivas implicaria em graves prejuízos para as crianças, as famílias e a organização da rede municipal de ensino. Apesar dos argumentos bem fundamentados, do ponto de vista administrativo e de organização do sistema educacional e pedagógico, os juízes do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo julgaram improcedente o recurso da SME, por unanimidade (três votos), determinando que a municipalidade mantenha às unidades de educação infantil funcionando 12 meses por ano.

Entre as justificativas, os juízes do Tribunal de Justiça se apoiaram na essencialidade do serviço de educação, embrenharam pelos argumentos que identificam caráter assistencial à educação infantil, além de afirmarem que a decisão não suprime o direito de férias anuais aos profissionais de educação.

Com estes argumentos parece ficar cada vez mais claro que a educação de crianças pequenas vêm sendo cada vez mais desviada para as instituições escolares, em contra partida GOMEZ E SACRISTÁN colocam que

Por outro lado, a escola não é a única instancia social que cumpre com a esta função reprodutora; a família, os grupos sociais, os meios de comunicação são instancias primarias de convivência e intercâmbios que exercem de modo direto a influência reprodutora da comunidade social. No entanto, a escola, ainda que cumpra esta função de forma delegada, especializa-se precisamente no exercício exclusivo e cada vez mais complexo e sutil de tal função. A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as idéias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer.[...]. (GOMEZ e SACRISTÁN, 1998, p. 14)

Com esta passagem podemos considerar que o funcionamento ininterrupto das unidades de Educação Infantil, pode acarretar problemas para

a execução do planejamento curricular e avaliação das atividades educacionais por parte dos professores, com risco de consequências na importante relação de identidade que deve existir nessa primeira etapa da Educação Básica entre a criança e o educador, em face às inevitáveis substituições de professores no decorrer do ano, como resultado do necessário escalonamento das férias dos profissionais. Além disso, é possível supor que uma estrutura curricular que não previsse um intervalo das atividades educacionais poderia comprometer as oportunidades das crianças a uma convivência familiar mais intensiva, normalmente realizada nos períodos de férias ou recessos das unidades educacionais, onde a família tem também o papel de formar estas crianças, de proporcionar a elas os conhecimentos oriundos do primeiro grupo social a que esta criança é pertencente, a família.

Alguns aspectos são básicos no procedimento a ser desenvolvido no cotidiano do CEI, a interação professor-aluno é um elemento muito importante na aquisição do aprendizado, que se for quebrado durante o processo poderá promover uma perda referencial do aluno, sendo este ainda uma criança muito pequena.

Com esta possível nova mudança a respeito do funcionamento dos CEIs por 12 meses, a criança em alguns períodos terá trocas de professores por conta do direito de férias dos mesmos, prejudicando assim a continuidade do trabalho pedagógico, assim como a superlotação de salas de aula com a falta de professores, muito constante na rede municipal de ensino.

Considera-se que o trabalho pedagógico com a criança pequena apresenta especificidades que precisam ser discutidas e tematizadas como foco de estudos em diferentes etapas e modelos formativos seja na formação inicial ou continuada de professores.

Na Educação Infantil os aspectos que dizem respeito às rotinas e as ações de educação e cuidado que se desenvolvem nas instituições demarcam, ou devem demarcar o caráter pedagógico das práticas desenvolvidas com a criança. Ou seja, há um conjunto de ações que caracterizam o trabalho pedagógico e, por conseguinte as práticas desenvolvidas com as crianças pequenas, essas se diferenciam pela dimensão institucional e pelas características da faixa etária com que se trabalha. Com esse conjunto de

ações, consideram-se também as concepções e os posicionamentos expressos, visivelmente ou não pelos educadores que atuam nos espaços da educação infantil.

No trabalho pedagógico estão presentes as dimensões institucionais nas quais a Educação Infantil se desenvolve, ou seja, não são somente ações, ou as práticas desenvolvidas, mas posicionamentos, princípios sobre os quais, no cotidiano, se demonstram as concepções a respeito da educação da criança pequena. O trabalho pedagógico envolve a afinidade de ações de diferentes profissionais que se ocupam da educação da criança.

De acordo com o Conselho Municipal de Educação, no Parecer 212/2011:

“A questão curricular das creches encontra-se amparada em um funcionamento que pressupõe um conjunto sistematizado de experiências planejadas para se desenvolver em um período do ano seguido de um intervalo denominado férias escolares. Esta estrutura curricular se espelha em experiências educacionais nacionais e internacionais na área de creche, pois além do desenvolvimento das atividades deve incluir o período de avaliação e replanejamento curricular pelos professores. Esse intervalo de férias escolares permite às crianças, conforme mandamento constitucional (artigo 227), usufruírem do direito à convivência familiar e comunitária. A concepção de educação infantil, do ponto de vista curricular, portanto, pressupõe intervalos e não atendimento ininterrupto”.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à convivência familiar, de acordo com o artigo 227 da Constituição Federal, sendo certo que “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária”, nos termos do artigo 19 da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Dentre alguns empecilhos que circundam o funcionamento ininterrupto destas Unidades Escolares estão alguns serviços que só podem ser realizados durante o período de férias escolares que são executados serviços essenciais ao funcionamento das unidades, tais como manutenção predial, pequenas reformas, dedetização geral, os quais não podem ser realizados durante o

período de aulas, prejudicando o bom atendimento à criança, assim como podendo causar risco a sua saúde e integridade física.

Para as famílias que necessitem do atendimento a seus filhos mesmo no período destinado às férias escolares, tem-se mostrado adequado o sistema até aqui implantado pela Secretaria Municipal de Educação, que consiste na abertura de polos regionais de atendimento, em Centros de Educação Infantil.

O registro da frequência de alunos às unidades-polo no mês de janeiro, nos últimos três anos, os dados da SME indicam que, das cerca de 7.000 vagas disponibilizadas, foram preenchidas, nos dias de maior frequência, no máximo, 10% do total.

Com estes dados podemos notar que a frequência no período de janeiro é muito baixa, o que não precisaria necessariamente que todas as unidades dos Centros de Educação Infantil funcionassem de forma ininterrupta, o que causaria danos nas Unidades Escolares durante o ano letivo inteiro com o desfalque de professores. Os polos seriam uma grande alternativa, além de suprir a necessidade dos pais que realmente precisam do atendimento do CEI, também seriam mais baratos do que manter a rede municipal inteira em funcionamento para uma demanda muito inferior ao normal.

O Convívio Familiar

Desde a concepção de uma pessoa, passando pelas fases da infância, da adolescência e, finalmente, a adulta, os pais assumem inúmeras responsabilidades, como previsto na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Ademais, a constituição de uma família merece peculiar planejamento, pois tem como consequência a imprescindível necessidade de uma paternidade responsável. Um dos direitos da criança e do adolescente que merece especial destaque é o da convivência familiar, devido à estreita relação com o desenvolvimento da pessoa humana e com a importância da família para a sociedade e o Estado.

O surgimento de uma família na sociedade precisa acontecer com o devido planejamento considerando que ela é a responsável por suas crianças e adolescentes até a fase adulta. Infelizmente, muitas vezes os casais têm filhos, sem o devido planejamento familiar, e como consequência surgem problemas sociais conhecidos como: paternidade e maternidade precoce, abortos, abandono de recém-nascidos, etc.

A convivência familiar é direito da criança ou adolescente, assegurado na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, e na Lei Civil (como consequência do exercício do poder familiar), a uma vida humana digna e saudável com a finalidade de garantir o desenvolvimento completo. 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 e ao respeito, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Numa concepção mais ampla do direito à família pode-se compreender o citado como garantia do cidadão, na medida em que a família é a primeira responsável pela formação física, mental, moral, espiritual e social do indivíduo, cidadão. E a criança ou adolescente é um cidadão na medida em que é sujeito de direitos civis, políticos e sociais. Logo, é a família a primeira responsável por este processo de construção do cidadão.

A responsabilidade da família na formação do cidadão decorre da responsabilidade individual dos pais de exercerem uma paternidade responsável. Por outro lado, harmonizando as regras de planejamento familiar e de família natural e substituta, pela entrega do direito a criança e ao adolescente de permanecer em ambiente familiar seja aquele considerado o natural ou o substituto. Impõe-se reforçado mais uma vez o papel determinante da família na formação da pessoa humana e sua importância como base da sociedade, assim como objeto de especial atenção do Estado. Até porque, se a família não existir as responsabilidades dela serão convertidas em mais gastos para o Estado e a sociedade. Noutra diáspora, a norma privilegia a permanência da pessoa na família natural. É a regra da permanência dos “cidadãos estatutários”. Tal posição tem por objetivo

conservar os laços consanguíneos e afetivos importantíssimos nas vidas das crianças ou adolescentes. Evidentemente, que nem sempre essa preferência pode ser mantida.

Muitas vezes o Estado é obrigado a retirar “os inocentes ou infantes” do convívio com a família natural (em razão de violência, abandono e fatalidades da vida) e precisa inseri-los em família substituta. Tal medida tem por objetivo preservar a criança ou adolescente e a família como base da sociedade, em obediência ao preceito constitucional. A convivência familiar assegura aos “estatutários” um desenvolvimento saudável, e nesse contexto é a responsável pelos direitos à vida, a saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade. Finalmente, sob o prisma constitucional o direito das crianças ou adolescentes a uma família assegura a observância ao princípio da dignidade da pessoa humana, que consiste em garantir às pessoas respeito mútuo preservando-se sempre um mínimo de direitos intangíveis, assegurado por todo o ordenamento jurídico.

Metodologia

O presente estudo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica e pesquisa qualitativa e dialética.

A pesquisa Bibliográfica segundo Gil, “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

A pesquisa Qualitativa caracteriza-se principalmente por sua flexibilidade. Sua utilização pelos pesquisadores requer, no entanto, capacidade para elaborar seus instrumentos com vistas a alcançar os objetivos pretendidos. A ênfase em relação a este aspecto é necessária para garantir que estes tenham validade.

A pesquisa Dialética tem por base uma análise objetiva e crítica da realidade, para aprofundar o seu conhecimento com vistas à transformação.

A análise teórica fundamentou-se nas contribuições de alguns autores, documentos e Leis que abordam sobre a questão dos direitos da criança com relação à educação básica assim como sua necessidade de estar também

entre os familiares, e as especificidades da Educação Infantil no Município de São Paulo.

Na Técnica de Coleta de Dados será utilizada a técnica de estudo de caso, acerca de todos os documentos existem sobre o tema e a atual realidade observada no dia a dia de um CEI Direto do Município de São Paulo.

Segundo Gil (2002) o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

Considerações finais

É sabido por todos, a importância do período de férias, tanto dos estudantes como do profissional de qualquer área porque a “máquina humana” tem um suporte que precisa descansar. Descanso esse que se dá tanto para o aluno que produziu como para aquele que não obteve o resultado esperado porque, segundo os profissionais da saúde, o “stress” ocorre para quem fez muito ou para aquele que não conseguiu produzir muito.

Forçar o atendimento de forma ininterruptamente durante as férias, é contraprodutivo, a criança está esgotada e precisa descansar. Como? Brincando, viajando, passando o dia na casa de amigos e/ou avós, cinema, leituras prazerosas, praia, clube e outros lazeres.

É certo que, atualmente, muitos pais não dispõem desse tempo porque trabalham e muitas vezes não dá para conciliar as férias de toda a família, nesse caso, bem melhor os cursos de férias que o colégio oferece ou acampamento direcionado conforme a faixa etária.

Com base nesses estudos temos que a criança tem por direito em Lei estar em convívio com seus familiares, assim como tem o direito em Lei de estar matriculada nos Centros de Educação infantil, com cada qual delegando suas funções inatas já pré-estabelecidas em sociedade.

As férias coletivas são direito e necessidade das crianças terem maior convívio familiar. A Família na Comunidade Escolar tem o objetivo de fortalecer a promoção de relações de confiança, reforçando o sentido de identidade, de pertencimento e da articulação de redes de apoio para a resolução de conflitos, problemas, necessidades e inquietudes de forma participativa promovendo o desenvolvimento de forma integral e por ambas as partes, Família e Escola, cada uma cumprindo seu respectivo papel na formação integral desta criança. Entre as instituições que se responsabilizam pelo processo educativo do ser humano tem-se a família e a escola. A literatura contemporânea indica que a família é caracterizada por, pelo menos, uma díade ou par e pela presença de intimidade na relação, e tem como função orientar os sujeitos no desenvolvimento e aquisição de comportamentos aceitos socialmente. A escola, por sua vez, tem como função a socialização do saber sistematizado historicamente.

Escola e família são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; todavia, compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica crítica, participativa e produtiva.

Analizando a história da relação que se estabeleceu entre escola e família ao longo do tempo, identifica-se que em certos momentos essa relação foi caracterizada em função de determinantes sociais e, em outros, em função de aspectos psicológicos da família e do próprio sujeito. Diz-se, de forma geral, que esta relação sempre esteve marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar.

A despeito das situações-problema que permeiam a relação família-escola, acredita-se que a iniciativa de construir uma relação harmoniosa entre as duas instituições deve ser de responsabilidade da escola e de seus profissionais, que têm uma formação específica. Contudo, os parâmetros para

esta relação não devem se basear, apenas, na função de orientar os pais sobre como ensinar seus filhos, como tem preconizado a escola.

Diante destes aspectos, considera-se que a relação entre a família e a escola se tem caracterizado por ser um fenômeno pouco harmonioso e satisfatório, uma vez que as expectativas de cada instituição ou de cada ator envolvido não são atendidas e se mostram pouco favoráveis ao crescimento e desenvolvimento dos alunos.

Em virtude desta marca no entrelaçamento entre a família e a escola, as posturas relacionadas a esta relação caracterizam-se por ser defensivas e acusativas, como se cada um buscasse se justificar e encontrar razões para a desarmonia que caracteriza tal relação. Diante disso, um importante desafio surge para os pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação: o de modificar a relação família-escola no sentido de que ela possa ser associada a eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento.

Para que este desafio seja superado é necessário o desenvolvimento de pesquisas que invistam no conhecimento da relação família-escola; por esta razão, defende-se a importância de novas investigações que procurem conhecer as práticas que a norteiam e a atuação dos profissionais que nela estão envolvidos, a fim de oportunizar a reflexão e implementação de novas possibilidades de intervenção que promovam mudanças significativas na relação família-escola.

Referências

BHERING, E. **Percepções de Pais e Professores Sobre o Envolvimento dos Pais na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Contrapontos, 2003.

BHERING, E., & SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1999). **A Relação Escola-Pais: Um Modelo De Trocas E Colaboração**. Cadernos de Pesquisa, 1999

BOCK, A. M. B., FURTADO, O., & TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: Uma Introdução Ao Estudo Da Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. ACÓRDÃO. São Paulo, 2011.

Disponível

em:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B4buVMLd4bVODY0ZjZmY2YtZTY0ZS00NDNhLTg4MTYtZDAzZjYzMTkyZGJl&hl=pt_BR&aut_hkey=CJr7uaoJ> Acesso em 27 Julho de 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. D.O.U. 16.07.1990

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U. 23.12.1996

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível

em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em 27 Julho de 2015.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano De Ação Para Satisfazer As Necessidades Básicas De Aprendizagem. Tailândia, 1990.

Disponível em:

<<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>> Acesso em 17 de Julho de 2015.

CAETANO, L. M. **Relação Escola e Família: Uma Proposta De Parceria**. São Paulo: Scielo, 2004.

CARDOSO, R. L. de C. **A Relação Escola-Família: Na Formação Do Adolescente Aluno Do Ensino Médio Do Colégio Medianeira**. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2003.

CORTELLA, Mario Sergio. E a família, vai bem? In: _____. **Revista Direcional Escolas**. Abril, 2009, ed. 51

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ENGUITA, Mariano Fernández. Encontros e Desencontros Família – Escola. In: _____. **Educar em tempos incertos**. 1. ed. São Paulo: Artmed, 2004. cap. 4, p. 61-73.

FONSECA, Vitor da. Etiologia e Epidemiologia das Dificuldades de Aprendizagem (D.A.). In: _____. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995. cap. 4, p. 92-126.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. cap. 4, p. 41-57.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Rio de Janeiro. **Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação: NBR14724**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação: NBR 10520**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Informação e documentação – Referências – Elaboração: NBR6023**. Rio de Janeiro, 2002.

GÓMEZ, A. I. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUZZO, R. S. L. **A família e a Educação: Uma Perspectiva da Integração FamíliaEscola**. São Paulo: Campinas, 1990.

HERNÁNDEZ, A. M. S. **A Relação Escola e Família na Opinião de Seus Agentes**. Dissertação de mestrado não-publicada. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.

MARQUES, R. **A Escola e os Pais, Como Colaborar?** Lisboa: Texto Editora. 1999.

OLIVEIRA, L. C. F. (2002). **Escola e Família Numa Rede de (Des)Encontros: Um Estudo das Representações de Pais e Professores**. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

PETZOLD, M. **A Definição Psicológica da Família**. Em M. Cusinato (Org.), *Investigação sobre os recursos da família e as necessidades de todo o mundo* (pp.25-44). Milano-Itália: LEDEdizioni Universitarie, 1996.

PILETTI, Nelson. Educação Fora e Dentro da Escola. In:_____. **Sociologia da Educação**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2004. cap. 9, p. 111-123.

POLONIA, A. C. **As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?** Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília, 2005.

POLONIA, A. C., & DESSEN, M. A. **Em Busca de Uma Compreensão das Relações Entre Família e Escola: Psicologia Escolar E Educacional**, 2005.

REALI, A. M. M. R., & TANCREDI, R. M. S. **Interação Escola-Famílias: Concepções De Professores E Práticas Pedagógicas.** In M. G. N. Mizukami & A. M.

M. R. Reali (Orgs.), Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Paidéia, 2002. p.74-98.

REALI, A. M. M. R., & TANCREDI, R. M. S. P. **A Importância do Que Se Aprende Na Escola: A Parceria Escola-Famílias Em Perspectiva.** São Carlos: Paidéia, 2005.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RIZZO, Gilda. **Creche: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento.** 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos. A crise do sistema tradicional. In:_____. **O Novo Pacto Educativo.** São Paulo: Ática, 2001. cap. 2, p. 25-43.

TROST, J. **O Processo de Formação da Família.** In J. Gomes-Pedro & M. F. Patricio (Orgs.), **Bebé XXI: Criança e Família na Viragem do Século.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. P. 55-67.

PRÁTICAS PROMOTORAS DE IGUALDADE RACIAL

Leci Kleine de Oliveira¹

, - Eixo: Arte, Educação

RESUMO

Este artigo visa esclarecer a influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira na Educação infantil, quando milhões africanos "deixaram" forçadamente o continente africano e despontaram no Brasil para exercer o trabalho compulsório. O trabalho pretende mostrar elementos que pautam sobre a relação escola e a diversidade, haja vista que perspectiva da democracia racial a qual ainda é um mito que vem camuflando através dos anos um preconceito racial que está na estrutura da sociedade brasileira sendo praticada no espaço escolar

Palavras – chaves: Práticas de Igualdade. Resgate Cultural. Infancia

ABSTRACT:

This article aims to clarify the African influence in the process of training Afro-Brazilian culture in children's education, when millions of Africans "forcibly left the African continent and emerge in Brazil to carry out compulsory work. the paper intends to show elements that guide the relationship between school and diversity, given that the perspective of racial democracy, which is still a myth that has camouflaged over the years a racial prejudice that is in the structure of Brazilian society being practiced in the school space

Key - words: Equality Practices. Cultural Rescue. Childhood

¹ Graduada em Educação Física pela UNIABC, Professor da Rede Municipal de São Paulo (E-mail lko135@hotmail.com)

1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda um assunto bastante discutido nos últimos tempos no Brasil que é o respeito á diversidade e relacionado a isso, o preconceito racial na infantil, o preconceito racial no âmbito escolar. a cultura , costumes, princípios crenças, tradições e visões do mundo, nesta concepção pode-se afirmar que muitos pontos da sociedade brasileira estão imersos em símbolos e manifestações culturais dos variados grupos étnico-raciais e culturais que compõem o país, em particular, dos variados povos africanos, que sucederam sequestrados de seus ambientes de origem, no continente africano, escravizados e transportados à força para diversas partes do mundo, a maior parte do continente americano e uma quantidade expressivo, trazido para o Brasil.

A cultura africana chegou ao Brasil com os povos escravizados trazidos da África durante o longo período em que durou o tráfico negreiro transatlântico e refletiu-se na diversidade dos escravos, pertencentes a diversas etnias que falavam idiomas diferentes e trouxeram tradições distintas os africanos trazidos ao Brasil incluíram bantos, nagôs e jejes, cujas crenças religiosas deram origem às religiões afro-brasileiras, e os hauçás e malês, de religião islâmica e alfabetizados em árabe.

O racismo é uma espécie de preconceito étnico ou racial, ou seja, é uma visão pejorativa, pré-concebida sobre uma etnia ou cultura de um determinado povo, historicamente, percebe-se uma tendência de justificativa do racismo por potências dominantes, exemplo do que ocorreu nos séculos XVI e XIX, na América e depois na África e Ásia.

O estatuto da igualdade racial define o preconceito étnico-racial como: Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular, restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais no campo político,econômico,

social, cultural ou em qualquer outro campo da vida privada. (inciso I, parágrafo único do Art. 1º). entende-se o preconceito como uma ideia pré-concebida sobre algo se manifesta através de atitudes discriminatórias diante de pessoas, credos, cultura, forma de pensar ou agir.

Pode-se dizer que o preconceito é hostil e irracional, pois deixa de lado qualquer norma de respeito, humanidade e convivência social em nome da crença de uma superioridade, seja ela física, cultural, econômica essa forma de pensar é respaldada muitas vezes pelas representações sociais. o analisar o passado de um povo, baseada unicamente nos preceitos de seus torturadores, ou quando trabalha de forma não crítica na informação sobre sua formação real, é o mesmo que silenciar o estado de ignorância em que a maioria é encontrada, sobre as diferentes culturas estigmatizadas e consideradas inferiores.

A análise de Silva nos ajuda a entender as distorções nas relações étnico-raciais no Brasil, quando afirma que:

Em uma sociedade onde os grupos sociais em contato têm relações políticas, econômicas e sociais desiguais, a diferença não é reconhecida e é transmutada em inferioridade. Isso porque reconhecer as diferenças significa reconhecer as desigualdades de oportunidade a que estão submetidas (SILVA, 1996, p. 121).

Para alguns a origem da desigualdade esta na propriedade privada, para outros, ela se encontra no trabalho como a diferença estabelecida entre indivíduos ou grupos que julgam a si e aos outros de forma hierárquica na sociedade em questão trata do trabalho as práticas raciais na Educação Infantil, do preconceito impostos um seguimento da sociedade o instrumento de maior vigor para que isso ocorra é a Lei 10.639\03, promulgada em janeiro de 2003, a lei tornou obrigatória à inclusão de conteúdos relacionados à História e cultura africana e afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, tornando-se mais um mecanismo de promoção de igualdade na educação Infantil, diante do colocado, a intenção deste trabalho, é ampliar da discussão e reflexão em torno do problema, com elementos que possam contribuir com a desconstrução da ideia de submissão e inferioridade do povo africano e

afrodescendente mostrando a sua importância para a construção da História do Brasil em todos os seus aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pode desconstruir ou reforçar a discriminação e o preconceito, tudo depende da intencionalidade no ambiente escolar que jovens adolescentes e crianças podem construir suas identidades individuais e de grupos e reconhecer a importância do respeito, cultura do outro e, nesse momento, a figura do educador é elemento primordial para a mediação e esclarecimento dos educandos, mostrando que existem diferenças, que elas são saldáveis e devem existir, e mais, mostrar que esse, talvez seja o caminho para uma educação de qualidade no sentido mais amplo da palavra.

Percebe-se a necessidade de uma mudança profunda e urgente, no que diz respeito à questão racial no Brasil, partindo principalmente da Escola, que como se colocou acima: é a instituição capaz de promover a definição de cultura é algo complexo de que significa Conforme Macedo (2008: 91), “a cultura não é apenas” arte, a cultura é princípios posturas, meios ambientes experiências técnicas, identidades comuns e diversas, definições conhecimento e múltiplas rotinas

Nesta concepção pode-se afirmar que muitos pontos da sociedade brasileira estão imersos em símbolos e manifestações culturais dos variados grupos étnico-raciais e culturais que compõem o país, em particular, dos variados povos africanos, que sucederam sequestrados de seus ambientes de origem, no continente africano, escravizados e transportados à força para diversas partes do mundo, a maior parte do continente americano e uma quantidade expressivo, trazido para o Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2003.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Vol. 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, Cristiane Irinéia. Acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESTUDANTE TRABALHADOR

Pedro Fabio Pereira da Silva

RESUMO

A ideia de que a prática de atividades físicas no período noturno acarretará maiores graus de cansaços aos alunos, inibindo, por consequência, o seu desempenho escolar, tem formado opiniões equivocadas e contrárias à permanência da Educação Física no período noturno. Barbanti, (1990), por exemplo, afirma que no cérebro, a glândula pituitária e outros tecidos produzem uma variedade de substâncias químicas como os vários tipos de endorfinas capazes de reduzir a sensação de dor e produzir um estado de euforia. O autor acrescenta ainda que inúmeros investigadores relatam que certas atividades físicas facilitam a secreção de endorfina, efeito que persiste durante duas a cinco horas após a atividade.

Palavras-Chave: Educação Física, Ensino Médio.

A disciplina Educação Física pode estar perfeitamente articulada com as disciplinas: Português, História, Geografia ou Sociologia, abordando este aspecto, Mattos, (1990) esclarece que a via de integração não é única, e sim de duas mãos, o que significa que as demais áreas devem utilizar-se do movimento, buscando também integrar-se de forma eficiente com a Educação Física.

No artigo. 26, § 3º da Lei de Diretrizes e Bases, (1997) consta ainda que a “Educação Física integra à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar sendo facultativa no ensino noturno”. Desta maneira a lei tornou facultativas as aulas desse componente nos cursos noturnos, refletindo as poucas informações que o legislador possui sobre a importância da

atividade física do ponto de vista formativo: psicomotor, cognitivo, emocional e bioenergético. (MATTOS e NEIRA, 2000).

Ou seja, no caso especial da Educação Física, até mesmo no ensino noturno (56% das matrículas), existe a possibilidade de reunir os alunos por grupos de interesses e necessidades e desenvolver projetos de atividade física especiais. (MATTOS e NEIRA, 2000).

Exemplificando, os alunos trabalhadores podem compor um grupo que desenvolva atividades voltadas à restituição de energia, estímulos de compensação e redução de cargas resultantes do cotidiano profissional. (MATTOS e NEIRA, 2000).

Pois de acordo com Johnson, (1990) o avanço tecnológico tem trazido mudanças de hábitos aos homens com resultados positivos e negativos. Dentre os negativos, destaca-se o stress acumulado, tornando mais possível o desenvolvimento de doenças psicossomáticas como ansiedade, frustração e depressão e até um sentimento de insatisfação prejudicando assim suas relações interpessoais. Outras causas também devidas ao avanço tecnológico seriam problemas respiratórios, musculares, distúrbios no aparelho imunológico, hipertensão arterial, arteriosclerose e cardiopatias.

Como vemos o aluno do ensino médio noturno encontra-se expostos a algumas destas circunstâncias. Portanto a inclusão de programas escolares que valorizem o aprendizado, a prática de exercícios de elevação e manutenção da frequência cardíaca em limites submáximos, alongamento e flexibilidade, relaxamento e compensação com o objetivo profilático, desencadearão, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, (MATTOS e NEIRA, 2000).

Assim, pode-se concluir que a atividade física traz extraordinários benefícios mentais e físicos se praticada sem exageros, desta forma podendo ser inclusa também no período noturno. (MATTOS e NEIRA, 2000).

E a ideia de uma educação para a saúde – subsidiada pelos Parâmetros Curriculares Nacional, Brasil, (1999) conquistou na nossa sociedade um valor inestimável, objetivando desenvolver a compreensão de como se constrói a condição de saúde/doença em cada realidade particular, fazendo com que os alunos tornem-se, progressivamente, mais capazes de agir na perspectiva de promoção e recuperação da saúde em âmbito pessoal e coletivo como protagonistas de sua condição da saúde e não como paciente.

Para Mattos e Neira, (2000) independentemente do tipo de atividade profissional que se desempenhe, seja ela mais ou menos exigente, do ponto de vista da solicitação física, é necessário praticar regularmente uma atividade física para a melhorar a condição.

Nos estudos feitos por Morris, (1953) onde se compara os motoristas de ônibus “sedentários” com aqueles condutores “ativos” que trabalham nos ônibus de dois andares para a London Transport Executive. Observou-se que os cobradores mais ativos fisicamente apresentam uma ocorrência 30% mais baixa de todas as manifestações associadas a coronariopatia e uma taxa de 50% inferior de infartos do miocárdio.

O aluno do período noturno, antes de ir para a escola, executou uma jornada de trabalho bastante árdua. Enfrenta diversas dificuldades socioeconômicas, pessoais e apresenta estado de fadiga física, mental, psicológica, metabólica e hidroeletrolítica, mesmo assim pode ser praticante das aulas de Educação Física, mas com atividades visando uma melhora destas condições. Portanto faz parte de um grupo de pessoas que necessita de um trabalho diferenciado de Educação Física.

Segundo Lowen, (1985), as tensões musculares crônicas perturbam a saúde emocional do indivíduo, diminuindo sua energia, restringindo sua mobilidade e limitando sua autoexpressão. É nesse momento que as técnicas de alongamento e relaxamento utilizadas os períodos de aula são poderosas ferramentas para a ativação bioenergética dos estudantes do período noturno.

Atuam diretamente na química orgânica, provocando mudanças neurofisiológicas, melhorando a concentração, disposição física e mental, consciência corporal, redução dos diversos estados de fadiga, redução do estresse e na manutenção de posturas adequadas, prevenindo ou minimizando as diversas enfermidades da coluna vertebral.

Influências do Alongamento e do Relaxamento no Funcionamento Mental e Orgânico.

O destensionamento provocado pelos exercícios de alongamento ativam o mecanorreceptores que enviam estímulos ao sistema reticular ascendente e provocam uma reativação do mesmo e, conseqüentemente, estimulam o estado de vigília e atenção, colocando o indivíduo muito mais desperto e, portanto, mais apto às respostas corretas. O sistema reticular ascendente (SRA) é um circuito de neurônios cuja sua característica anatômica e funcional fundamental é irradiar estímulos excitatórios para o cérebro de forma difusa, funcionando como se fosse um interruptor na atividade cerebral.

Quando o SRA está ativo, o cérebro fica ligado e o indivíduo encontra-se em estado de vigília. Além disso, o SRA seleciona e discrimina mensagens sensoriais, regulariza a atividade motora, as funções viscerais e o tônus muscular. Contribui ainda para os processos mentais superiores, ou seja, o enfoque da atenção, retrospectão e todas as formas de raciocínio e aprendizagem, (VISHNIVETZ, 1995).

O relaxamento também é uma atividade física que provoca reações químicas no corpo para compensar a química do estresse. “Ele usa respostas psicológicas para manipular reações importantes como o metabolismo, batimentos cardíacos, pressão arterial e tensão muscular”.(GOLDEMAN, 1999).

A ação imediata do relaxamento é no sistema nervoso autônomo, no ramo parassimpático, preparando o corpo para o descanso e restabelecimento,

favorecendo o reparo, conservação e armazenamento de energia, bem como a liberação dos resíduos produzidos pelo estresse acumulado durante o dia. As diversas técnicas de relaxamento são processos terapêuticos que visam à descontração neuromuscular e psíquica do indivíduo.

O relaxamento promove um estado de equilíbrio entre o corpo e mente, regulando nosso ambiente interior via sistema autônomo, endócrino, imunológico e neuropeptídeo, preparando-nos de forma psiconeurofisiológica para o processo de aprendizagem (ROSSI, 1997). Por tanto, sugerem Mattos e Neira nesse momento, uma prática de relaxamento conduzido e outra de alongamento revitalizantes que poderão ser realizados durante a jornada escolar, com duração de 20 minutos, utilizando os recursos da sala de aula e com os alunos em vestimentas cotidianas.

Para Godoy, (1995), a pesquisa qualitativa ressalta a diversidade existente entre os diferentes trabalhos qualitativos e apresenta um conjunto de características essenciais para se realizar e identificar esse tipo de pesquisa, tais como: Ambiente natural como forma de dados, o pesquisador como principal instrumento, o caráter descritivo, os significados dados as coisas.

O pesquisador qualitativo estuda a realidade e procura dar sentido ou interpretar os fenômenos, de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas no contexto.

DISCUSSÃO.

Percebe-se que existem várias formas de utilização das atividades físicas, nas quais cada autor apresenta a forma como ele melhor a vê.

Mattos e Neira, (2000) acreditam em atividades voltadas à restituição de energia e compensação das cargas resultantes do cotidiano profissional, e que deveria existir uma articulação com as demais disciplinas, criando assim um via de duas mãos; já Johnson a vê como instrumento a ser usado no combate ao stress e ao desenvolvimento de doenças; Lowen, (1985) assim como Rossi, (1997) e Goldeman, (1999), preferem as técnicas de alongamento e relaxamento utilizadas como ferramentas de beneficiamento para que possam assim promover um equilíbrio de corpo e mente.

Já para Dáolio, (1986) a prática de atividades físicas é como um meio de promover uma convivência em grupo de maneira prazerosa e sem rigidez, e que leve o adolescente a aprendizagem e a prática de esportes e normas sociais que o ajudaram a viver em sociedade.

Porém é consenso entre os autores, que uma atividade física feita de maneira bem orientada e de acordo com o contexto de seus praticantes, tende a trazer grandes benefícios para os mesmos, sejam eles físicos, emocionais ou sociais.

Em suma é preciso ter uma visão ampla sobre o assunto, pois é uma parcela da população que acaba sendo excluída da prática da educação física e consequentemente dos benefícios que a prática da atividade física pode causar.

CONSIDERAÇÕES.

Como foi afirmado pelos autores citados percebe-se que através de uma maior inclusão e prática da Educação Física no ensino noturno, a qualidade de vida do aluno acumularia muitos benefícios, os quais o ajudariam mesmo dentro e fora da escola; pois a Educação Física permite que o indivíduo conheça melhor o seu corpo e aprenda a relaxar diminuindo assim o estresse do dia a dia aumentando a sua disposição física, mental e também prevenindo ou auxiliando na melhora de diversas enfermidades.

Porém a Educação Física deve ser praticada sem exageros, sempre com a supervisão de professores ou profissionais qualificados, e que saibam fazer um trabalho diferenciado de acordo com as necessidades de cada indivíduo ou grupo de indivíduos.

Mas ainda são necessários mais pesquisas e estudos, que mostrem e comprovem os benefícios da Educação do Físico para nossa saúde, visando mudar a opinião dos legisladores que sem conhecimento da nossa área, praticamente acabaram com a Educação Física no ensino médio noturno.

Para Daólio, (1986) a Educação Física serve para o adolescente utilizar o corpo para uma atividade pessoal, em contrapartida ao trabalho, que na maioria das vezes lhe é desinteressante, obrigando-o a uma atividade

desgastante sem lhe trazer benefícios. E que neste momento o corpo esteja ao seu serviço e não a serviço da força de trabalho capitalista.

Desenvolver um trabalho com os adolescentes de relaxamento, com a intenção de fazê-lo perceber seu corpo e capacitá-lo a controlar esse corpo, em oposição ao automatismo que o trabalho muitas vezes lhe exige. (DAÓLIO, 1986).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BARBANTI, V. *Aptidão física: um convite à saúde*. São Paulo, Editora Nanole Dois, 1990.

BRASIL - SEC. Do ensino médio. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 1999.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, Brasília, 1996.

DAÓLIO, J. *A importância da educação física para o adolescente que trabalha – uma abordagem psicológica*. Revista Brasileira de Ciência do Esporte. São Paulo, v.8(1), 1986.

GODOY, A, S., *Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades*, in: Revista de administração de empresas. 1995.

GOLDEMAN, R. *A saúde do cérebro*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

JOHNSON, D. *Corpo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

KATCH, F. I e MC ARDLE, W.D: *Nutrição, controle de peso e exercício*, MEDSI, Rio de Janeiro, 2º Edição 1983.

LEITE, P.F: ***Aptidão física esporte e saúde***. Belo Horizonte 1985, Editora Santa edwiges.

LOWEN, A. & LOWEN, L. ***Exercícios de Bioenergética: O caminho para uma saúde vibrante***. São Paulo, Editora: Ágora, 1985.

MAANEN, J, V. ***Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface***, in: Administrative Science Quarterly, vol 24, December, 1979.

MARTINS, R. M: ***Guia prático para pesquisa científica***. 2: Edição. Rondonópolis, 2004.

MATTOS, M.G & NEIRA. M.G. ***Educação Física na adolescência: Construindo o conhecimento na escola***. São Paulo. Phorte Editora, 2000.

_____: ***Educação Física Infantil: Construindo o movimento na escola***. São Paulo. Phorte Editora, 1990. in: ***Educação Física na adolescência: Construindo o conhecimento na escola***.

MORRIS, J. N., HEADY, J.A., RAFFLE, P.A.B., ROBERTS, C.G., and PARKS, J.W: ***Coronary heart-disease and physical activity of work***. Lancet, 1953.

ROSSI, E.L. ***A psicobiologia da cura da mente-corpo***. São Paulo: Editora Psy, 1997.

TAYLOR = Simri, V: ***Diversidade dos conceitos de educação física e sua influência sobre seus objetivos***, Revista Brasileira Educação física e desportos, vol 40:40-64, 1979.

TUBINO, N.J.G: ***Aspectos evolutivos do treinamento desportivo, medicina e esporte***, Editora Eléa, Rio de Janeiro, vol 2:19-21, 1984.

VISHNIVETZ, B. Eutonia: ***Educação do corpo para o ser.*** São Paulo: Summus, 1995.

CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Rogério Pereira de Oliveira

RESUMO

O significado do termo *desenvolvimento* nos remete a crescimento, progressão, prosperidade; dentro do ambiente econômico-social, desenvolvimento é comumente equiparado ao crescimento econômico, ao acúmulo de riquezas de um país. No entanto, será que somente esse acúmulo basta para que haja desenvolvimento? A questão é complexa, pois ao relacionarmos desenvolvimento com qualidade de vida, podemos encará-lo como um amplo processo que engloba questões de caráter político, econômico, ambiental e social voltados para suprir as necessidades básicas de qualquer ser humano: educação, saúde, moradia, alimentação e lazer.

Palavras-chave: desenvolvimento; meio ambiente; conservação.

DESENVOLVIMENTO

O acirramento dos debates sobre o tema remota ao período pós-segunda guerra (que durou de 1939 a 1945), quando países envolvidos no conflito começaram a refletir sobre sua reconstrução e seu futuro. Nesse cenário, é criada a Organização das Nações Unidas (ONU), ainda no mesmo ano do final da segunda grande guerra, cuja principal finalidade era a melhoria e elevação dos níveis de qualidade de vida, a partir da cooperação e promoção do avanço econômico, social e cultural por parte de países membros. Organismos internacionais foram então criados desde então visando tal avanço, tais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial de Saúde (OMS), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para

Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, do inglês *United Nations Educational, Scientific and Culture Organization*) dentre outros.

O sentido de *desenvolvimento* alia-se ao de *sustentabilidade* na mesma década de 70, mencionada anteriormente, ou seja, a questão social encontra-se com a questão ambiental. Em 1987, a partir da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, chefiada pela primeira-ministra norueguesa Gro Harlem Brundtland, a ONU divulga os estudos "Nosso Futuro Comum", conhecido como Relatório Brundtland, no qual enfatiza a necessidade da revisão de relações entre o homem e o meio ambiente, onde os recursos naturais devem ser preservados para o bem-estar comum, visto que eles são limitados.

Satisfazer as necessidades e as aspirações humanas é o principal objetivo do desenvolvimento. Nos países em desenvolvimento, as necessidades básicas de grande número de pessoas – alimento, roupas, habitação, emprego – não estão sendo atendidas. Além dessas necessidades básicas, as pessoas também aspiram legitimamente a uma melhor qualidade de vida. Num mundo onde a pobreza e a injustiça são endêmicas, sempre poderão ocorrer crises ecológicas e de outros tipos. Para que haja um desenvolvimento sustentável, é preciso que todos tenham atendidas suas necessidades básicas e lhes sejam proporcionadas oportunidades de concretizar as suas aspirações e uma vida melhor.

(COMISSÃO BRUNDTLAND, 1991, p.46-47).



Ex-primeira-ministra da Noruega Gro Harlem Brundtland, na Rio+20, em 17/06/2012

(Imagem: Marco Antônio Teixeira/UOL)

1. também na comissão Brundtland que surge a tão difundida frase que define o que é **Desenvolvimento Sustentável**:

“Satisfazer as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades.”

Essa definição muda o paradigma de que sustentabilidade está ligada somente à Ecologia (ou que é a própria). É necessária uma visão mais integrada e holística sobre o conceito, logo, a definição de Desenvolvimento Sustentável é resumida em 3 bases, o **Tripé da Sustentabilidade** ou **Triple Bottom Line**, como é mais conhecido:



Tripé da Sustentabilidade ou Triple Bottom Line

Com tal contextualização e definição de desenvolvimento sustentável, os trabalhos da ONU progridem, culminando na Agenda 21, no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, Agenda 2030 e seus 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, que veremos adiante.

Educação Ambiental

De acordo a UNESCO, o desenvolvimento sustentável é “o objetivo mais decisivo da relação homem-natureza”; dessa forma, toda a concepção do planejamento educativo deveria partir do desenvolvimento sustentável. E a educação ambiental serve justamente a esse propósito ambicioso.

Em 1977, a UNESCO em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), realizou na cidade de Tbilisi (antiga União Soviética), a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, da qual originou-se a Declaração de Tbilisi, responsável pelos princípios, estratégias e orientações para a educação ambiental adotados até os dias de hoje e o mais importante evento do gênero.



Atividade de educação ambiental na Ilha de Boa Vista, em junho de 2015 (Imagem: Blog Áreas Protegidas da Ilha de Boa Vista)

A Declaração de Tbilisi resumiu que a educação ambiental é o resultado da reconfiguração e compatibilidade de diferentes disciplinas e ações educacionais que facilitam o entendimento dos problemas ambientais de forma *integrada*, oferecendo a capacitação para atividades

suficientes às necessidades do desenvolvimento sustentável, estabelecendo como princípios da educação ambiental. De acordo com a própria declaração (1977, p.4):

- a.** Considerar o meio ambiente em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos naturais e criados pelo homem (tecnológico e social, econômico, político, histórico, cultural, moral e estético);
- b.** Constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não formal;
- c.** Aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada;
- d.** Examinar as principais questões ambientais, do ponto de vista local, regional, nacional e internacional, de modo que os educandos se identifiquem com as condições ambientais de outras regiões geográficas;
- e.** Concentrar-se nas situações ambientais atuais, tendo em conta também a perspectiva histórica;
- f.** Insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional para prevenir e resolver os problemas ambientais;
- g.** Considerar, de maneira explícita, os aspectos ambientais nos planos de desenvolvimento e de crescimento;
- h.** Ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais;

- i. destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas;
- j. Utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais.

AGENDA 21 E TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL/ AGENDA 2030 / ODS's NA ESCOLA

A Agenda 21 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global

Em 1992, ocorre na cidade do Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, mais conhecida como Rio 92 ou Eco 92. Foi nela que se chegou ao consenso que para ter desenvolvimento aliado à sustentabilidade, seria necessário aliar os pilares do *Triple Bottom Line*. Mas como?

É interessante lembrar que a Eco 92 foi um período propício para que questões ambientais fossem vistas com mais esmero, principalmente pelos países desenvolvidos: a Guerra do Golfo havia acabado no ano anterior e as consequências ambientais para a região foram desastrosas, pois a queima de poços e o despejo de barris de petróleo no mar do Golfo Pérsico resultaram em séria poluição atmosférica e contaminação mortal da água, resultando na morte de muitos animais marinhos. Do ponto de vista econômico, era interessante começar a pensar em fontes alternativas de combustível para diminuir a dependência do petróleo. Voltando à

Conferência, nela foi feita a “Declaração do Rio sobre Meio Ambiente” com foco na sociedade e na proteção à natureza, que por sua vez originou a **Agenda 21**, com metas e objetivos para o desenvolvimento sustentável. Uma das definições que resume a Agenda 21 foi dada pelo Ministério do Meio Ambiente do Brasil, como: “(...) instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.”

Paralelamente à Conferência da ONU, também no Rio de Janeiro, acontecia o Fórum Global 92, que reuniu aproximadamente 15 mil profissionais de organizações não governamentais e movimentos sociais vindos de várias partes do planeta. Foi esse Fórum que legitimou a participação da sociedade civil na Eco 92, visto que foi reconhecida pela própria ONU (lembrando que na Conferência oficial havia somente a presença de chefes de Estado – por volta de 180). No Fórum Global 92, foi ratificado o **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**, marco da Educação Ambiental e que se tornou a base de princípios para elaboração de projetos e programas sobre o tema desde então. O Tratado de EA, em sua Introdução (1992, p. 1) considera que:

(...) a educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. (...) que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e super consumo para uns e subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria. (...) que são inerentes à crise a erosão dos valores básicos e a alienação e a não participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro. (...) que a educação ambiental deve gerar com urgência mudanças na qualidade de vida e maior consciência de

conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida.

Um dos principais legados da Agenda 21 foi levar em consideração aspectos regionais para sua implantação (com suas versões locais); dessa forma, escolas, empresas, poder público e outras esferas da sociedade poderiam elaborar sua própria agenda de ações para o desenvolvimento sustentável. Já o Tratado de EA é mais pragmático, pois contextualiza a Agenda 21, questiona ameaças à implantação, tem um caráter mais crítico, de engajamento e voltado para educadores ambientais. Desdobramentos aprimorados da Declaração de Tbilisi, o Tratado de EA (Fórum Global 92) e a Agenda 21 (Conferência ONU 92) são, portanto, similares e complementares no que tange o desenvolvimento sustentável: a primeira é mais realista e elenca a Educação Ambiental como ponto de partida para as mudanças; a segunda é mais abrangente e complexa. Contudo, ambas se aliam a causas comuns e foram as principais fontes para os ODS's. Para saber mais, acesse:

 Agenda 21 Global (síntese):

http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/agenda21/Agenda_21_Global_Sintese.pdf

 .Declaração de Tbilisi:

<http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=72>

 Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global:

http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tratado_Educacao_Ambiental.pdf

Agenda 2030

Em setembro de 2000, ocorreu o maior encontro de líderes mundiais da história: a Cúpula do Milênio. Formado por 191 países, a Cúpula divulga a Declaração do Milênio das Nações Unidas, na qual se

baseia os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, que vêm a ser – além de um desdobramento da Agenda 21 – um compromisso firmado por tais nações visando o desenvolvimento sustentável em todo o planeta, com metas que deveriam ter sido atingidas até o ano de 2015.

Anos depois, na ocasião da Rio+20, em 2012, o documento final da ONU sobre desenvolvimento sustentável, diz que objetivos e metas deveriam ser aplicadas por meio de ações mais focadas e coerentes, por isso, ficou decido que seria estabelecido um processo entre os governos envolvidos que fosse inclusivo e aberto a todos. A partir dessa ideia, com a base dos 8 Objetivos do Milênio e visando complementá-los, depois de 3 anos de estudos e debates, foi apresentado em 2015 um plano de ação envolvendo as áreas econômica, social e ambiental, o documento “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Trata-se de uma Declaração com 17 Objetivos, 169 metas e 231 indicadores globais, com uma parte sobre meios de implementação e parcerias internacionais e outro guia estruturado para acompanhamento e revisão. Está apoiado em 5 eixos, os 5 p’s, que são: **Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias**. A partir de agora, a participação dos setores público, privado, governo, sociedade, mídia e acadêmico deverão ser mais efetivos. São os chamados *stakeholders*.

Os cinco P’s da Agenda 2030

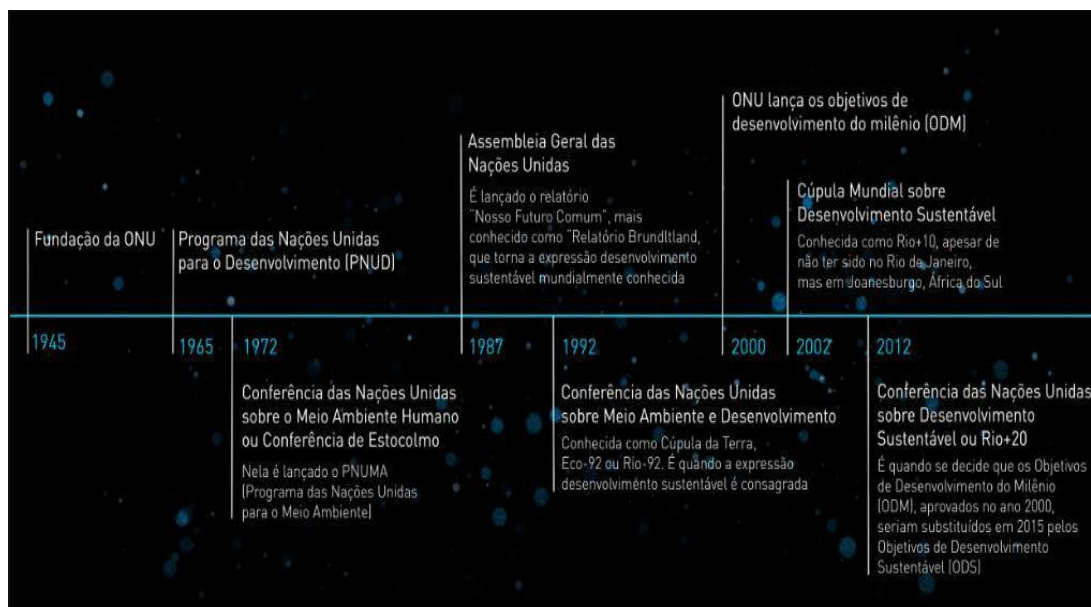


A Agenda 2030 é de natureza global, contudo, compatível com ações locais, daí a importância da participação da sociedade como um todo, pois líderes e gestores não há apenas nos governos. Por isso, o presente manual foi elaborado em conformidade com tal agenda de compromissos.



17 ícones dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (os ODS's)

Após a realização de tantos debates sobre o tema, a linha do tempo a seguir resume os principais eventos e conferências que ocorreram ao longo da história:



Linha do tempo do Desenvolvimento Sustentável (Imagem: UNESCO)

ODS's na Escola

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável servirá de base para o planejamento de atividades e projetos de educação ambiental que possam de fato melhorar a realidade, aumentar o diálogo entre escola, comunidade e município. Fazer com que alunos (e também os professores) despertem para competências e reflexões sobre suas atitudes quanto ao impacto social, ambiental, cultural e econômico em sua comunidade e também numa perspectiva global, de forma que se sintam empoderados como indivíduos para agir de forma sustentável e, principalmente, responsável.

Para ser um “cidadão-sustentável”, contudo, algumas competências estratégicas se fazem necessárias, onde o indivíduo possa se adaptar e organizar em contextos distintos. Entende-se como competência a interação entre conhecimento, habilidades e capacidades que uma pessoa adquire no decorrer da vida, considerando aspectos cognitivos, motivacionais e afetivos. Ou seja: como o ser humano utiliza toda a “bagagem” que adquiriu durante a vida? Daí virão suas competências. Sendo assim, competências não podem ser ensinadas e sim desenvolvidas ou aprimoradas, respeitando as particularidades de cada indivíduo. Nessa perspectivas, todos se encaixam, pois para cada necessidade, certamente haverá alguém *competente* para supri-la. Caberá ao educador identificar quem se encaixa onde. No que remete à educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, conforme citado no document o Educação para os objetivos do desenvolvimento sustentável – bjetivos de aprendizagem (2017, p.10), as competências-chave são:

Competência de pensamento sistêmico: habilidade de reconhecer e compreender relacionamentos; analisar sistemas complexos; pensar como os sistemas são incorporados dentro de diferentes domínios e diferentes escalas; e lidar com a incerteza.

Competência antecipatória: habilidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.

Competência normativa: habilidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.

Competência estratégica: habilidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.

Competência de colaboração: habilidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.

Competência de pensamento crítico: habilidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.

Competência de autoconhecimento: habilidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.

Competência de resolução integrada de problemas: habilidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de solução viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.

Competências-chave para a sustentabilidade (*Imagem: UNESCO*)

CONCLUSÃO

Riscos ambientais são locais, nacionais e mundiais; vão desde uma garrafa plástica de 200 ml jogada num rio às decisões unilaterais e brigas diplomáticas sobre matriz energética. Não se trata mais de problemas micro ou macro, são problemas e a responsabilidade é de todos. Por esse prisma, a educação ambiental une todos, por ser necessária a todos; a quebra de paradigma é urgente, pois as pessoas

têm que rever sua postura em como se relacionam com o planeta, seu modo de consumo e sua relação no geral com o meio ambiente – do qual fazem parte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agenda 21 global (síntese). Disponível em

<http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/agenda21/Agenda_21_GlobaI_Sintese.pdf>

Aprendendo com a natureza. Projeto MAVA – Centro de Educação Ambiental. 2018.

ÁREAS PROTEGIDAS DA ILHA DE BOA VISTA. **Educação ambiental.**

Crianças e ambiente. Disponível em:

<<http://areasprotegidasboavista.blogspot.com/2015/06/educacao-ambiental-criancas-ambiente.html>>

BIOS CV. **Investigação de tartarugas.**

Disponível em < <http://www.bioscabo Verde.com/investigacao-tartarugas.php> >

BLAUTH, Guilherme. **Jardim das brincadeiras.** Brasil: Ministério da Cultura. 2013.

Boas práticas para excursões na natureza (Nature tourism manual interactive). Projeto Biodiversidade. The Travel Foudation Cabo Verde. Tui Care Foudation

BOA VISTA OFICIAL. Disponível em <<https://www.boavistaofficial.com/pt-pt/>>

BORBA, Mônica Pilz. OTERO, Patrícia. **Consumo sustentável**. São Paulo: 5

Elementos Instituto : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2009.

CORNELL, Joseph. **A Alegria de Aprender com a Natureza**. São Paulo: Editora Melhoramentos. 1997.

CORNELL, Joseph. **Brincar e Aprender com a Natureza**. São Paulo: Editora Melhoramentos. 1996.

CZAPSKI, Silvia. **Mudanças ambientais globais. Pensar e agir na escola e na comunidade. Água, ar, terra e fogo**. Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). 2008.

Curiosidades sobre as tartarugas marinhas. Projeto Tartaruga Boa Vista.

D'ASSUNÇÃO. Kátia Regina. **Projeto férias ambientais. Guia para monitores**. Sal Rei: Projeto MAVA. 2018.

Declaração de Tbilisi. Disponível em

<<http://www.meioambiente.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=72>>

Dia do município Boa Vista – Dados estatísticos 2016-2017. Instituto Nacional de Estatística Cabo Verde. 2018.

E se não houvessem mais tartarugas? Disponível em

<<https://www.nationalgeographicbrasil.com/animais/2018/10/e-se-nao-houvesse-mais-tartarugas-jabutis-cagados-extincao-marinha>>

ELIAS, Helena. FORTES, Elsa. GODFREY, Amaka. **Abordagens &**

metodologias para IEC em água, saneamento e higiene. Manual de apoio para formadores e animadores. Cabo Verde: Agência Nacional de Água e Saneamento (ANAS). 2017.

FORTES, Cleiton da Cruz. **Avaliação ambiental em Cabo Verde.** 69 fls. (Trabalho de Mestrado em Ciências e Tecnologia do Ambiente). Portugal: Universidade do Porto. 2016.

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

GOMES, Margarida. **Guia de Auditoria Ambiental.** Portugal: Fundação para Educação Ambiental Associação Bandeira Azul. 2011.

Grande depósito de lixo no Pacífico contém 87 mil toneladas de plástico.

Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2018/03/grande-deposito-de-lixo-do-pacifico-contem-87-mil-toneladas-de-plastico.shtml>>

LEGAN, Lúcia. **Criando habitats na escola sustentável.** Brasil: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2009.

Linha do tempo das grandes conferências climáticas. Disponível em < http://sustentaculos.pro.br/assets/02-linha_do_tempo_2.jpg >

LOPES, Sónia Araújo. **Apresentação de Resultados do Programa de**

Conservação de Tartarugas Marinhas Resultado Temporada 2018 Nacional. Cabo Verde: Taola : Ministério da Agricultura e Ambiente de Cabo Verde. 2018.

MENDONÇA, Rita. **Atividades em áreas naturais.** São Paulo: Instituto Ecofuturo. 2015.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE BRASIL. **Responsabilidade socioambiental.** Disponível em <
<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental.html> >

MONTEIRO, Vanda. RAMOS, Vito. **Relatório nacional de avaliação das actividades terrestres que podem ser fontes de poluição marinha e costeira de Cabo Verde.** 2014: Disponível em <<http://www.fao.org/3/a-br718o.pdf>>

MOREIRA, Tereza. **Vamos cuida do Brasil com escolas sustentáveis.** Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). 2012.

OLIVEIRA, Rogério P. **Sustentabilidade.** São Paulo: SESCOOP-SP. 2016.

Pegada ecológica. Disponível em <
<http://www.ecologiaintegral.org.br/Folheto-PEGADA%20ECOL%D3GICA.pdf>>

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Disponível em < <http://www.pnud.org.br> >

PROJETO TAMAR. Disponível em <<http://tamar.org.br/index.php>>

Raio-X da Tartaruga. Disponível em
<<http://infograficos.estadao.com.br/sustentabilidade/raio-x-tartaruga-cabecuda/#>>

REIS JÚNIOR, Alfredo M. **A formação do professor e a educação ambiental.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Brasil. 2003.

REPÚBLICA DE CABO VERDE. **Cabo Verde no contexto do desenvolvimento sustentável. Relatório à conferência Rio+20.** 2012.

Disponível em

<<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1036capeverdesummary.pdf>>

REPÚBLICA DE CABO VERDE – IMPRENSA OFICIAL. **Boletim oficial. Série I.** Nº 31, p. 696. 21 de maio de 2018.

SANTOS, Ana Elisa Martins dos. **Educação ambiental para conhecer e conservar as tartarugas marinhas.** Trabalho de conclusão do curso de Ciências Biológicas. Universidade do Vale do Paraíba. Brasil. 2012.

SAUVÉ, Lucie. **A educação ambiental – uma relação construtiva entre a escola e a comunidade.** Montreal: Projeto EDAMAZ, UQAM. 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Semana pedagógica: espaço educador sustentável.** Brasil. 2019. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2019/agentes_roteiro4_semana_pedagogica_fevereiro2019.pdf>

SECRETARIA DE MEIO AMBIENTE DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Roteiro para elaboração de projetos de educação ambiental.** Brasil. 2013.

Sobre o tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global < <http://fiosdegaia.com.br/sobre-o-tratado-de-educacao-ambiental/> >

Sobrepesca aumenta população de águas-vivas e ameaça peixes.

Disponível em < <https://nacoesunidas.org/sobrepesca-aumenta-populacao-de-aguas-vivas-e-ameaca-peixes-alerta-fao/> >

Tartarugas marinhas e os ciclos que se renovam. Brasil: Projeto TAMAR. 2015.

TRAJBER, Rachel. N.B. *et al.* **Formando com-vida. Construindo a Agenda 21 na escola.** Brasil: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). 2012.

Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global: Disponível em < http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tratado_Educacao_Ambi_ental.pdf>

TURTLE FOUNDATION. Disponível em < <https://www.turtle-foundation.org/en/cape-verde/>>

UNESCO. **Educação para os objetivos do desenvolvimento sustentável – objetivos de aprendizagem.** ONU Brasil.2017.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS À LUZ DO MARCO NORMATIVO E DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL

Danilo Tarrão Cardoso

Resumo

Este artigo analisa a evolução da oferta de educação em tempo integral no Brasil, confrontando o arcabouço normativo vigente — especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996) e a recente Lei 14.640/2023 — com os debates acadêmicos sobre concepções, práticas e desafios da educação integral. A partir de revisão bibliográfica e documental da produção nacional, identifica-se que, embora o marco regulatório e políticas públicas favoreçam a ampliação da jornada escolar, persistem tensões entre os ideais de formação integral e a implementação concreta nas escolas públicas. Conclui-se que a consolidação da educação em tempo integral depende de investimentos estruturais, formação docente e articulação curricular que ultrapasse a mera ampliação do tempo de permanência.

Introdução

A oferta de educação em tempo integral (ETI) no Brasil tem ganhado relevância nas últimas décadas como estratégia de concretização do direito à educação e de promoção da formação integral dos sujeitos. A LDB (1996) prevê a possibilidade de ampliação progressiva da jornada escolar, abrindo caminho para modelos de permanência ampliada na escola.

Nos últimos anos, a promulgação da Lei 14.640/2023 instituiu um marco normativo específico para ETI, fortalecendo a perspectiva de difusão de escolas em tempo integral como política pública estruturada.

Paralelamente, a produção acadêmica brasileira vem debatendo diferentes concepções de “educação integral” e “escola em tempo integral”, seus sentidos pedagógicos, implicações sociais e desafios para concretização.

Este artigo busca analisar os avanços e os desafios da ETI no Brasil, articulando os marcos legais com a produção acadêmica recente, a fim de apontar perspectivas para sua consolidação com qualidade social e educacional.

Fundamentação teórica e marco normativo

Concepções de “educação integral” vs. “tempo integral”

A literatura distingue entre “educação integral” — eixo formativo amplo que visa ao desenvolvimento humano em múltiplas dimensões (cognitiva, social, cultural, ética, etc.) — e “tempo integral”, entendido como extensão da jornada escolar.

Segundo autores, a educação integral não se limita à permanência prolongada na escola; demanda currículo ampliado, práticas pedagógicas diversificadas, atividades culturais, esportivas e comunitárias, e a valorização da formação humana global.

Evolução legal da ETI no Brasil

A LDB (Lei 9.394/1996) representou um marco inicial ao prever, em seu Art. 34, a possibilidade de ampliação progressiva da jornada escolar fundamental, estabelecendo a base legal para a implementação da ETI.

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação 2014–2024 (PNE) estabeleceu meta para expansão da educação em tempo integral na educação básica.

Em 2023, a Lei 14.640/2023 consolidou um marco regulatório específico, institucionalizando o Programa Escola em Tempo Integral — o que representa avanço significativo para a difusão da ETI como política pública estruturada.

Produção acadêmica sobre ETI

Diversos estudos recentes analisam concepções, práticas, resultados e obstáculos da ETI — seja sob o enfoque pedagógico, social ou político. Exemplos:

- O estudo “Educação Integral e em Tempo Integral” debate as diferenças conceituais e as implicações pedagógicas da ETI.
- A pesquisa sobre “Educação em tempo integral: estudo sobre o ordenamento jurídico” destaca os descompassos entre normativas federais e a realidade municipal.
- A revisão crítica sob perspectiva da psicologia do desenvolvimento aponta a necessidade de considerar as dimensões afetivas e de cuidado na ETI.
- Análises recentes de 2025 sublinham que, apesar da estrutura normativa e das políticas públicas, a efetivação da ETI enfrenta limitações estruturais e dificuldades para garantir a “formação integral de qualidade”.

Metodologia

Este estudo adota abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, com base em produção acadêmica nacional e legislações vigentes referentes à educação integral/tempo integral. Foram selecionados artigos publicados em periódicos e documentos legais (leis, políticas públicas) publicados entre 1996 e 2025. A análise contempla a evolução histórica da normatização, as concepções teóricas da ETI e os desafios de implementação apontados pelos estudos empíricos mais recentes.

Resultados e discussão

Avanços normativos e institucionalização da ETI

A promulgação da Lei 14.640/2023 e a instituição do Programa Escola em Tempo Integral constituem avanço determinante para a consolidação da ETI no Brasil. Tal medida representa institucionalização formal da ETI, conferindo maior amplitude de cobertura e clareza normativa.

Esses marcos normativos, aliados à LDB e ao PNE, oferecem base legal para a ampliação da jornada escolar e a efetivação da política de tempo integral.

No entanto, a transposição dessa normatização para a realidade exige investimentos em infraestrutura escolar, formação docente, adequação curricular e oferta de atividades diversificadas — elementos constantemente ressaltados na literatura.

Tensões conceituais: tempo integral ≠ formação integral

Embora muitas iniciativas se limitem à extensão da jornada, sem alterar substancialmente o currículo ou as práticas pedagógicas, a literatura alerta que isso pode levar a uma “escola mais longa” sem um real compromisso com a formação integral.

A confusão conceitual entre “escola em tempo integral” e “educação integral” pode comprometer os objetivos pedagógicos, reduzindo a ETI a uma questão de permanência, desconsiderando suas dimensões formativas, culturais, sociais e comunitárias.

Dificuldades de implementação e equidade educativa

Estudos recentes apontam que, embora o marco regulatório seja promissor, a implementação da ETI encontra obstáculos práticos: insuficiente estrutura física, falta de recursos humanos, inadequação de currículo, desigualdades regionais e sobrecarga do corpo docente.

Em alguns casos, a ampliação da jornada está vinculada a uma lógica assistencialista ou de proteção social — sobretudo quando se destina a populações vulneráveis — o que pode desviar o foco da formação integral para a funcionalidade social/assistencial.

Necessidade de articulação curricular e formação docente

A efetividade da ETI como instrumento de formação integral requer articulação curricular que contemple ensino regular, atividades culturais, esportivas, artísticas e comunitárias, bem como uma valorização e formação continuada dos professores.

Sem esses componentes, a jornada ampliada pode se restringir a mais tempo em sala de aula, sem promover ampliação verdadeira da educação.

Conclusão

A educação em tempo integral no Brasil vive um momento de oportunidade: o marco normativo atual — especialmente com a Lei 14.640/2023 — cria condições para expansão e institucionalização da ETI como política pública de largo alcance. Entretanto, a simples ampliação da jornada escolar não garante, por si só, a realização de uma educação integral de qualidade.

Para que a ETI cumpra seu papel formativo pleno, é indispensável:

- a clara distinção conceitual entre “tempo integral” e “educação integral”;
- investimentos estruturais nas escolas;
- formação e valorização dos docentes;
- currículo e práticas pedagógicas amplas — que contemplem dimensões culturais, sociais, comunitárias e de cuidado humano;
- políticas de equidade que garantam acesso irrestrito, independentemente da desigualdade socioeconômica ou regional.

Somente assim a ETI poderá contribuir concretamente para a democratização do direito à educação e para a formação integral dos sujeitos.

Referências (exemplos — ajustar conforme formatação ABNT)

Amaral e Silva, L. F. do. “Políticas educacionais de educação integral e de tempo integral no Brasil: concepções e tensões entre o previsto e o realizado.” *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 2023.

Coelho, L. M. C. da, Guimarães, M. H. A. “Educação integral e educação em tempo integral: uma análise de abordagens e sentidos nos periódicos do SciELO (1999–2003).” *Revista Cocar*, 2003.

Colares, M. L. I. S.; Sousa, M. S. A. “Educação integral e em tempo integral.” *Amazônica – Revista de Psicopedagogia*, 2017.

Gomes, T. C.; Colares, M. L. I. S. “Educação integral no Brasil: estruturação normativa e impactos no desenvolvimento educacional.” Revista de Ciências Humanas, 2025.

Nunes Durço, J. V.; de Carvalho, T. D. “Escolas de Ensino Médio em tempo integral no Brasil: uma revisão de literatura.” Aquila, 2024.

Oliveira, G. A.; Silva, K. C. R. G.; Cunha, C. R. da S. “Educação de tempo integral: estudo sobre o ordenamento jurídico nos municípios de Porto Alegre e de Canoas (RS).” Cadernos CIMEAC, 2025.

Brasil. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil. Lei 14.640, de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral.

A LITERATURA INFANTIL COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO

Luís Alberto Deschamps²

RESUMO

A literatura infantil possibilita às crianças novas experiências com a linguagem e com os sentidos, ou seja, proporciona um melhor desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e sociocultural. Deste modo, o problema de pesquisa foi assim delineado: como a literatura contribui para a formação de crianças leitoras críticas? Logo, o objetivo geral do estudo é o de investigar o papel que a literatura possui no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. portanto, busca o quanto é fundamental, para o crescimento infantil, o contato com a Literatura desde os primeiros anos, propiciado por estímulos lúdicos, que possibilitam exercitar as capacidades cognitivas, afetivas, intelectuais e socioculturais das crianças.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem, formação, imaginação, leitores críticos.

ABSTRACT

Children's literature allows children new experiences with language and the senses, that is, it provides better linguistic, cognitive, emotional and sociocultural development. Thus, the research problem was outlined as follows: how does literature contribute to the formation of critical reading children? Therefore, the general objective of the study is to investigate the role that literature has in the teaching-learning process in early childhood education. therefore, it seeks how fundamental it is, for child growth, the contact with Literature from the early years, provided by playful stimuli, which make it possible to exercise the cognitive, affective, intellectual and sociocultural capacities of children.

Keywords: Teaching-learning, training, imagination, critical readers.

² Licenciado em educação artística (com habilitação em artes cênicas) pela faculdade UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina (2010).

INTRODUÇÃO

Desde o começo da escolarização, o docente deve incentivar a leitura, já que isso pode transformá-los em leitores no futuro, habilitados para interpretar o mundo de forma mais crítica e consciente. Assim, o problema de pesquisa foi definido da seguinte maneira: de que forma a Literatura contribui para a formação de crianças leitoras críticas? Nesse contexto, o objetivo principal deste estudo é examinar o papel da literatura no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Uma das maneiras mais antigas e tradicionais de compartilhar experiências é por meio da comunicação oral. Desde o início, os seres humanos se acostumaram a compartilhar suas experiências, descobertas e medos diários. Com o advento da linguagem articulada, os grupos passaram a se comunicar sobre o ambiente em que viviam, os animais que caçavam, as ferramentas que fabricavam, os frutos que colhiam e tudo que os preocupava. Assim, gradualmente, o ato de relatar as ações diárias tornou-se uma das atividades mais comuns entre os seres humanos.

Pode-se afirmar que a Literatura Infantil atual tem suas raízes nas histórias contadas naquela época, que foram preservadas e transmitidas oralmente de geração em geração (Tavares, 2010). De acordo com pesquisadores como Ariès (1986), na ausência de uma distinção etária, não havia livros específicos para crianças. As crianças participavam das tradições populares ao lado dos adultos, como ouvir as histórias contadas pelos narradores.

A criança nobre escutava trechos de clássicos, ao passo que a criança da aldeia ouvia lendas. Durante esse tempo, crianças e adultos dividiam os mesmos espaços em várias circunstâncias, incluindo o ambiente escolar. Ariès (1986, p. 183) declara que “de um lado, as crianças foram separadas dos mais velhos e, de outro, os ricos foram separados dos pobres”.

Ao longo da História, a ideia de infância e de criança foi compreendida de diversas formas. No século XIX, a criança ganha mais destaque, e as obras literárias começam a atender às demandas do desenvolvimento infantil. Além desse aspecto pedagógico, há também a preocupação em incentivar os

consumidores a adquirir obras impressas (Oliveira, 2015). Nesse sentido, Zilberman (2003, p. 13) observa que, antes da formação desse modelo familiar burguês, não havia uma atenção especial dedicada à infância. Não se percebia essa faixa etária como um período distinto, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes participavam dos mesmos acontecimentos, mas nenhum vínculo afetivo especial os unia.

A nova valorização da infância resultou em uma maior união familiar, bem como em um aumento dos métodos de controle do desenvolvimento intelectual da criança e da manipulação de suas emoções. Neste século, são chamadas para cumprir essa tarefa a Literatura Infantil e a escola, sendo a primeira criada e a segunda reformulada. Surgem obras baseadas em contos populares e folclore, como “João e Maria” e “Rapunzel”, dos Irmãos Grimm, autores alemães, e “O Patinho Feio”, do dinamarquês Hans Christian Andersen.

“São escritores da metade do século XIX que validam a Literatura Infantil como uma parte importante da produção literária da sociedade burguesa e capitalista. “Dão-lhe consistência e um perfil definido, garantido sua continuidade e atração”, afirmam Lajolo e Zilberman (2003, p. 21).

Diógenes e Justo (2018, p. 2) afirmam que os primeiros livros voltados para o público infantil foram escritos no final do século XVII e meados do século XVIII, com o propósito de educar e moralizar. Isso ocorreu com as histórias narradas por Charles Perrault para Luís XIV na França no século XVII.

Da mesma forma, aconteceu com as histórias dos Irmãos Grimm, uma adaptação dos contos de fadas. Não se escrevia para as crianças antes desse período. No que diz respeito ao Brasil, a valorização da literatura e dos livros infantis começou em meados do século XX, graças a Monteiro Lobato e sua “Turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo”.

“[...] cuja função lúdica está aliada a uma visão questionadora de falsos valores e comportamentos característicos da sociedade contemporânea” (Sandroni, 1987, p. 13).

Nesse sentido, Cunha (1999) afirma que foi Lobato quem introduziu a verdadeira Literatura Infantil ao criar obras voltadas para as crianças em um contexto específico. O autor consegue representar o Brasil de sua época, incluindo o sistema social, valores, comportamentos, organização política e

funções, de maneira lúdica. Ele rompe com a literatura ideológica que era consumida pelas crianças brasileiras em sua minoria, já que a maioria não tinha acesso aos livros.

A Literatura Infantil começou a receber mais atenção quando as crianças, junto com a escola, iniciam seus primeiros passos e ganham importância no contexto social. Coelho (1991, p. 139) afirma que, ao seguir os vestígios dessa descoberta da criança, surge a preocupação com a literatura que a criança usará para ler, ou seja, para adquirir informações sobre diversos conhecimentos e para moldar sua mente e personalidade (de acordo com os objetivos pedagógicos da época).

Em 1921, Lobato apresentou ao mundo a personagem Emília em sua obra "Narizinho Arrebitado". Nesse sentido, desde o início, a Literatura tem estado conectada a essa função fundamental: influenciar as mentes, em que as vontades e ações são decididas, e os espíritos, em que as emoções, paixões, desejos e sentimentos de toda natureza se expandem. Ao se encontrarem com a Literatura (ou com a arte de modo geral), as pessoas podem expandir, modificar ou enriquecer suas experiências de vida de uma forma que nenhuma outra atividade é capaz de proporcionar (Coelho, 2000).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), (LDB), ao determinar que a língua nacional deve ser ensinada por meio de textos literários, houve uma ampliação das obras voltadas ao público infantil, além de um crescimento no número de escritores e editoras interessadas em publicar esse tipo de produção cultural. Hoje em dia, existem coletâneas literárias voltadas para a infância que servem não só como ferramentas pedagógicas, mas também de forma divertida, com o objetivo de preparar as crianças para uma vida cheia de diversidade cultural. Esses livros abordam temas atuais e também se preocupam em representar

Desde muito pequena, a criança já ouve histórias, já que é em casa que ela começa a ter contato com a narrativa oral, por meio de contos familiares. De acordo com Abramovich (1995), a criança tem seu primeiro contato com um texto de forma oral, sendo narrado por uma voz conhecida. Durante a experiência escolar, a criança irá explorar de maneira única a conexão com os livros e as histórias.

Segundo Abramovich (1995, p. 17), as histórias exploram emoções experimentadas na infância, como alegria, medo, tristeza e tranquilidade, “já que é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!”. Além disso, a autora (1995, p. 17) ressalta que:

é por meio duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser Literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo).

Nesse contexto, essa arte é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e das emoções das crianças, uma vez que, ao ouvirem histórias, conseguem visualizar de maneira mais clara os sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias abordam questões existenciais comuns na infância, como medos, inveja, carinho, curiosidade, dor e perda, além de ensinar uma infinidade de temas que, com o passar do tempo, ganharão maior relevância para as crianças (Muneveck, 2010).

Os pequenos devem ser estimulados pelos adultos, com atividade de leitura e Contação de histórias em casa, bem como internalizar na criança o hábito dela contar histórias e recontar as ouvidas. Sobre este papel desempenhado pela Literatura Infantil, Teles e Soares (2013, p. 4):

alertam para o fato de que a Literatura Infantil é o caminho que leva as crianças ao mundo da leitura de maneira divertida, já que por meio de seu caráter mágico e lúdico faz com que a atenção das crianças se volte a ela. Entretanto, a escola muitas vezes não tem proporcionado aos seus alunos esse caráter mágico e lúdico da Literatura Infantil. A leitura não é apresentada à criança como algo belo e prazeroso, daí vem a má formação de nossos leitores. Desta forma, teremos adultos que não sentem prazer pela leitura e nem a adotam como uma prática social indispensável.

Cabe, assim, aos professores essa árdua tarefa. Eles precisam produzir atividades divertidas, desenvolver em suas aulas metodologias diversificadas, fugindo de atividades rotineiras que desligam os alunos do prazer pela leitura. A leitura literária, quando trabalhada na escola, é uma janela para o mundo da imaginação, podendo ser recriada e reinventada pelos leitores. Nesse caminho, Coelho (2000, p. 46) assevera que:

“como objeto que provoca emoções, dá prazer e diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a Literatura é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da Pedagogia”.

É importante incluir a Literatura Infantil no processo de ensino-aprendizagem para incentivar nas crianças o hábito de ler e explorar o mundo encantado da criatividade e da imaginação. Nesse sentido, Zilberman (2003, p. 16) declara que a sala de aula é um espaço privilegiado para cultivar o gosto pela leitura e um campo significativo para a troca de cultura literária, cuja utilidade não pode ser ignorada nem desmentida. Portanto, o educador deve adotar uma abordagem criativa que promova o desenvolvimento completo da criança.

Assim, a Literatura Infantil é fundamental no contexto escolar, já que proporciona condições para o desenvolvimento da criança, com o objetivo de estimular a criatividade e o pensamento crítico. É um componente que simboliza o mundo e a vida por meio das palavras, entrelaçando a imaginação, o prazer pela leitura e o aprendizado.

A Literatura Infantil também desempenha um papel importante na “formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade”, segundo Oliveira (2010, p. 41). Isso ocorre por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, permitindo que as crianças reflitam sobre seus próprios valores e crenças, bem como sobre os da sociedade em que vivem. Nesse sentido, Nunes (1990) destaca que a Literatura, além de inserir as crianças no universo da escrita, ao abordar a linguagem como arte, apresenta as dimensões ética e estética da língua, desempenhando um papel fundamental na formação do indivíduo.

Portanto, é fundamental que a criança tenha contato com a literatura para se formar como leitora de mundo. Além disso, quanto mais cedo as histórias orais e escritas forem incorporadas ao seu dia a dia, maiores serão as chances de desenvolver o gosto pela leitura. Com base no observado, o professor desempenha um papel fundamental como mediador, introduzindo o aluno ao texto literário e servindo como uma ponte entre o texto e o leitor que ainda não desenvolveu autonomia.

Nesse contexto, torna-se claro que a Literatura é parte integrante do desenvolvimento escolar e da formação humana. Por meio do hábito de ler e contar histórias, as crianças desenvolvem habilidades e competências, preparando-as para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Refletir sobre a importância da Literatura Infantil e sua contribuição para a formação de leitores ajuda a entender a necessidade de estimular a leitura desde cedo por meio da Contação de histórias, permitindo que as crianças tenham mais contato com a leitura.

Portanto, considerar as várias estratégias metodológicas para usar a Literatura Infantil na formação de leitores é extremamente relevante nos dias de hoje. Nesse sentido, a escola atua como mediadora, permitindo que a criança interaja com o mundo da literatura. É responsabilidade do educador usar a Literatura como um instrumento que permita ao estudante entender de forma mais eficaz as transformações, as ideias e os acontecimentos históricos, contribuindo para seu crescimento e formando uma criança com autonomia e pensamento crítico. Em relação a esse contexto, Zilberman (2003, p. 16):

refere que um dos principais objetivos da escola de hoje é a instrumentalização do aluno para que ele possa ter acesso ao acervo científico- cultural da humanidade. Todo o conhecimento científico, toda produção artístico cultural dos homens está, de alguma forma, registrada à emoções e informações que se abrem diante do leitor. Com isso, no momento em que a criança possui contato com o livro, com as ambiências literárias, ela se apropria do conhecimento e surge, então, seus questionamentos, suas curiosidades, suas inquietudes diante dos acontecimentos.

Nesse contexto, a Literatura Infantil oferece uma leitura que leva as crianças a um universo mágico repleto de encantamentos, super-heróis, dragões, monstros, mistérios e surpresas, possibilitando que experimentem uma variedade de aventuras. Para isso, é imprescindível que o ensino da literatura promova um processo constante de leitura, transitando do conhecido ao desconhecido, do simples ao complexo, do semelhante ao diferente, visando expandir e fortalecer o repertório cultural dos estudantes. Nesse contexto, é fundamental enfatizar que tanto a escolha das obras quanto as práticas pedagógicas em sala de aula precisam estar alinhadas a essa tendência (Cosson, 2012).

Assim, fica claro que o contato com histórias infantis é um recurso valioso na formação de futuros leitores críticos. Nesse contexto, a Literatura Infantil é uma ferramenta metodológica que pode ser incorporada ao processo educativo de forma divertida e agradável, permitindo que a criança desenvolva sua linguagem oral, o que facilita a compreensão da escrita e, conseqüentemente, a construção de aprendizagens significativas em um ambiente satisfatório.

CONCLUSÃO

Este estudo abordou a relevância da Literatura Infantil na formação de crianças leitoras, destacando seu uso no ambiente escolar e investigando sua presença em sala de aula. Foi possível compreender a evolução da literatura infantil e alguns dos principais autores que contribuíram para que esse gênero alcançasse o status de obra literária, além de examinar os diversos aspectos da literatura como ferramenta metodológica no contexto educacional.

Além de proporcionarem prazer, os livros infantis ajudam as crianças a enriquecer seu intelecto. Como esse gênero é um objeto cultural, a criança vivencia um encontro significativo entre suas histórias e seu próprio mundo imaginativo. É responsabilidade do docente orientar os caminhos que levarão os futuros leitores a desenvolver o hábito de leitura, além de estimular a imaginação e o prazer pelo ato de ler. É evidente, em virtude dos projetos implementados e dos quais estão envolvidos, o quanto as professoras pesquisadas, com o apoio das famílias, estão atentas à importância da Literatura Infantil na escola em questão. Isso fica claro quando se observa que elas usam a leitura de diferentes gêneros com regularidade, confirmando a importância dessa prática na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. (1995). **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione.

ARIÈS, P. (1986). **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Obtido em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

COELHO, N. N. (2000). **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna.

_____. (1991). **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil Contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática.

COELHO, B. (2001). Contar Histórias: uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática.

MUNEVECK, A. G. (2010). **Literatura Infantil**: entre o real e a fantasia. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – FAI Faculdades, Itapiranga, SC. NUNES, L. B. (1990). Livro: um encontro com Lygia Bojunga. Rio de Janeiro: Agir.

OLIVEIRA, A. A. de. (2010). **O Professor como Mediador das Leituras Literárias**. In: PAIVA, A.; MACIEL, F. & COSSON, R. (Coord.). Literatura: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Cap. 2, p. 41-54.

_____. (2005). **Leitura, Literatura Infantil e Doutrinação da Criança**. Cuiabá, MT: Ed. da Universidade Federal de Mato Grosso: Entrelinhas.

OLIVEIRA, F. R. de. (2015). **História do Ensino da Literatura Infantil na Formação de Professores no Estado de São Paulo (1947-2003)**. São Paulo: Cultura Acadêmica.

SANDRONI, L. (1987). De Lobato a Bojunga: **as reinações reinventadas**. Rio de Janeiro: Agir.

SOARES, M. (2001). **A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil**. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B. & MACHADO, M, Z. V. (Orgs.). A

Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 17-48.

_____. (2008). Introdução - **Ler, verbo transitivo**. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G. & VERSIANI, Z. (Orgs.) Leituras Literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

TAVARES, J. de C. F. (2010). **A Importância da Literatura Infantil na Educação de Infância**. Monografia (Licenciatura em Educação de Infância) – UNICV, Praia, Cabo Verde.

ZILBERMAN, R. & LAJOLO, M. (1993). **Um Brasil para Crianças**: para conhecer a Literatura Infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global.

ZILBERMAN, R. (2003). **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global.

_____. (2004). **A Leitura do Brasil**: suas histórias e suas instituições. Rio de Janeiro: Ática

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E CRIANÇAS NEURODIVERGENTES: PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A PARTICIPAÇÃO DE TODOS

Alexis Caio Modesto Alves

RESUMO

A Educação Física escolar constitui um importante espaço para o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para aspectos motores, cognitivos, sociais, afetivos e culturais. No contexto da educação inclusiva, torna-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas capazes de garantir a participação das crianças neurodivergentes, considerando suas características, necessidades, potencialidades e diferentes formas de aprendizagem. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da Educação Física escolar para crianças neurodivergentes, destacando os desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas. A discussão aborda o conceito de neurodiversidade, a importância da adaptação das atividades, o desenvolvimento motor, a interação social, a autonomia e a participação nas práticas corporais. Fundamentado em documentos legais e em estudos relacionados à Educação Física e à educação inclusiva, o trabalho defende que a inclusão não significa apenas garantir a presença física da criança nas aulas, mas possibilitar sua participação efetiva e seu desenvolvimento. Conclui-se que a Educação Física possui grande potencial para contribuir com uma escola inclusiva, desde que suas práticas sejam planejadas de maneira flexível, respeitosa e centrada nas potencialidades de cada estudante.

Palavras-chave: Educação Física. Neurodiversidade. Educação inclusiva. Crianças neurodivergentes. Práticas corporais.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos princípios fundamentais da educação contemporânea e apresenta à escola o desafio de garantir não apenas o acesso dos estudantes, mas também sua participação, aprendizagem e desenvolvimento em condições de equidade.

Nesse contexto, a Educação Física escolar possui papel especialmente relevante, uma vez que trabalha diretamente com o corpo, o movimento, a interação social e diferentes manifestações da cultura corporal.

As aulas de Educação Física podem representar oportunidades importantes para o desenvolvimento das crianças, mas também podem produzir situações

de exclusão quando as atividades são organizadas a partir de padrões rígidos de desempenho e participação.

Esse desafio torna-se ainda mais evidente quando se consideram as crianças neurodivergentes, que podem apresentar diferentes formas de perceber, compreender, comunicar-se, interagir e responder aos estímulos do ambiente.

O conceito de neurodiversidade está relacionado ao reconhecimento de que existem diferentes formas de funcionamento neurológico e de que essas diferenças fazem parte da diversidade humana.

O termo é frequentemente associado a condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a dislexia, entre outras condições que podem envolver características específicas de aprendizagem, comunicação, atenção, comportamento ou processamento sensorial.

É importante, entretanto, evitar generalizações. Crianças que apresentam a mesma condição não necessariamente possuem as mesmas características ou necessidades educacionais.

Cada criança possui uma trajetória própria, diferentes interesses, potencialidades e formas de participar das atividades.

Por essa razão, uma Educação Física inclusiva precisa abandonar modelos pedagógicos baseados em uma concepção única de aluno e considerar a diversidade existente dentro da própria turma.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e determina a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também estabelece princípios relacionados à igualdade de condições e à oferta de educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reforça o direito à educação em sistema educacional inclusivo e determina que sejam asseguradas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015).

Esses princípios possuem relação direta com a Educação Física.

Não basta que a criança neurodivergente esteja matriculada na escola e presente fisicamente durante a aula. É necessário criar condições para que ela possa participar das atividades, interagir com os colegas, desenvolver habilidades e construir conhecimentos.

Nesse sentido, a inclusão deve ser entendida como processo pedagógico e não apenas como presença física.

A Base Nacional Comum Curricular também apresenta a Educação Física como componente curricular que possibilita aos estudantes experimentar, recriar e refletir sobre diferentes práticas corporais, valorizando a participação e a diversidade (BRASIL, 2018).

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da Educação Física escolar para crianças neurodivergentes, discutindo possibilidades de inclusão, estratégias pedagógicas, adaptações, desenvolvimento motor e socialização.

2 COMPREENDENDO A NEURODIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

O conceito de neurodiversidade contribui para ampliar a compreensão sobre as diferentes formas de funcionamento neurológico existentes na população.

A perspectiva da neurodiversidade procura afastar uma visão exclusivamente baseada no déficit e valorizar a diversidade das formas de pensar, aprender, comunicar-se e interagir.

Isso não significa ignorar as dificuldades que determinadas crianças podem apresentar. Significa reconhecer que essas dificuldades não devem definir integralmente o estudante.

No ambiente escolar, essa mudança de perspectiva é fundamental.

Quando uma criança é compreendida apenas a partir de suas limitações, existe o risco de que as expectativas pedagógicas sejam reduzidas.

Por outro lado, quando suas potencialidades são reconhecidas, torna-se possível construir estratégias que favoreçam sua participação e aprendizagem.

Na Educação Física, essa questão é particularmente importante porque muitas atividades escolares tradicionalmente valorizam velocidade, força, coordenação, equilíbrio, atenção e desempenho coletivo.

Uma criança que apresenta dificuldades em alguma dessas dimensões pode sentir-se incapaz ou excluída quando as atividades não são adaptadas.

Por isso, o professor precisa conhecer seus estudantes e observar como cada um responde às propostas.

Uma criança pode apresentar dificuldade para seguir instruções longas, mas demonstrar excelente capacidade de aprendizagem por meio de demonstrações visuais.

Outra pode apresentar dificuldade para permanecer em determinada atividade durante muito tempo, mas envolver-se intensamente quando a proposta está relacionada a um interesse específico.

Uma terceira pode apresentar sensibilidade a determinados sons, texturas ou estímulos e necessitar de adaptações no ambiente.

Essas diferenças precisam ser consideradas no planejamento.

A inclusão não significa criar uma aula completamente diferente para cada estudante, mas utilizar estratégias flexíveis que permitam diferentes formas de participação.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO

A Educação Física pode constituir um importante espaço de inclusão porque utiliza diferentes formas de expressão e possibilita experiências que não dependem exclusivamente da linguagem verbal ou das atividades escritas.

O movimento pode funcionar como meio de comunicação, interação e aprendizagem.

Atividades corporais também permitem que os estudantes aprendam por meio da experimentação.

Entretanto, para que esse potencial inclusivo seja concretizado, é necessário planejamento.

O professor precisa analisar as características da turma, identificar possíveis barreiras e pensar em estratégias que favoreçam a participação.

Entre as barreiras que podem dificultar a participação de crianças neurodivergentes estão instruções excessivamente complexas, mudanças inesperadas na rotina, excesso de estímulos, ambientes muito barulhentos, atividades com tempo rígido e propostas que exigem grande quantidade de informações simultâneas.

Essas barreiras podem ser reduzidas por meio de estratégias simples.

O professor pode apresentar a atividade passo a passo, utilizar demonstrações, estabelecer uma rotina previsível, utilizar recursos visuais, antecipar mudanças e organizar pequenos grupos.

A previsibilidade pode ser especialmente importante para crianças que apresentam dificuldade diante de mudanças inesperadas.

Isso não significa impedir que a criança desenvolva flexibilidade, mas oferecer segurança suficiente para que ela possa gradualmente lidar com novas situações.

Outro aspecto importante é o respeito ao ritmo individual.

Nem todas as crianças precisam realizar determinada atividade exatamente da mesma maneira.

Se o objetivo pedagógico é desenvolver equilíbrio, por exemplo, podem ser oferecidas diferentes possibilidades de execução.

Se o objetivo é trabalhar lançamento e recepção, podem ser utilizados materiais de diferentes tamanhos e pesos.

O essencial é preservar o objetivo de aprendizagem e adaptar o caminho para que a criança possa alcançá-lo.

4 DESENVOLVIMENTO MOTOR E CRIANÇAS NEURODIVERGENTES

O desenvolvimento motor constitui uma dimensão importante do trabalho da Educação Física.

Habilidades como correr, saltar, lançar, receber, equilibrar, girar e deslocar-se são desenvolvidas progressivamente ao longo da infância.

Algumas crianças neurodivergentes podem apresentar características que interferem na coordenação motora, no equilíbrio, no planejamento dos movimentos ou na percepção corporal.

Isso não significa que não possam desenvolver essas habilidades.

Ao contrário, experiências corporais planejadas podem favorecer o desenvolvimento e ampliar o repertório motor.

O professor precisa, entretanto, compreender que o desenvolvimento não ocorre necessariamente no mesmo ritmo para todas as crianças.

Uma abordagem inclusiva deve considerar a evolução individual.

Se uma criança apresenta dificuldade para realizar determinado movimento, o professor pode dividir a habilidade em etapas menores.

Em uma atividade de salto, por exemplo, inicialmente pode trabalhar o equilíbrio e a flexão dos joelhos; posteriormente, pequenos saltos; e, gradualmente, ampliar a complexidade.

Essa estratégia permite que a criança experimente sucessos progressivos.

O reconhecimento dessas conquistas é fundamental.

A criança precisa perceber que é capaz de aprender.

Por isso, a avaliação não deve comparar exclusivamente o desempenho de uma criança neurodivergente com o dos demais estudantes.

É necessário considerar sua trajetória e seus avanços.

Essa perspectiva está relacionada ao princípio da equidade, segundo o qual oferecer condições iguais nem sempre significa oferecer exatamente os mesmos recursos ou estratégias.

Em determinados casos, uma criança precisa de mais tempo, apoio visual, adaptação de materiais ou mediação diferenciada para alcançar determinado objetivo.

Oferecer esses recursos não significa diminuir a exigência pedagógica.

Significa criar condições para que o direito à aprendizagem seja efetivamente garantido.

5 INTERAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA

Outro importante potencial da Educação Física está relacionado à interação social.

Jogos e atividades coletivas criam situações nas quais as crianças precisam compartilhar espaços, respeitar regras, esperar sua vez, cooperar e comunicar-se.

Para algumas crianças neurodivergentes, essas situações podem representar desafios.

O professor precisa atuar como mediador, ajudando a criança a compreender as regras e as expectativas sociais da atividade.

Em vez de simplesmente retirar a criança da situação quando ela apresenta dificuldade de interação, o professor pode utilizar estratégias para favorecer sua participação.

Uma atividade coletiva pode inicialmente ser realizada em duplas e, posteriormente, ampliada para pequenos grupos.

Essa progressão permite que a criança desenvolva segurança gradualmente.

Também é importante orientar os demais estudantes.

A inclusão não depende apenas da adaptação oferecida à criança neurodivergente. Os colegas precisam compreender que cada pessoa possui características diferentes.

Atividades cooperativas podem contribuir para esse processo porque deslocam o foco da competição individual para objetivos coletivos.

Em um jogo cooperativo, por exemplo, todos os estudantes podem ter uma função específica.

Uma criança pode participar lançando, outra organizando os materiais, outra marcando pontos e outra ajudando na organização da equipe.

Dessa forma, diferentes habilidades são valorizadas.

A inclusão passa, então, a ser construída pelo grupo.

6 O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O professor possui papel fundamental na construção de práticas inclusivas.

Sua atuação exige conhecimento sobre desenvolvimento infantil, educação inclusiva, práticas corporais e estratégias pedagógicas.

Entretanto, não se espera que o professor conheça antecipadamente todas as características de todas as condições existentes.

O mais importante é desenvolver uma postura investigativa e aberta à aprendizagem.

Observar o estudante, conversar com a família, dialogar com outros profissionais da escola e registrar estratégias que funcionaram são ações que podem contribuir para o planejamento.

A equipe escolar também possui papel importante.

A inclusão não deve ser responsabilidade isolada do professor de Educação Física.

Professores regentes, coordenação pedagógica, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora e família podem contribuir para a construção de estratégias articuladas.

Essa colaboração favorece uma compreensão mais ampla da criança.

A Educação Física, nesse contexto, deixa de ser uma atividade isolada e passa a integrar o projeto inclusivo da escola.

7 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEURODIVERGENTES

A construção de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física exige que o professor compreenda que uma mesma proposta pode produzir respostas diferentes entre os estudantes. Crianças que compartilham a mesma faixa etária ou diagnóstico podem apresentar necessidades, interesses e formas de participação distintas. Por essa razão, o planejamento pedagógico precisa ser flexível e considerar as características individuais sem perder de vista os objetivos coletivos da turma.

Uma das estratégias que pode favorecer a participação é a organização das atividades em etapas. Instruções muito longas ou apresentadas de uma única vez podem dificultar a compreensão de algumas crianças. Dividir a tarefa em pequenas etapas, demonstrar o movimento e verificar se o estudante compreendeu a proposta pode tornar a atividade mais acessível.

Os recursos visuais também podem contribuir para a organização das aulas. Cartazes, imagens, cartões com sequência de movimentos, demonstrações práticas e sinalizações podem complementar as orientações verbais. Esses recursos não precisam substituir a comunicação oral, mas podem oferecer informações adicionais e facilitar a compreensão da rotina.

Outro recurso importante é a previsibilidade. Apresentar previamente a sequência das atividades pode ajudar a criança a compreender o que acontecerá durante a aula. O professor pode, por exemplo, estabelecer uma

rotina composta por acolhida, explicação, aquecimento, atividade principal, relaxamento e encerramento.

Quando houver necessidade de alterar essa sequência, a mudança pode ser comunicada antecipadamente.

A previsibilidade não deve ser entendida como uma forma de impedir novas experiências. Seu objetivo é oferecer segurança para que a criança possa participar de maneira mais tranquila e, progressivamente, desenvolver maior flexibilidade.

A organização do espaço também merece atenção. Dependendo das características da criança, ambientes muito cheios, barulhentos ou visualmente carregados podem dificultar a concentração. Sempre que possível, o professor pode organizar o espaço de modo a reduzir estímulos desnecessários e delimitar claramente as áreas destinadas às diferentes atividades.

Essas adaptações podem beneficiar não apenas as crianças neurodivergentes, mas toda a turma.

A utilização de estratégias inclusivas, portanto, não significa criar privilégios individuais. Significa construir condições pedagógicas que favoreçam diferentes formas de aprender.

8 ADAPTAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Os jogos e as brincadeiras constituem recursos importantes para o trabalho com crianças neurodivergentes porque permitem adaptar regras, materiais, espaço e tempo de acordo com os objetivos pedagógicos.

Um jogo tradicional pode ser modificado sem perder sua característica essencial.

Em uma brincadeira de lançar e acertar um alvo, por exemplo, o professor pode alterar a distância, o tamanho do alvo ou o tipo de objeto utilizado. Dessa forma, estudantes com diferentes níveis de habilidade podem participar simultaneamente.

A adaptação também pode ocorrer na quantidade de informações apresentadas.

Em vez de explicar todas as regras antes do início do jogo, o professor pode apresentar uma regra de cada vez, permitindo que os estudantes experimentem a atividade e, posteriormente, acrescentem novos elementos.

Essa metodologia favorece a aprendizagem pela experiência.

Os jogos cooperativos também podem ser especialmente importantes. Diferentemente de atividades nas quais apenas um estudante ou uma equipe é considerada vencedora, os jogos cooperativos estabelecem objetivos que dependem da participação do grupo.

Uma proposta pode ter como objetivo transportar objetos de um ponto para outro, construir coletivamente determinado percurso ou completar uma sequência de movimentos.

Essas atividades permitem que diferentes habilidades sejam valorizadas.

Além disso, os jogos cooperativos podem reduzir a pressão relacionada ao desempenho e criar oportunidades de interação entre estudantes que apresentam diferentes níveis de habilidade.

É importante, contudo, evitar a ideia de que crianças neurodivergentes devem participar exclusivamente de atividades cooperativas. Elas também têm direito à experiência da competição e precisam aprender a lidar com situações de vitória, derrota e frustração.

O papel do professor é garantir que a competição seja organizada de maneira ética, respeitosa e acessível.

9 ASPECTOS SENSORIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

As características sensoriais de algumas crianças neurodivergentes precisam ser consideradas no planejamento das atividades.

A Educação Física frequentemente envolve estímulos variados: sons, contato físico, movimento, diferentes texturas, luzes, objetos, cheiros e deslocamentos.

Para determinadas crianças, esses estímulos podem ser desconfortáveis ou provocar respostas que dificultam a participação.

Isso não significa que o professor deva eliminar todos os estímulos. É necessário compreender quais situações representam barreiras e pensar em alternativas.

Em uma atividade que utiliza música em volume elevado, por exemplo, pode ser possível reduzir o volume ou oferecer momentos de participação em um ambiente menos estimulante.

Em atividades que envolvem contato físico, o professor pode apresentar inicialmente propostas que não exijam toque entre os participantes e, posteriormente, ampliar gradualmente as experiências.

A possibilidade de escolha também pode favorecer a participação.

Quando pedagogicamente possível, o professor pode oferecer duas alternativas de atividade que conduzam ao mesmo objetivo de aprendizagem.

Essa estratégia permite que o estudante tenha maior autonomia e reduz situações de resistência.

Também é importante observar sinais apresentados pela criança.

Alterações repentinas de comportamento, tentativa de afastamento, agitação ou recusa de determinada atividade podem indicar que o estudante está enfrentando alguma dificuldade.

A resposta pedagógica não deve ser automaticamente interpretada como falta de disciplina.

Antes de aplicar uma punição, é importante investigar o que está provocando aquele comportamento.

Essa perspectiva contribui para substituir uma abordagem exclusivamente disciplinar por uma compreensão pedagógica.

10 EDUCAÇÃO FÍSICA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Entre as condições frequentemente relacionadas ao conceito de neurodiversidade encontra-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As crianças com TEA apresentam características bastante variadas. Algumas podem apresentar dificuldades relacionadas à comunicação e à interação social, enquanto outras podem demonstrar maior necessidade de previsibilidade, interesses específicos ou particularidades relacionadas ao processamento sensorial.

Por isso, não existe uma única estratégia de Educação Física que funcione para todas as crianças com autismo.

O planejamento deve ser individualizado dentro das possibilidades da escola.

Recursos visuais, demonstração dos movimentos, organização previsível da aula e utilização de interesses da criança podem favorecer a participação.

Se determinada criança demonstra grande interesse por objetos que giram, por exemplo, o professor pode utilizar esse interesse como ponto de partida para desenvolver atividades relacionadas a movimentos circulares, deslocamentos ou manipulação de objetos.

Essa estratégia permite estabelecer uma ponte entre aquilo que desperta o interesse do estudante e os objetivos pedagógicos.

A interação social também pode ser trabalhada progressivamente.

Em vez de exigir imediatamente que a criança participe de um grande grupo, o professor pode iniciar com atividades em dupla e, posteriormente, ampliar para pequenos grupos.

O objetivo não é isolar a criança, mas criar condições para que sua participação coletiva aconteça de maneira gradual.

Também é importante respeitar diferentes formas de comunicação.

Nem todas as crianças expressam compreensão ou interesse exclusivamente por meio da fala. Gestos, movimentos, expressões faciais e recursos visuais podem fazer parte do processo comunicativo.

O professor precisa estar atento a essas formas de expressão.

11 EDUCAÇÃO FÍSICA E CRIANÇAS COM TDAH

Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) também podem apresentar características que exigem estratégias diferenciadas nas aulas de Educação Física.

Dificuldades relacionadas à atenção sustentada, controle de impulsos e organização podem interferir na participação em determinadas atividades.

Novamente, é importante evitar generalizações.

Cada criança apresenta características próprias e precisa ser observada individualmente.

Uma estratégia que pode favorecer a participação é organizar atividades com objetivos claros e períodos de duração adequados.

Atividades excessivamente longas e repetitivas podem dificultar o envolvimento de algumas crianças.

A alternância entre diferentes propostas pode contribuir para manter o interesse.

Também pode ser útil estabelecer regras objetivas e apresentá-las de maneira simples.

Durante um jogo, o professor pode utilizar sinais previamente combinados para indicar início, pausa ou encerramento da atividade.

Esses sinais ajudam a organizar a dinâmica da aula.

A utilização do movimento também pode contribuir para canalizar a energia de maneira pedagogicamente adequada.

Circuitos motores, atividades de deslocamento, jogos com mudanças de direção e propostas que envolvem diferentes tarefas podem proporcionar oportunidades de movimento e participação.

Entretanto, não se deve transformar a Educação Física em uma estratégia para “gastar energia” da criança.

O objetivo continua sendo pedagógico: desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e experiências relacionadas às práticas corporais.

12 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DA EQUIPE ESCOLAR

A inclusão de crianças neurodivergentes não pode ser responsabilidade exclusiva do professor de Educação Física.

A parceria entre família e escola é fundamental para compreender as características, interesses, dificuldades e potencialidades da criança.

A família pode fornecer informações importantes sobre estratégias que funcionam em outros contextos, situações que provocam desconforto e formas de comunicação utilizadas pela criança.

Essas informações podem contribuir para o planejamento pedagógico.

Entretanto, é importante que a escola preserve sua autonomia pedagógica e não transfira para a família a responsabilidade pela inclusão.

A responsabilidade de garantir condições de aprendizagem é institucional.

A articulação com outros profissionais também pode contribuir.

O professor de Educação Física pode dialogar com o professor regente, coordenação pedagógica e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando houver, buscando construir estratégias coerentes.

O trabalho colaborativo permite que diferentes conhecimentos sejam integrados.

Uma informação observada em uma aula pode ajudar a compreender uma situação que também ocorre em outros momentos da rotina escolar.

Essa comunicação contribui para uma visão mais ampla da criança.

13 AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS NEURODIVERGENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A avaliação é uma das dimensões que precisam ser repensadas em uma Educação Física inclusiva.

Avaliar uma criança neurodivergente exclusivamente a partir de padrões rígidos de desempenho pode produzir resultados injustos.

O professor precisa considerar o processo de aprendizagem e os avanços individuais.

Isso não significa estabelecer expectativas menores.

Significa reconhecer que os caminhos para alcançar determinado objetivo podem ser diferentes.

Uma criança pode demonstrar aprendizagem por meio de uma execução adaptada, de uma sequência de movimentos simplificada ou de uma forma alternativa de participação.

O professor pode utilizar registros sistemáticos para acompanhar essa evolução.

Anotações sobre participação, interação, compreensão das regras, desenvolvimento motor e autonomia podem fornecer informações importantes.

A autoavaliação também pode ser utilizada de acordo com as possibilidades de comunicação da criança.

Perguntas simples, imagens ou escalas visuais podem ajudar o estudante a expressar como percebeu sua participação.

A avaliação deve servir principalmente para orientar o processo pedagógico.

Se determinada estratégia não está funcionando, o professor precisa ter liberdade para modificá-la.

Essa flexibilidade é uma característica essencial da educação inclusiva.

14 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE AUTONOMIA

Um dos objetivos mais importantes da Educação Física inclusiva é favorecer a autonomia.

A criança precisa gradualmente desenvolver capacidade para compreender as atividades, escolher materiais, tomar decisões, interagir com colegas e realizar movimentos com menor dependência de adultos.

Para isso, o professor pode reduzir progressivamente os níveis de ajuda.

Inicialmente, pode ser necessário demonstrar o movimento e acompanhar de perto. Posteriormente, a criança pode realizar a atividade com orientação verbal e, finalmente, executar determinadas ações de forma mais independente.

Esse processo deve respeitar o ritmo individual.

A autonomia não significa fazer tudo sozinho. Significa desenvolver capacidade para participar, escolher, comunicar necessidades e utilizar recursos disponíveis.

As práticas corporais oferecem diversas oportunidades para isso.

Ao escolher entre dois materiais, decidir qual atividade prefere realizar ou assumir determinada função em um jogo coletivo, a criança desenvolve capacidade de decisão.

Ao aprender a organizar os próprios materiais, também desenvolve responsabilidade.

Dessa maneira, a Educação Física pode contribuir para aprendizagens que ultrapassam o movimento corporal.

15 DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Apesar das possibilidades apresentadas, existem desafios concretos para a inclusão de crianças neurodivergentes.

A falta de formação específica pode gerar insegurança entre professores.

Alguns profissionais podem não saber como adaptar determinadas atividades ou como lidar com comportamentos que não compreendem.

Nesse sentido, a formação continuada é fundamental.

Outro desafio está relacionado à infraestrutura.

Espaços muito pequenos, excesso de ruído ou falta de materiais podem dificultar a participação.

Mesmo assim, algumas adaptações podem ser realizadas com os recursos disponíveis.

A própria organização da aula pode reduzir barreiras.

Outro problema é a expectativa de que todas as crianças realizem as atividades da mesma maneira e no mesmo tempo.

A inclusão exige flexibilidade.

O professor precisa manter objetivos pedagógicos claros, mas permitir diferentes caminhos para alcançá-los.

Por fim, existe o desafio cultural.

Ainda é comum que diferenças comportamentais ou motoras sejam interpretadas como falta de interesse, indisciplina ou incapacidade.

A escola precisa combater essas interpretações e desenvolver uma cultura de respeito à diversidade.

16 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A inclusão de crianças neurodivergentes nas aulas de Educação Física depende, entre outros fatores, da preparação dos profissionais responsáveis pelo processo educativo. O professor ocupa uma posição fundamental na construção de experiências que possibilitem a participação de todos os estudantes, sendo necessário que esteja preparado para reconhecer diferentes formas de aprendizagem, comunicação, interação e expressão corporal.

A formação docente precisa ultrapassar o conhecimento técnico relacionado aos conteúdos tradicionais da Educação Física. É necessário compreender que uma mesma atividade pode produzir respostas diferentes entre os estudantes e que determinadas dificuldades apresentadas por uma criança não significam necessariamente falta de interesse, resistência ou ausência de capacidade.

Nesse contexto, conhecer as características da neurodivergência contribui para que o professor desenvolva uma prática pedagógica mais consciente. A compreensão das particularidades individuais permite identificar possíveis barreiras à participação e pensar em estratégias que favoreçam o envolvimento da criança nas atividades propostas.

A formação continuada assume, portanto, papel indispensável. Cursos, palestras, grupos de estudo, reuniões pedagógicas e momentos de troca de experiências podem contribuir para ampliar os conhecimentos dos professores e diminuir a insegurança diante das situações encontradas no cotidiano escolar.

É importante destacar que não existe uma metodologia única capaz de atender a todas as crianças neurodivergentes. Cada estudante possui características próprias, interesses, necessidades, potencialidades e formas particulares de se relacionar com o ambiente. Dessa maneira, a formação docente deve incentivar o professor a observar, avaliar e adaptar sua prática de acordo com as necessidades apresentadas por cada criança.

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento da capacidade de planejamento. Uma aula inclusiva não deve ser improvisada. É necessário pensar previamente nos objetivos, nos materiais, no espaço, nas regras, no tempo destinado às atividades e nas possíveis adaptações. Esse planejamento contribui para que o professor esteja preparado para oferecer diferentes possibilidades de participação.

A comunicação entre os profissionais da escola também é essencial. O professor de Educação Física não deve trabalhar de maneira isolada. A troca de informações com professores regentes, coordenação pedagógica, profissionais do atendimento educacional especializado e famílias pode contribuir para uma compreensão mais ampla das necessidades do estudante.

A família, especialmente, pode fornecer informações importantes sobre preferências, sensibilidades, formas de comunicação e estratégias que costumam funcionar melhor com a criança. Entretanto, essas informações devem ser utilizadas como apoio ao trabalho pedagógico, sem transformar a criança em um conjunto de limitações ou diagnósticos.

A formação docente também precisa abordar questões relacionadas à avaliação. Em uma perspectiva inclusiva, avaliar não significa simplesmente verificar se todos os estudantes executaram determinado movimento de maneira idêntica. É necessário considerar o processo individual de desenvolvimento, o nível de participação, o esforço, a interação e os avanços apresentados ao longo do tempo.

Dessa maneira, a avaliação pode assumir caráter mais formativo, permitindo ao professor identificar aquilo que precisa ser modificado em sua prática. Quando uma criança não consegue participar de determinada atividade, a primeira pergunta não deve ser apenas sobre sua capacidade, mas também sobre quais barreiras presentes na proposta podem estar dificultando sua participação.

A formação do professor de Educação Física, portanto, deve estar relacionada à construção de uma postura pedagógica baseada na observação, na flexibilidade, na criatividade e no respeito às diferenças. Mais do que conhecer

técnicas específicas, o profissional precisa desenvolver a capacidade de adaptar suas estratégias sem perder de vista os objetivos educacionais.

A inclusão efetiva também exige que o professor compreenda a criança para além de seu diagnóstico. O diagnóstico pode oferecer informações importantes, mas não determina sozinho aquilo que o estudante é capaz de fazer. A prática pedagógica precisa considerar suas potencialidades e oferecer oportunidades para que elas sejam desenvolvidas.

Nesse sentido, uma formação docente comprometida com a inclusão contribui não apenas para o atendimento das crianças neurodivergentes, mas para a melhoria da qualidade das aulas de Educação Física para todos. Estratégias como utilização de instruções mais claras, organização do espaço, demonstração dos movimentos, utilização de recursos visuais e flexibilização das regras podem beneficiar diferentes perfis de estudantes.

A formação continuada deve ser entendida, portanto, como um processo permanente. A realidade escolar está em constante transformação e novos desafios surgem diariamente. O professor precisa estar disposto a aprender, rever conceitos e modificar estratégias quando necessário.

Assim, a preparação dos profissionais constitui uma das principais condições para que a Educação Física escolar se consolide como espaço de participação, aprendizagem e convivência. Quando o professor reconhece a diversidade como parte natural do ambiente escolar, deixa de buscar uma única forma de ensinar e passa a construir diferentes possibilidades para que todos possam aprender e participar.

A formação docente, dessa maneira, não representa apenas uma resposta aos desafios da inclusão, mas uma oportunidade de transformar a própria concepção de Educação Física. A disciplina pode deixar de ser compreendida exclusivamente como espaço de desempenho motor e competição e assumir uma perspectiva mais ampla, voltada ao desenvolvimento integral, à convivência, à autonomia, à expressão corporal e à valorização das diferenças.

17 A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A inclusão de crianças neurodivergentes nas aulas de Educação Física não constitui responsabilidade exclusiva do professor. Embora o docente tenha papel fundamental na organização das atividades e na criação de estratégias pedagógicas acessíveis, o processo inclusivo depende da participação de toda a comunidade escolar e da construção de uma rede de colaboração entre escola, família e demais profissionais envolvidos no desenvolvimento da criança.

A família representa uma importante fonte de informações sobre o estudante. Os responsáveis conhecem aspectos relacionados à rotina, aos interesses, às

preferências, às formas de comunicação e às situações que podem gerar desconforto ou insegurança. Essas informações podem auxiliar o professor na elaboração de estratégias mais adequadas para as aulas de Educação Física.

Entretanto, a participação da família não deve ocorrer somente quando surgem dificuldades. É importante estabelecer uma relação de diálogo desde o início do processo educativo. A comunicação frequente permite acompanhar avanços, identificar obstáculos e compartilhar estratégias que favoreçam a participação da criança.

A escola, por sua vez, precisa criar condições para que essa comunicação aconteça de maneira respeitosa e democrática. Reuniões, encontros individuais, projetos coletivos e atividades envolvendo os responsáveis podem fortalecer os vínculos entre a instituição e as famílias.

No caso da Educação Física, essa aproximação pode contribuir para que os responsáveis compreendam a importância da disciplina para o desenvolvimento integral da criança. Algumas famílias podem associar a Educação Física apenas à prática esportiva ou ao gasto de energia, sem perceber sua contribuição para aspectos relacionados à autonomia, socialização, coordenação motora, percepção corporal, comunicação e desenvolvimento emocional.

Quando a família compreende os objetivos pedagógicos das atividades, pode participar de maneira mais efetiva do processo. A valorização das pequenas conquistas da criança também é importante. Um estudante que inicialmente não conseguia permanecer em determinado espaço e posteriormente passa a participar durante alguns minutos já apresenta um avanço significativo, ainda que esse resultado não seja percebido quando se utiliza apenas um padrão de desempenho.

A comunidade escolar também possui papel importante na construção de um ambiente inclusivo. Professores, gestores, funcionários e estudantes precisam compreender que a diversidade faz parte da realidade da escola. Não é suficiente adaptar uma atividade específica se o ambiente como um todo continua reproduzindo atitudes de exclusão.

A inclusão, portanto, precisa estar presente na cultura institucional. Isso significa combater situações de preconceito, isolamento, bullying e discriminação, além de promover relações baseadas no respeito e na cooperação.

Os próprios colegas de turma podem exercer papel significativo. Quando são orientadas adequadamente, as crianças podem aprender a colaborar umas com as outras, respeitar diferentes ritmos e compreender que cada pessoa possui maneiras próprias de participar das atividades.

Nas aulas de Educação Física, essa convivência pode ser trabalhada por meio de jogos cooperativos, atividades em duplas ou pequenos grupos, circuitos adaptados e propostas que valorizem diferentes funções dentro de uma mesma atividade.

Por exemplo, em um jogo coletivo, nem todos os estudantes precisam necessariamente desempenhar a mesma função. Uma criança pode participar executando determinado movimento, enquanto outra pode auxiliar na organização dos materiais, marcar pontos ou participar de outra etapa da atividade. Dessa forma, diferentes formas de participação podem ser reconhecidas como válidas.

Essa perspectiva contribui para diminuir a ideia de que inclusão significa simplesmente colocar a criança neurodivergente na mesma atividade realizada pelos demais. A verdadeira inclusão pressupõe a possibilidade de participação significativa, respeitando as características individuais sem afastar o estudante do convívio com seus colegas.

A gestão escolar também possui responsabilidade nesse processo. Cabe à equipe gestora favorecer momentos de formação, estimular o planejamento coletivo e buscar condições adequadas para o desenvolvimento das práticas inclusivas. A existência de um projeto pedagógico comprometido com a inclusão pode orientar as ações de toda a instituição.

O trabalho interdisciplinar constitui outro elemento importante. A Educação Física pode estabelecer diálogo com outras áreas do conhecimento, permitindo que determinados objetivos sejam trabalhados de maneira articulada. A coordenação pedagógica pode contribuir para aproximar os profissionais e favorecer a construção de estratégias comuns.

Em algumas situações, também pode ser necessária a articulação com profissionais externos à escola. Quando existem acompanhamentos especializados, a troca de informações, respeitando os limites éticos e a privacidade da criança, pode contribuir para uma compreensão mais ampla de suas necessidades.

É fundamental, contudo, evitar que a responsabilidade pela inclusão seja transferida para profissionais especializados. O fato de uma criança contar com acompanhamento não significa que o professor de Educação Física possa deixar de adaptar sua prática. A inclusão deve ser uma responsabilidade coletiva da escola.

Outro aspecto importante é a valorização da escuta da própria criança. Mesmo quando apresenta dificuldades de comunicação, o estudante possui formas de demonstrar preferências, desconfortos, interesses e necessidades. Observar suas reações e reconhecer suas formas de expressão faz parte de uma prática pedagógica sensível e inclusiva.

A participação da família e da comunidade escolar, portanto, amplia as possibilidades de sucesso das ações inclusivas. Quando diferentes pessoas trabalham em uma mesma direção, torna-se mais fácil identificar barreiras, desenvolver estratégias e acompanhar os avanços da criança.

Nesse sentido, a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de construção coletiva. Não se trata de alcançar uma situação definitiva em que todas as dificuldades deixam de existir, mas de desenvolver permanentemente novas possibilidades para garantir acesso, participação, aprendizagem e pertencimento.

A Educação Física pode assumir papel privilegiado nesse processo porque proporciona situações de interação, cooperação e convivência. Ao compartilhar experiências corporais, as crianças têm oportunidades de conhecer diferentes formas de agir, aprender a respeitar limites e desenvolver relações mais positivas com seus colegas.

Assim, a participação da família e da comunidade escolar fortalece uma Educação Física comprometida com a diversidade. Quando escola e família caminham juntas, o estudante deixa de ser visto a partir de suas limitações e passa a ser reconhecido por suas possibilidades, tornando o espaço escolar mais acolhedor e acessível para todos.

18 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA AMPLIAR A PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A construção de uma Educação Física escolar verdadeiramente inclusiva exige que o professor desenvolva estratégias capazes de atender à diversidade presente na sala de aula. Quando se trabalha com crianças neurodivergentes, torna-se ainda mais importante considerar as características individuais dos estudantes e organizar as atividades de maneira que todos tenham oportunidades reais de participação.

Uma das principais estratégias consiste na adaptação das atividades. Adaptar não significa retirar do estudante a possibilidade de vivenciar determinado conteúdo, mas modificar aspectos da proposta para torná-la mais acessível. As adaptações podem envolver regras, materiais, espaço, tempo, quantidade de participantes ou forma de execução.

Em uma atividade com bola, por exemplo, o professor pode utilizar bolas maiores, mais leves ou com características sensoriais diferentes. Também pode diminuir a distância entre os participantes ou permitir mais tempo para a execução de determinado movimento. Essas alterações podem favorecer a participação sem descaracterizar o objetivo pedagógico da atividade.

A organização do ambiente também possui grande importância. Algumas crianças podem apresentar maior dificuldade diante de espaços excessivamente movimentados, barulhentos ou visualmente carregados. Nesse

caso, organizar previamente os materiais, delimitar os espaços de cada atividade e estabelecer uma sequência previsível pode contribuir para reduzir situações de desconforto.

A utilização de recursos visuais constitui outra possibilidade. Cartazes, imagens, demonstrações corporais e sequências ilustradas podem facilitar a compreensão das instruções, principalmente quando a criança apresenta dificuldade para compreender orientações exclusivamente verbais.

O professor também pode dividir uma atividade complexa em pequenas etapas. Em vez de apresentar diversas instruções simultaneamente, pode ensinar um movimento de cada vez e, posteriormente, combinar as etapas. Essa estratégia favorece a compreensão e permite que o estudante perceba seus próprios avanços.

A demonstração prática também pode ser bastante eficiente. Algumas crianças compreendem melhor aquilo que observam do que explicações longas. Assim, o professor pode realizar o movimento antes de solicitar sua execução pelos estudantes.

Outro recurso importante é a repetição. A repetição planejada possibilita que a criança tenha maior familiaridade com a atividade e desenvolva segurança para participar. Entretanto, é importante evitar que a repetição seja utilizada de maneira rígida ou excessiva, pois o professor deve observar as respostas do estudante e realizar modificações quando necessário.

As atividades cooperativas podem contribuir significativamente para a inclusão. Diferentemente de propostas baseadas exclusivamente na competição, os jogos cooperativos permitem que os estudantes trabalhem em conjunto para alcançar objetivos comuns.

Essa abordagem favorece a interação social e reduz a pressão relacionada ao desempenho individual. Para crianças que apresentam dificuldades de interação, a participação em atividades cooperativas pode representar uma oportunidade de desenvolver habilidades sociais em um ambiente estruturado e mediado pelo professor.

A flexibilização das regras também pode ser utilizada. As regras são importantes para organizar os jogos e garantir segurança, mas não devem se transformar em barreiras para a participação. O professor pode modificar determinadas regras quando isso permitir que mais estudantes tenham acesso à atividade.

Outra estratégia consiste em oferecer possibilidades de escolha. Sempre que possível, o professor pode permitir que a criança escolha entre determinados materiais, movimentos ou funções. A possibilidade de escolha pode aumentar o interesse e favorecer a autonomia.

É igualmente importante respeitar o tempo individual de cada estudante. Algumas crianças podem precisar de mais tempo para compreender uma instrução, iniciar uma atividade ou concluir determinada tarefa. Pressionar o estudante constantemente pode gerar ansiedade e reduzir sua disposição para participar.

Nesse sentido, o sucesso de uma aula inclusiva não deve ser medido apenas pela quantidade de atividades realizadas. É necessário considerar a qualidade da participação e os avanços individuais. Uma criança que consegue participar de uma atividade por mais tempo do que anteriormente apresenta um progresso que deve ser reconhecido.

O professor também pode utilizar atividades que envolvam diferentes formas de expressão corporal. Dança, dramatização, jogos de imitação, atividades rítmicas e movimentos livres podem ampliar as possibilidades de participação, permitindo que os estudantes explorem diferentes maneiras de utilizar o corpo.

As experiências corporais diversificadas são importantes para o desenvolvimento integral. A criança não precisa ser excelente em esportes tradicionais para se beneficiar da Educação Física. O objetivo da disciplina deve incluir experiências que contribuam para o conhecimento do próprio corpo, a autonomia, a socialização e o prazer em movimentar-se.

Outro aspecto importante é a utilização de reforços positivos. Reconhecer o esforço, a participação e os avanços do estudante pode fortalecer sua autoestima e sua motivação. O elogio, entretanto, deve ser específico e verdadeiro, valorizando conquistas concretas.

Também é necessário evitar comparações entre os estudantes. Comparar o desempenho de uma criança neurodivergente com o de outro estudante pode gerar sentimentos de incapacidade e desmotivação. O mais adequado é acompanhar sua evolução individual e estabelecer objetivos compatíveis com suas possibilidades.

O planejamento inclusivo deve, portanto, partir da ideia de que existem diferentes caminhos para alcançar um mesmo objetivo. Se o objetivo pedagógico é desenvolver determinado movimento, por exemplo, não necessariamente todos os estudantes precisarão executá-lo exatamente da mesma maneira.

Essa flexibilização beneficia toda a turma. Estratégias inicialmente pensadas para atender uma criança específica podem facilitar a aprendizagem de outros estudantes, demonstrando que a inclusão não representa prejuízo para o coletivo.

A Educação Física inclusiva, dessa forma, exige criatividade, observação e capacidade de adaptação. O professor precisa estar disposto a experimentar

diferentes estratégias, avaliar seus resultados e modificá-las quando necessário.

Mais do que criar atividades diferenciadas para crianças neurodivergentes, é necessário construir aulas nas quais a diversidade seja considerada desde o planejamento inicial. Essa perspectiva aproxima a prática pedagógica de uma educação realmente inclusiva, na qual todos os estudantes são reconhecidos como sujeitos capazes de aprender, participar e desenvolver suas potencialidades.

19 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A avaliação constitui uma etapa fundamental do processo educativo, pois permite ao professor acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades, reconhecer avanços e reorganizar suas estratégias pedagógicas. No contexto da Educação Física escolar inclusiva, a avaliação precisa considerar a diversidade existente entre os estudantes e evitar critérios que valorizem exclusivamente o desempenho motor ou a comparação entre as crianças.

Quando se trabalha com crianças neurodivergentes, torna-se especialmente importante compreender que o desenvolvimento pode ocorrer em ritmos distintos. Determinados estudantes podem apresentar facilidade em algumas habilidades e necessitar de maior apoio em outras. Por essa razão, utilizar apenas um padrão de desempenho para toda a turma pode não representar adequadamente o processo de aprendizagem de cada criança.

A avaliação inclusiva deve considerar o percurso individual do estudante. Isso significa observar não apenas o resultado final de uma atividade, mas também o esforço realizado, a evolução apresentada, a capacidade de compreender orientações, a interação com os colegas, a autonomia e a participação nas experiências propostas.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica pode ser utilizada no início de determinado conteúdo para identificar conhecimentos e habilidades já desenvolvidos. A partir dessas informações, o professor consegue estabelecer objetivos mais adequados e planejar atividades que respeitem as características do grupo.

A avaliação formativa também possui grande relevância. Realizada durante o processo de aprendizagem, permite que o professor observe continuamente as respostas dos estudantes e faça modificações quando necessário. Em uma perspectiva inclusiva, essa avaliação não deve ser utilizada apenas para atribuir uma nota, mas como instrumento para melhorar o processo pedagógico.

Durante uma atividade de equilíbrio, por exemplo, o professor pode observar como cada criança mantém a postura, quais estratégias utiliza, quanto tempo consegue permanecer na posição e se apresenta evolução após novas oportunidades de prática. Dessa maneira, o progresso individual pode ser valorizado mesmo quando os resultados são diferentes entre os estudantes.

A observação sistemática constitui uma importante ferramenta para esse acompanhamento. O professor pode registrar informações relacionadas à participação, interação, autonomia, execução dos movimentos e respostas às adaptações realizadas.

Registros simples podem contribuir para identificar mudanças que nem sempre são percebidas imediatamente. Uma criança que inicialmente evitava determinada atividade pode, após algumas semanas, aproximar-se do grupo, observar os colegas e posteriormente participar. Esse processo representa uma conquista importante e deve ser reconhecido como parte do desenvolvimento.

A avaliação também pode considerar aspectos sociais e afetivos. A Educação Física oferece oportunidades para desenvolver cooperação, respeito às regras, comunicação, interação e capacidade de lidar com diferentes situações. Esses elementos fazem parte dos objetivos educacionais da disciplina e não devem ser desconsiderados.

É necessário, contudo, evitar interpretações equivocadas. Um comportamento de recusa ou afastamento não deve ser automaticamente compreendido como falta de interesse. O professor precisa investigar quais fatores podem estar influenciando aquela resposta. O ambiente, o excesso de estímulos, a dificuldade de compreender a instrução, o medo de errar ou uma experiência anterior negativa podem interferir na participação.

A avaliação inclusiva também deve considerar as adaptações realizadas. Se uma criança necessita de determinado recurso para participar, o uso desse recurso não deve ser interpretado como privilégio. A adaptação representa uma forma de garantir acesso à atividade e igualdade de oportunidades.

Outro aspecto importante é a definição de objetivos individualizados quando necessário. Embora a turma possa compartilhar objetivos gerais, algumas crianças podem precisar de metas específicas. Essas metas devem ser realistas, progressivas e relacionadas às potencialidades do estudante.

A participação da família pode contribuir para esse processo. O diálogo com os responsáveis possibilita compartilhar avanços e compreender aspectos observados fora do ambiente escolar. Entretanto, a avaliação pedagógica deve permanecer fundamentada nas experiências vivenciadas pelo estudante no contexto educacional.

A avaliação não deve ser utilizada para rotular a criança. Quando os resultados são registrados apenas como indicadores de dificuldades, existe o risco de reforçar uma visão limitada sobre o estudante. O objetivo deve ser compreender o que ele já consegue realizar e identificar caminhos para ampliar suas possibilidades.

Também é importante que o professor valorize diferentes formas de demonstrar aprendizagem. Nem sempre a criança demonstrará aquilo que aprendeu por meio da execução perfeita de um movimento. Ela pode demonstrar compreensão ao explicar uma regra, indicar a sequência de uma atividade, auxiliar um colega ou participar de maneira progressivamente mais autônoma.

Essa compreensão amplia o conceito de aprendizagem na Educação Física. O desenvolvimento corporal é importante, mas está relacionado a dimensões cognitivas, sociais, afetivas e comunicativas.

A avaliação pode ainda ser utilizada como instrumento de reflexão docente. Quando grande parte da turma apresenta dificuldade em determinada atividade, o professor deve analisar se a dificuldade está relacionada apenas aos estudantes ou se a proposta precisa ser reorganizada.

Essa postura desloca a avaliação de uma perspectiva centrada exclusivamente no aluno para uma perspectiva que também considera as condições de ensino. O professor passa a perguntar não apenas "o que a criança não consegue fazer?", mas também "o que posso modificar para favorecer sua aprendizagem?".

Outro cuidado necessário diz respeito à comparação entre estudantes. Em uma perspectiva inclusiva, o desempenho de uma criança não deve ser utilizado para diminuir ou desvalorizar o desempenho de outra. Cada estudante possui uma trajetória própria e deve ser acompanhado considerando seus avanços.

A avaliação, portanto, precisa estar alinhada aos princípios de uma educação que reconhece a diversidade. Isso significa estabelecer critérios claros, mas flexíveis; acompanhar o desenvolvimento de maneira contínua; valorizar os avanços individuais e utilizar as informações obtidas para reorganizar o planejamento.

Quando realizada dessa maneira, a avaliação deixa de representar apenas um mecanismo de classificação e passa a funcionar como instrumento pedagógico. Ela contribui para que o professor compreenda melhor seus estudantes e desenvolva práticas cada vez mais acessíveis.

Nas aulas de Educação Física, essa perspectiva é particularmente importante porque o corpo não se manifesta da mesma maneira em todas as crianças. Existem diferentes ritmos, habilidades, formas de comunicação e modos de participação. Reconhecer essa diversidade significa compreender que aprender também pode acontecer por diferentes caminhos.

Assim, uma avaliação verdadeiramente inclusiva contribui para fortalecer a autoestima, a autonomia e a participação das crianças neurodivergentes. Ao reconhecer pequenas conquistas e acompanhar a evolução individual, a escola transmite uma mensagem fundamental: todos são capazes de aprender e todos têm direito a participar das experiências educativas.

A avaliação passa, dessa forma, a integrar o próprio processo de inclusão. Mais do que verificar resultados, ela possibilita identificar barreiras, reconhecer potencialidades e construir novas oportunidades de aprendizagem. Na Educação Física escolar, essa mudança de perspectiva pode contribuir significativamente para uma prática pedagógica mais humana, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

20 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO, AUTONOMIA E CIDADANIA

A Educação Física escolar possui um papel que ultrapassa o desenvolvimento de habilidades motoras. Ao proporcionar experiências relacionadas ao movimento, à convivência, à cooperação e à expressão corporal, a disciplina contribui para a formação integral dos estudantes e pode constituir um importante espaço para a construção de práticas inclusivas.

No caso das crianças neurodivergentes, essa possibilidade torna-se ainda mais significativa. As aulas podem representar oportunidades para desenvolver autonomia, ampliar formas de comunicação, estabelecer relações sociais e experimentar diferentes possibilidades de utilização do corpo.

A autonomia constitui um dos aspectos fundamentais desse processo. Permitir que a criança participe de escolhas, organize materiais, compreenda regras e desenvolva gradualmente independência na realização das atividades contribui para sua formação como sujeito ativo.

O professor pode criar situações em que o estudante tenha oportunidades de tomar decisões. Escolher entre diferentes materiais, definir a ordem de determinadas atividades ou assumir pequenas responsabilidades durante uma aula são exemplos de ações que podem favorecer o desenvolvimento da autonomia.

É importante compreender que autonomia não significa realizar todas as tarefas sem ajuda. Em uma perspectiva inclusiva, ser autônomo também significa saber solicitar apoio quando necessário, reconhecer limites e utilizar recursos que favoreçam a própria participação.

A Educação Física pode contribuir para esse processo por meio de atividades que envolvam resolução de problemas, exploração corporal, jogos cooperativos e desafios progressivos. O estudante pode ser incentivado a experimentar diferentes estratégias para alcançar determinado objetivo.

Outro aspecto relevante é a construção da cidadania. A convivência proporcionada pelas aulas permite trabalhar valores relacionados ao respeito, à solidariedade, à cooperação e ao reconhecimento das diferenças.

Ao participar de atividades coletivas, as crianças aprendem que as pessoas possuem diferentes habilidades e ritmos. Essa percepção pode contribuir para combater preconceitos e desenvolver atitudes mais respeitadas dentro e fora da escola.

A inclusão de crianças neurodivergentes também beneficia os demais estudantes. Quando a turma aprende a respeitar diferentes formas de participação, desenvolve competências sociais importantes para a convivência em uma sociedade plural.

Nesse sentido, a inclusão não deve ser compreendida como uma ação direcionada exclusivamente ao estudante que apresenta determinada necessidade. Ela transforma o ambiente educacional como um todo. Uma escola preparada para acolher diferentes estudantes tende a desenvolver práticas pedagógicas mais flexíveis e sensíveis às necessidades de toda a comunidade escolar.

A Educação Física apresenta características que podem favorecer esse processo porque utiliza diferentes linguagens corporais. Nem todas as experiências precisam estar baseadas em competição ou desempenho. Danças, brincadeiras, jogos cooperativos, atividades rítmicas, circuitos motores e manifestações culturais podem ampliar as possibilidades de participação.

Essa diversidade de conteúdos também contribui para que diferentes habilidades sejam valorizadas. Um estudante que não apresenta facilidade em esportes competitivos pode demonstrar grande interesse por dança, atividades rítmicas, jogos de construção, equilíbrio ou outras experiências corporais.

O professor, portanto, possui importante responsabilidade na seleção das propostas. Quanto mais diversificadas forem as experiências oferecidas, maiores serão as possibilidades de identificação dos interesses e potencialidades dos estudantes.

Outro elemento fundamental é o sentimento de pertencimento. Para que a inclusão aconteça efetivamente, a criança precisa perceber que faz parte do grupo. Estar fisicamente presente na aula não é suficiente quando o estudante permanece constantemente afastado ou participa apenas de maneira passiva.

A participação significativa ocorre quando a criança possui oportunidades reais de interagir, aprender e contribuir. Isso pode acontecer mesmo quando sua forma de participação é diferente daquela apresentada pelos colegas.

O sentimento de pertencimento também está relacionado à maneira como os colegas e adultos respondem às diferenças. Comentários depreciativos,

comparações e atitudes de exclusão podem comprometer a autoestima e a disposição da criança para participar.

Por outro lado, um ambiente acolhedor, no qual os avanços são reconhecidos e as diferenças são respeitadas, favorece experiências positivas. A escola passa a transmitir a ideia de que cada estudante possui valor e pode contribuir para o coletivo.

Nesse processo, o professor de Educação Física atua como mediador. Sua postura diante da diversidade influencia diretamente o comportamento da turma. Quando demonstra respeito, paciência e abertura para adaptações, contribui para que os estudantes desenvolvam atitudes semelhantes.

A inclusão também está relacionada ao direito à educação e à participação social. A criança neurodivergente não deve ser colocada à margem das experiências escolares por apresentar características diferentes da maioria dos estudantes.

A garantia desse direito exige que a escola elimine barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. A Educação Física precisa fazer parte desse compromisso, garantindo que suas atividades estejam acessíveis e que os estudantes tenham oportunidades de participar.

Outro ponto importante é reconhecer que inclusão não significa ausência de desafios. Algumas atividades continuarão exigindo adaptações, e determinados estudantes poderão necessitar de maior suporte. O compromisso inclusivo consiste justamente em buscar alternativas diante dessas dificuldades.

A prática pedagógica precisa ser constantemente avaliada e reorganizada. Uma estratégia que funciona em determinado momento pode deixar de ser adequada posteriormente. Da mesma forma, uma atividade inicialmente difícil pode tornar-se possível após um período de adaptação e desenvolvimento.

Essa perspectiva exige do professor uma atitude investigativa. Observar, planejar, experimentar, avaliar e reorganizar são etapas fundamentais de uma prática inclusiva.

A Educação Física também pode contribuir para ampliar a compreensão social sobre a neurodiversidade. Ao permitir que as crianças convivam com diferentes formas de aprender, comunicar-se e movimentar-se, a escola contribui para a construção de uma sociedade menos marcada por padrões rígidos de normalidade.

A valorização da diversidade desde a infância pode produzir efeitos que ultrapassam os limites da escola. Crianças que aprendem a respeitar as diferenças tendem a desenvolver maior capacidade de convivência com diferentes pessoas e realidades.

Portanto, a Educação Física escolar pode constituir um importante instrumento de inclusão e transformação social. Quando organizada a partir de princípios de respeito, participação, cooperação e valorização das potencialidades, a disciplina contribui para que crianças neurodivergentes tenham experiências educativas significativas.

Mais do que adaptar exercícios, incluir significa modificar concepções. É compreender que o sucesso de uma aula não depende de todos realizarem exatamente os mesmos movimentos, mas de todos encontrarem possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

A Educação Física inclusiva, nesse sentido, representa uma oportunidade de construir uma escola mais democrática. Uma escola em que as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como parte da diversidade humana.

Ao reconhecer o corpo, o movimento e a convivência como dimensões fundamentais da formação humana, a Educação Física amplia sua contribuição para o desenvolvimento integral. Para as crianças neurodivergentes, isso significa ter acesso não apenas às atividades físicas, mas também a oportunidades de autonomia, interação, expressão e pertencimento.

Dessa maneira, a inclusão nas aulas de Educação Física deve ser compreendida como um compromisso pedagógico permanente. Cabe ao professor, à escola, à família e à comunidade construir coletivamente condições para que cada criança possa participar de acordo com suas possibilidades, avançar em seu desenvolvimento e ocupar plenamente seu lugar no espaço escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a Educação Física escolar possui importante contribuição para o desenvolvimento integral de crianças neurodivergentes e para a construção de uma escola efetivamente inclusiva. Ao trabalhar com o corpo, o movimento, a interação e a convivência, a disciplina amplia as possibilidades de aprendizagem e proporciona experiências que ultrapassam o desenvolvimento exclusivamente motor.

A inclusão nas aulas de Educação Física, entretanto, não acontece simplesmente pela presença física da criança no espaço escolar. É necessário garantir condições para que ela participe das atividades, estabeleça relações com os colegas, desenvolva suas potencialidades e tenha suas características individuais respeitadas. Dessa forma, inclusão deve ser compreendida como participação significativa e não apenas como matrícula ou permanência.

Ao longo do estudo, verificou-se que as crianças neurodivergentes apresentam diferentes formas de aprender, comunicar-se, interagir e movimentar-se. Essas

diferenças exigem do professor uma postura pedagógica flexível, capaz de reconhecer necessidades individuais sem reduzir a criança ao seu diagnóstico.

As adaptações das atividades constituem importante recurso nesse processo. Modificar materiais, regras, espaços, tempo de execução, formas de instrução ou organização dos grupos pode eliminar barreiras e favorecer a participação. Entretanto, essas adaptações não devem ser compreendidas como benefícios especiais, mas como estratégias necessárias para garantir igualdade de oportunidades.

Também se destacou a importância da formação docente. O professor de Educação Física precisa possuir conhecimentos que permitam compreender a diversidade presente em sua turma e desenvolver estratégias adequadas para diferentes necessidades. A formação continuada, nesse sentido, representa uma condição importante para ampliar a segurança profissional e qualificar as práticas pedagógicas.

Outro aspecto fundamental é o planejamento. Uma aula inclusiva exige antecipação das possíveis barreiras e organização de diferentes possibilidades de participação. O professor precisa estabelecer objetivos claros, mas estar preparado para permitir caminhos distintos para que os estudantes alcancem esses objetivos.

A avaliação também precisa assumir uma perspectiva inclusiva. Comparar crianças com diferentes características e ritmos de desenvolvimento pode produzir resultados injustos e reforçar sentimentos de incapacidade. É mais adequado acompanhar a evolução individual, considerando participação, esforço, autonomia, interação e desenvolvimento das habilidades trabalhadas.

A participação da família e da comunidade escolar igualmente se mostrou essencial. A inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva do professor de Educação Física. Gestores, professores, profissionais de apoio, famílias e estudantes precisam atuar de maneira colaborativa para construir um ambiente que respeite a diversidade.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de combater barreiras atitudinais. Muitas dificuldades enfrentadas por crianças neurodivergentes não estão apenas relacionadas às suas características individuais, mas às condições oferecidas pelo ambiente. Preconceitos, estereótipos, expectativas reduzidas e interpretações equivocadas podem limitar a participação muito mais do que determinadas dificuldades motoras ou comportamentais.

A Educação Física pode contribuir diretamente para transformar essa realidade. Jogos cooperativos, danças, brincadeiras, atividades rítmicas, circuitos motores e diferentes experiências corporais podem criar oportunidades de convivência e aprendizagem coletiva. Ao vivenciar essas experiências, as crianças podem aprender a respeitar diferentes ritmos, habilidades e formas de participação.

Nesse contexto, a inclusão beneficia todos os estudantes. Estratégias desenvolvidas inicialmente para favorecer a participação de crianças neurodivergentes podem tornar as aulas mais acessíveis, organizadas e significativas para toda a turma. A diversidade, portanto, não deve ser entendida como problema a ser eliminado, mas como característica própria da escola e da sociedade.

É importante destacar que não existe uma fórmula única para garantir a inclusão. Cada criança possui necessidades, interesses e potencialidades próprias. Por isso, o professor precisa observar constantemente seus estudantes, avaliar as estratégias utilizadas e realizar as modificações necessárias.

A prática inclusiva exige, portanto, disposição para aprender e modificar concepções. Significa abandonar a ideia de que todos devem aprender da mesma maneira e compreender que diferentes caminhos podem conduzir à aprendizagem.

A Educação Física escolar pode, dessa maneira, tornar-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, da socialização, da consciência corporal e da cidadania. Para que isso aconteça, é necessário que as práticas pedagógicas sejam planejadas a partir das possibilidades dos estudantes e não exclusivamente de suas limitações.

Conclui-se que promover a inclusão de crianças neurodivergentes nas aulas de Educação Física é um compromisso pedagógico, social e ético. Trata-se de assegurar que cada criança tenha o direito de participar, aprender, movimentar-se, conviver e desenvolver suas potencialidades em um ambiente que reconheça e valorize a diversidade humana.

A construção de uma Educação Física verdadeiramente inclusiva depende da atuação conjunta de professores, gestores, famílias, estudantes e demais profissionais da educação. Quando essa responsabilidade é compartilhada, tornam-se maiores as possibilidades de superar barreiras e construir experiências escolares mais democráticas.

Por fim, a inclusão não deve ser vista como uma etapa que se encerra quando determinada adaptação é realizada. Ela constitui um processo permanente de reflexão, planejamento, acompanhamento e transformação das práticas escolares. Nesse processo, a Educação Física pode desempenhar papel significativo na construção de uma escola em que todos os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, capazes de aprender, participar e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

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

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

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

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: ONU, 2006.

RODRIGUES, David. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANI, Go et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM