

PANORAMAS  
EDUCACIONAIS NA  
ATUALIDADE:  
COMUNICAÇÕES  
DIALÓGICAS



JOSÉ FÁBIO BEZERRA DA SILVA  
ALLAN DOUGLAS ALVES SANTIAGO  
MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO  
PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ  
ALINE CARLA DE MEDEIROS  
FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA  
(ORGS.)



**CTP**  
Contemporânea  
Assessoria Educacional

**PANORAMAS EDUCACIONAIS  
NA ATUALIDADE:  
COMUNICAÇÕES DIALÓGICAS**

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

**Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0  
Internacional.**

**Comissão Editorial**

Dr Leonardo da Silva Alves

Dr Sérgio Ricardo da

Costa Simplício Es

Michelly Rayane

Romualdo Branco Ms

Alan Douglas Santiago

Dr Magno Alexon

Bezerra Seabra Esp.

Marcos Vitor Costa

Castelhano

Ms Maria José

Bezerra da Silva

Profa. Dra. Karla Roberta Castro

Pinheiro Alves

Ms José Fabio Bezerra da Silva.

Dr Lucas Gomes de Medeiros

Dr Hamilton José Werneck Mouta.

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

*Equipe da CTP*

José Fábio Bezerra da Silva  
Allan Douglas Alves Santiago  
Marcos Vitor Costa Castelhana  
Patrício Borges Maracajá  
Aline Carla de Medeiros  
Flávio Franklin Ferreira de Almeida  
(ORGS.)

**PANORAMAS EDUCACIONAIS NA  
ATUALIDADE: COMUNICAÇÕES  
DIALÓGICAS**

1ª Edição

São Bento-PB  
CTP 2024

2024 Edição Brasileira by CTP by

Autores Todos os direitos reservados

Contemporânea: Agência

Educacional – CTP CNPJ:

46.679.708/0001-11

E-mail:

contemporaneasrtigos23@outlook.

com 83998400598

São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana

Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana

Revisão de texto: Autores

Capa: Gabriela Gomes Maranhão

Produtor Editorial: José Fábio Bezerra da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Panoramas educacionais na atualidade [livro eletrônico] : comunicações dialogicas / orgs. José Fábio Bezerra da Silva...[et al.]. -- São Bento, PB : CTP - Editora, 2024.  
PDF

Vários autores.

Outros organizares: Allan Douglas Alves  
Santiago, Marcos Vitor Costa Castelhana,  
Patrício Borges Maracajá, Aline Carla de  
Medeiros, Flávio Franklin Ferreira de Almeida.  
Bibliografia.

ISBN 978-65-982208-3-9

1. Diálogos 2. Educação I. Silva, José Fábio  
Bezerra da. II. Santiago, Allan Douglas Alves.  
III. Castelhana, Marcos Vitor Costa. IV. Maracajá,  
Patrício Borges. V. Medeiros, Aline Carla de.  
VI. Almeida, Flávio Franklin Ferreira de.

24-190647

CDD-370

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação 370

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

**DOI:** <https://doi.org/10.58976/978-65-982208-3-9>

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1- A IMPORTÂNCIA DA LEI Nº 10.639/03, PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, NO MUNICÍPIO DE JARDIM DO SERIDÓ- RN.....	8
CAPÍTULO 2- LITERATURA INDÍGENA INFANTIL NAS ESCOLAS: MAIS UM CASO DE INCESSANTE BUSCA PELA PRÁXIS.....	19
CAPÍTULO 3- ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE INTERVENÇÃO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	31
CAPÍTULO 4- APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA APLICADA A VIDA COTIDIANA.....	41
CAPÍTULO 5- DESENVOLVENDO UMA LIDERANÇA EFICAZ NA GESTÃO ESCOLAR.....	52
CAPÍTULO 6- AUTISMO: UMA REALIDADE ATÍPICA.....	63
CAPÍTULO 7- A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO.....	72
CAPÍTULO 8- O “ANJO AURORA” - IMAGENS DE UM CORPO SANTO: O IMAGINÁRIO POPULAR E RELIGIOSO REVISITADO ENTRE RELATOS E MEMÓRIAS.....	81
CAPÍTULO 9- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DENTRO DA REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA CONSTITUÇÃO DE 1988.....	91
CAPÍTULO 10- AFETIVIDADE: UM MECANISMO DE SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR EM SALA DE AULA.....	102
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	113

## **APRESENTAÇÃO**

É com alegria que convidamos todos a mergulharem na obra "Panoramas Educacionais na Atualidade: Diálogos Inspiradores". Este livro não apenas oferece uma visão única para reflexões profundas, mas também representa uma fonte otimista de diálogos essenciais sobre a educação nos dias de hoje. Com a colaboração de especialistas e pesquisadores de renome, a obra destaca-se por sua abordagem crítica, ao mesmo tempo em que se compromete em compreender os desafios como oportunidades de transformação no cenário educacional contemporâneo.

### **Organizadores**

## **CAPÍTULO 1- A IMPORTÂNCIA DA LEI Nº 10.639/03, PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, NO MUNICÍPIO DE JARDIM DO SERIDÓ- RN.**

**Mônica Sabino de Oliveira**

Pós- Graduada em Geopolítica e História – História- FIP; Em História e Cultura Africana e Afro-brasileira- UFRN; Licenciada em Pedagogia- FMB e Licenciada em História- FIP, bacharelado em Direito- FCST.

**Telma A. da Costa Fonseca**

Pós- Graduada em Geopolítica- Geografia -FIP; Licenciada em Geografia- UFRN.

### **Resumo**

Este estudo objetiva compreender a importância da Lei nº 10.639/03, para a salvaguarda da temática das relações étnico-raciais, para a práxis pedagógica, como ferramenta para a minimização de toda a realidade de racismo, que ainda, insiste em se fazer onipresente, na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, em que a lei é um marco legal no processo de implementação para uma sociedade antirracista, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino de todo o país, coloca a Educação na mesma linha, uma vez que a escola se torna a ferramenta primordial para esse processo. Ademais, para o prosseguimento das discussões deste artigo de cunho bibliográfico e qualitativo, procurou-se fundamentar as incertezas, com autores que contribuem e fundamentam a temática, da democracia racial, oferecendo subsídios para compreender as dificuldades de implementação das diretrizes legais no fazer pedagógico docente, nas escolas públicas de jardim do Seridó- RN. Os resultados da coleta de dados, feitas através de questionários, possibilitaram o entendimento de que a educação antirracista passa por vários desafios, entraves culturais, sociais e políticos no campo didático-curricular, o que dificultam a aplicação da lei e da BNCC exigindo dos educandos/as novas posturas e práticas docentes afro referenciadas.

**Palavras-chave:** Aplicação da Lei nº 10.639/2003; Educação para as relações étnico-raciais; prática docente afro referenciadas.

### **Abstract**

This study aims to understand the importance of Law No. 10,639/03, for safeguarding the theme of ethnic-racial relations, for pedagogical praxis, as a tool for minimizing the entire reality of racism, which still insists on becoming omnipresent, in Brazilian society. At the same time, as the law is a legal framework in the implementation process for an anti-racist society, the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Culture in educational establishments across the country puts Education on the same line, as that the school becomes the primary tool for this process. Furthermore, to continue the discussions of this article of a bibliographic and qualitative nature, we sought to substantiate the uncertainties, with authors who contribute and substantiate the theme, of racial democracy, offering subsidies to understand the difficulties of implementing legal guidelines in teaching pedagogical practice. , in public kindergarten schools in Seridó-RN. The results of data collection, carried out through questionnaires, made it possible to understand that anti-racist education goes through several challenges, cultural, social and political obstacles in the didactic-curricular field, which make it difficult to apply the law and the BNCC demands from students /the new African teaching attitudes and practices referenced.

**Keywords:** Application of Law nº 10,639/2003; Education for ethnic-racial relations; African teaching practice referenced.

## **INTRODUÇÃO**

Entre os mais importantes desafios éticos e políticos colocados para os educadores na atualidade estão as questões de discriminação racial. Uma das maiores dificuldades é que muitas



vezes os debates acalorados que geralmente se travam sobre essas questões, ao invés de clarificar, obscurecem o que realmente está acontecendo e o que precisa ser feito para enfrentá-las.

A discussão em torno de um modelo educacional antirracista vem ganhando força nos últimos anos. Somada a Lei nº 10.639/03, às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos finais, do Ensino Fundamental, chamam a atenção para um pensamento afro referenciado. O objetivo deste estudo é entender as dificuldades de implementação da Lei nº. 10.639/2003, nas Escolas Públicas da comarca de Jardim do Seridó- RN, já que a mesma trouxe um novo paradigma, para a construção do currículo escolar, a partir do estudo da história da África e dos africanos, dos movimentos de resistência, de sua cultura e sua importância para a formação da sociedade nacional, combatendo o etnocentrismo que fundamenta as práticas racistas. A meta é estimular a responsabilidade individual e coletiva para alcançar maiores possibilidades de justiça social e equidade entre os povos.

De modo geral, para que implementem as diretrizes estabelecidas pela Lei n. 10.639/2003, a pesquisa pretende identificar quais são os principais obstáculos que se apresentam para dificuldade dos/as docentes de História, literatura e Ensino das Artes para trabalharem com a Lei nº. 10.639/2003. Para isso, elaboramos um questionário no Google Forms para usar as informações obtidas, como norteadoras da construção da problemática levantada. Esperamos que estas informações instiguem os/as docentes a trabalharem o currículo desta área do conhecimento a partir de uma outra perspectiva, engajada com uma educação antirracista

Desta forma, a pesquisa foi dividida em três capítulos a saber. No primeiro capítulo é problematizado as formações de caráter estritamente eurocêntrico para o Ensino de História e outras disciplinas e que conseqüentemente, se caracterizavam por uma prática docente que se refletiu nesta formação. Junto a isso, os avanços de desconstrução do currículo e do pensamento eurocêntrico com o fim de implementar as diretrizes da Lei n. 10.639/2003. No segundo, é apresentado de forma sucinta as contribuições da aplicação da Lei e outras diretrizes legais e fundamentado em alguns trabalhos de pensadores internacionais como de Frantz Fanon, Ângela Davis e bell hooks, e outros pensadores negros/as nacionais, escolhidos como referências nas narrativas e discussão do pensamento negro contemporâneo no Brasil. No terceiro capítulo apresentamos os resultados de discussão da pesquisa aplicada aos professores buscando contribuir para futuras pesquisas e para o debate de uma de um currículo escolar que compreenda a importância de novas práticas que tomem como base a minimização e o respeito ao afrodescendente e sua história.

Portanto com essa pesquisa afro referenciada, projetamos a busca de caminhos que fortaleçam a aplicação da Lei nº. 10.639/2003 no ensino de História, Artes e literatura para a Educação Básica e conseqüentemente contribua para pontuar uma educação antirracista no currículo escolar desses componentes curriculares.

## **2 – O reconhecimento da cultura afro-brasileira e africana na educação Básica**

Ungidos de um preconceito estabelecidos pela conceituação errônea da obra *A origem das espécies*, de 1859, escrita por Charles Darwin, que fez surgir o “Darwinismo social”, que preconizava um novo conceito para “raça”. As imutáveis leis de Deus e da ciência similarmente estabeleceram a supremacia da raça branca. Para Oliveira (2010, p. 80), “o etnocentrismo designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação às outras.” E para reforçarmos essa ideia etnocêntrica que confere ao negro como esse “não ser”, Mbembe discorre que “o negro é aquele que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender” (MBEMBE, 2014, p. 11).

Nesse ambiente de padrão eurocêntrico, etnocêntrico os que não se encaixam passam a ter suas identidades negadas, como seres inferiores. Construídos a partir de um discurso da análise da cor e das características físicas dos corpos. Como discorre Achille Mbembe, “Originando-se dessa triagem fenotípica, temos na população africana os corpos vitimados por um sistema de exploração global, que os enxerga e os transforma “numa coisa, num objeto ou em mercadoria” (MBEMBE, 2014, p. 26).

Com demostra a historiadora americana, Achille Mbembe, tal atitude erguida da mentalidade europeia, representaram reinterpretações em todas as outras sociedades, independentemente do tempo e do espaço. Neste contexto a cor passa a se transformar num marcador de privilégios como também de exclusão social. Aqui nos deparamos com “a civilização europeia e seus representantes mais qualificados [como sendo] responsáveis pelo racismo colonial” (FANON, 2008, p. 88). Para Fanon, essa relação maniqueísta gerada pelo branco, onde de um lado temos o ser e do outro o não ser, é responsável por conceber o europeu modelo universal de ser e estar no mundo, enquanto que o outro, no caso aqui específico, o negro, é o diferente, aquele que desconhece a razão.

Historicamente, no Brasil, a escravidão teve início com a produção de açúcar, na primeira metade do século XVI. Os portugueses traziam os negros de suas colônias na África para utilizar como mão de obra escrava nos engenhos de açúcar do Nordeste. A escravidão, arrebatou em seu alicerce o preconceito e a ideologia da inferioridade da população negra.

Nesse sentido, é possível apreender que do período colonial a independência do Brasil

foi sendo projetado um branqueamento, e prosseguiu no segundo império. Isso ocorreu porque desde a metade do século XIX, o racismo científico que postulava a supremacia racial branca, já se fazia presente entre os intelectuais nacionais. Nascimento (2016), nos mostra que o Brasil foi gerado dentro de um modelo de exclusão e negação do outro, primeiramente dos povos indígenas, posteriormente, da população africana e afro brasileira. A negação da escravidão como processo de construção sócio histórica no Brasil, repousa uma das primeiras singularidades da construção e expressão do nosso racismo atual. O reconhecimento das contribuições dos africanos na formação do Brasil é recente.

De acordo com Mariz (2022, p. 24):

No decorrer das primeiras décadas do século XXI, o poder executivo nacional se propunha a uma reparação histórica quanto à invisibilidade da população negra nas narrativas sobre nosso passado, e muitos estados e municípios brasileiros tiveram a oportunidade de se engajar nessa discussão.

Algumas reflexões parecem necessárias quando se tenta de compreender a invisibilidade dos negros nas abordagens históricas na educação brasileira. Se por um lado esse fato pode indicar inexistência da participação desse segmento em crescentes níveis de instrução ao longo da história do Brasil, por outro pode demonstrar que mais uma vez não pareceu relevante considerar os peculiares processos de acesso aos saberes formais instituídos.

Outro sim, os ditames da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) passou a propor por meio das alterações realizadas em seus artigos 26- A, 79-A e 79-B, conforme determina o próprio enunciado da Lei n. 10.639, segundo o qual a referida normativa legal altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2003a), não foram prontamente incorporados.

Em junho de 2004 tivemos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), visando promover na área da educação, ações afirmativas e políticas de reparação, valorização da história, cultura e identidade afro-brasileira e dos africanos. Essas diretrizes propunham superar as desigualdades étnico-raciais na educação escolar brasileira nos diferentes sistemas de ensino. Logo em seguida, ocorreu também a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) pelo Ministério da Educação, que:

Surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. (BRASIL, 2013, p. 10).

Ao longo dos anos, com a luta do movimento negro foram surgindo iniciativas de combate de combate ao racismo nas escolas. Entre as medidas legais que vêm sendo adotadas está a obrigatoriedade de tratar da cultura afro-brasileira e a história da África na Educação Básica; várias políticas de reparação, reconhecimento e valorização da população afro-brasileira vêm sendo concretizadas na sociedade contemporânea. Uma dessas ações, como já sinalizado, é a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica no país; essa lei é importante na medida em que a sociedade brasileira se apropria e reconhece o valor da história e da cultura africana, trazida pelos escravizados para o Brasil e mantida pelos seus descendentes ao longo dos tempos.

Para mais, a mencionada Lei possibilita novas relações étnico-raciais para o Brasil contemporâneo, trazendo para o seio nacional o protagonismo que a história e a cultura afro-brasileira e africana possuem na construção da nação brasileira, caracterizando-se sobretudo como uma verdadeira possibilidade de romper com o racismo, seja ele explícito ou implícito. Contudo, certamente isso não é uma tarefa fácil, pois, conforme Oriá (2005, p. 380),

os livros didáticos, sobretudo os de História, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos livros didáticos, seja através de textos ou de ilustrações, índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipados.

Compreende-se desse modo, que mesmo após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, em relação a abordagem das temáticas inerentes ao tema, em 2004, importantes estudos focalizam ainda, as dificuldades de sua implementação.

### **3. A aplicação da Lei nº 10.639/03 na prática pedagógica do docente**

Sendo o Brasil o país mais negro fora do próprio continente africano, ainda esbarra uma série de dificuldades para eliminar o racismo e fomentar ainda mais uma sociedade com equidade para essa população. É fato que a Lei nº 10.639 de 2003 e o Parecer nº 003 de 2004 – Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, constituem-se em marcos legais de extrema importância para o

incremento de uma educação antirracista. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 2004, p. 12).

Na prática a Lei nº 10.639 o propõem e legitima diretrizes curriculares com o objetivo de construir uma mentalidade e uma postura de valorização nas relações étnico-raciais. Para tanto, a práxis pedagógica precisa inserir conhecimentos sobre a matriz africana nos currículos escolares. Sobre esse aspecto, Oriá (2005, p. 383-384), afirma:

Por se tratar de uma temática interdisciplinar e não uma disciplina específica, a lei determina que os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileiras sejam trabalhados no contexto de todo o currículo escolar, especialmente no âmbito das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História.

A legislação vigente, então, fundamenta um trabalho comprometido com a transformação social, procurando o desenvolvimento da interação e do respeito às diferenças e, com isso, busca de algum modo afastar a existência de preconceitos, estereótipos e a consequente discriminação do contexto das relações étnico-raciais. “O diálogo constante entre teoria e prática é primordial para a elaboração de propostas de trabalhos comprometidos com a transformação, pois “a prática docente crítica, [...] envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar” (Freire, 2014, p. 38).”

A educação brasileira no cenário recente vem se adaptando na direção de várias transformações, tornando-se um processo extenso e trabalhoso, mas acima de tudo, desafiador para os professores que corroboram com a equidade no ensino na educação básica e na recuperação da historicidade de segmentos sociais processualmente excluídos das páginas dos livros de história, as dificuldades que impedem que a aplicabilidade efetiva da Lei chegue ao espaço das salas de aula brasileiras, esbarra nas diretrizes da compreensão da diversidade étnico e racial que preconizam a desconstrução do mito da “Democracia Racial”, além da carência de material didático específico e aplicação do método de ensino de história nas escolas, assim como a inclusão de políticas públicas afirmativas acerca desse segmento social (SILVA, 2003).

Embora a educação não possa fazer tudo, ela é um dos pilares para a inserção de uma cultura plural. Por isso, a inclusão da temática das relações étnico-raciais no planejamento da prática pedagógica docente torna-se uma importante ferramenta para a minimização de toda uma realidade ainda presente de preconceitos, e discriminação, apesar das medidas legais.

#### **4. Por uma Educação afro referenciada na comarca de Jardim do Seridó- RN**

A práxis pedagógica do docente calcada na promoção e desenvolvimento da equidade social talvez possa ser um dos fatores que mais contribuam para a efetivação de uma educação afro referenciada. Todavia, é preciso que ele tenha consciência de sua responsabilidade social frente aos inúmeros problemas que afligem cotidianamente a sua realidade. O diálogo constante entre teoria e prática é primordial para a elaboração de propostas de trabalhos comprometidos com a transformação, pois “a prática docente crítica, [...] envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar” (Freire, 2014, p. 38).

Compreender como se estruturam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como os princípios que a norteiam, é fundamental para a inserção da temática em sala de aula, uma vez que esta vem se tornando um dos elementos essenciais para que seja feito o caminho pelo qual se construiu uma imagem negativa dos povos africanos. A partir daí, desconstruir ideologias e mentalidades discriminatórias e preconceituosas que permeiam a sociedade contemporânea.

Para dialogar com realidade local foi realizado um questionário com sete (07) professores da rede pública, dos anos finais, do ensino fundamental, do município de Jardim do Seridó- RN. Aos professores foi garantido o caráter confidencial do estudo; para não afetar a imagem dos envolvidos, utilizaram-se as seguintes menções aos entrevistados: informante a, informante b, informante c etc. Nessa perspectiva, os dados apreendidos foram finalmente articulados e analisados qualitativamente, juntamente com toda a pesquisa bibliográfica.

Dos profissionais questionados, 100% reconhecerem a importância da Lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE-CP nº 03/04), que traz orientações para o trabalho com a temática. Entretanto 40% dizem que leram parcialmente os documentos que normatizam o ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Uma justificativa para não ter conhecimento dos documentos que regem o trabalho com a temática é o fato de terem concluído os estudos, seja em nível de graduação ou pós-graduação há alguns anos, quando não se era dada tanta ênfase à temática e que não dispõem de tempo para a formação continuadas oferecidas pelo ministério da educação. Outras fizeram referência

às dificuldades em relacionar objetos de conhecimento com a questão étnico-racial e que estejam alinhados com a BNCC, a exemplo ao que se diz respeito ao conteúdo do 8º e 9º anos.

Com base na fala dos professores, do seu conhecimento superficial ou desconhecimento dos textos que embasam a abordagem da temática. As diretrizes contemplam um conjunto de ações, estratégias pedagógicas de modo a ser cumprida a lei, ações como incentivo a pesquisas escolares sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, organização e divulgação de lugares de memória que divulguem a cultura, entre outros. Nos anos mencionados os objetos do conhecimento incluem momentos marcantes da história e que são primordiais para reflexões, e ações de resistência, protagonizadas por escravizados e alforriados, bem como a busca das produções acadêmicas locais que englobam a questão escravista e a presença da Irmandade de Nossa senhora do Rosário e São Sebastião de Jardim do Seridó que datam séculos de história.

Ao perguntar sobre a abordagem da Cultura Africana e Afro-Brasileira nos encontros pedagógicos, 80% dos profissionais citam não haver projetos exclusivamente voltados para essa temática, a não ser especificamente em datas comemorativas, como Dia da Consciência Negra, Dia do índio, Abolição da Escravatura etc. 20 % não haver proposta curricular para o município, sendo seguido o do Estado.

Não basta somente a presença de material didático e uma biblioteca com exemplares em conformidade com a Lei n. 10.639/2003 se reconhecer e adequar o PPP da instituição, aos os princípios e valores éticos que constituem a educação contemporânea. É imprescindível a participação de professores/as, supervisão escolar e gestores/as em programas de formação continuada. Sem estas formações permanentes, não haverá mudanças, e conseqüentemente saberes e fazeres docentes não estarão em consonância com o rompimento de velhas práticas de discriminações, racismo e preconceito.

Dessa maneira, vale ressaltar que a conquista pela promulgação da lei, ao menos teoricamente, abriu caminho para uma reviravolta na educação do país, haja vista que daquele momento em diante as escolas brasileiras teriam obrigatoriamente que incluir no seu currículo o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, conforme estabelecido pelo decreto assinado em 9 de janeiro de 2003. Estava nesse momento promovida uma intervenção singular nos currículos escolares, que iria possibilitar uma educação libertadora e emancipadora para a população negra deste país. A criação de um currículo escolar voltado para a diversidade étnico-

racial e, conseqüentemente, uma educação institucional que valorizasse a narrativa do povo negro, era a conquista almejada desse grupo marginalizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em toda a discussão realizada e da análise da pesquisa, pode perceber-se que, 11 anos depois da promulgação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei nº 9.394/96, e da elaboração das Diretrizes, ainda existem muitos desafios a serem superados para que o texto da Lei e das Diretrizes se concretize plenamente, de forma a levar conhecimento a todos sobre esse continente que teve sua gente explorada no Brasil e em outros países, mas que contribuíram para o nosso enriquecimento cultural, na culinária, na dança, na música etc.

A construção de uma sociedade antirracista perpassa, necessariamente, a escola, aliado a um ensino que pautar as questões étnico-raciais e coloque o protagonismo negro como um dos alicerces da formação histórica do Brasil, o que implica num currículo que não priorize o eurocentrismo, a ideologia da branquitude como o fio condutor da humanidade, da história de uma nação. Uma sociedade onde todos/as sejam respeitados/as, independente do grupo étnico-racial que façam parte, só será possível quando o protagonismo estudantil, sem subjugar outros povos, ganhe visibilidade.

Por fim, A educação só será significativa quando o respeito, a valorização e empoderamento das diferenças entre os sujeitos envolvidos, permitam que suas vozes sejam ouvidas, viabilizando seu protagonismo e lhes permitindo se posicionar diante do que é ensinado em busca da diversidade, da pluralidade de ser e estar no mundo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96**. Lei Darcy Ribeiro. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

ANDRADE, Wesley Faria. **Por uma Educação antirracista: a importância da Lei nº 10.639/03**. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 30, 01 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/por-uma-educacao-antirracista-a-importancia-da-lei-n-1063903>

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

\_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio.



Edições Loyola, São Paulo, 2004.

MARIZ, Edkalb de Medeiros Garcia e. **Por uma aprendizagem afrorreferenciada, autônoma e libertadora.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Ensino de História. 2022.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Editora Antígona, 2014

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

ORIÁ, R. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, nº 67, p. 378-388, set./dez. 2005.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos.** São Paulo: Contexto, 2009.



## **CAPÍTULO 2- LITERATURA INDÍGENA INFANTIL NAS ESCOLAS: MAIS UM CASO DE INCESSANTE BUSCA PELA PRÁXIS**

### **Antônio Ferreira Dantas Júnior**

Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Especialista em Geopolítica e História com ênfase em História pelas Faculdades Integradas de Patos-PB e mestrando em Ciências da Educação pela Word Ecumenical.

### **Ferlúcia do Nascimento Dantas**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Especialista em Supervisão Educacional pelas Faculdades Integradas de Patos-PB e mestrando em Ciências da Educação pela Word Ecumenical.

### **Resumo**

Este trabalho consiste em uma pesquisa na qual buscou-se autores, leis, normas e orientações sobre a temática indígena, somada a observação *in loco* das turmas do Primeiro ao Terceiro ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Escola Estadual Antônio de Azevedo da cidade de Jardim do Seridó/RN, com o intuito de analisar a utilização da temática indígena, mas especificamente, a Literatura Indígena Infantil em consonância com a LDB atualizada, a Lei 11.645 de 2008 e a Base Nacional Comum Curricular em vigor, para com isso, suscitar uma reflexão sobre a importância do desenvolvimento dessa temática nas escolas, em especial, nas turmas em que o público seja formado por crianças. Esse artigo expõe o trajeto percorrido pela Literatura infantil e a Literatura indígena até se amalgamarem e se fortalecer a partir da década de oitenta do século XX, assim como a criação de políticas voltadas para a sua inserção no segmento educacional visando a formação social, cultural e humana dessas crianças. Nessa pesquisa também são apresentados alguns desafios que devem ser superados para que a Literatura Indígena voltada para crianças seja efetivamente inserida no dia a dia das escolas e assim contribua para o pleno exercício da cidadania.

**Palavras-chave:** Literatura Indígena Infantil, Lei 11.645 de 2008, cultura indígena.

### **Introdução**

É notória a importância da Literatura para a formação intelectual, social, cultural e humana das pessoas. Assim, essa arte deve se fazer presente em todos os momentos da vida estudantil, desde o Ensino Infantil até o Ensino Superior. Construída e reconstruída ao longo do tempo, ela conserva algumas de suas tradições, mas também se modificada face as ressignificações de mundo que são construídas.

Nos últimos anos, a temática indígena infantil vem se fortalecendo e reivindicando o seu espaço como uma das representantes da cultura nacional, juntamente com a africana e a europeia. Autores de origem indígena, como Daniel Munduruku, Hilário Adugonareu Maria Alice Cupudunepá, Eliane Potiguara dentre outros passaram a contribuir de forma significativa nessa área.

Além disso, algumas leis foram criadas para fomentar esse tema nas escolas, dentre elas, a Lei 11.645 de 2008. Por sua vez, essas normas contribuíram para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que normatiza quais conteúdos, competências e habilidades devem ser desenvolvidos em todas as etapas da Educação Básica.

Todavia, surge uma questão: por que mesmo após essas iniciativas a Literatura Indígena Infantil ainda se encontra timidamente no Ensino Fundamental, mais especificamente nos anos iniciais?

Para tentar responder a essa questão, esse estudo contemplou como universo da pesquisa as turmas do Primeiro, Segundo e Terceiro ano do Ensino Fundamental – anos iniciais da Escola Estadual Antônio de Azevedo da cidade de Jardim do Seridó/RN.

Desse modo, procurou-se entender a relação entre a Literatura e o mundo infantil. Em seguida, observou-se a representação do indígena na literatura desde os primeiros registros até a produção desse segmento destinado ao público infantil.

Verificou-se que mesmo com a criação de leis, diretrizes e demais documentos, a temática indígena é timidamente contemplada nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso se deve a existência de alguns gargalos que dificultam o seu pleno acesso às salas de aulas, sendo, portanto, necessário, adotar algumas medidas para superá-los.

Portanto, esse artigo se propõe a servir como mais uma fonte na qual pretende-se estimular o leitor a buscar meios para a utilização da temática indígena nas escolas através da leitura de histórias infantis do referido gênero, e, dessa forma, revelar e fortalecer a capacidade dessas crianças de perceber o indígena não como exótico, bárbaro, atrasado ou selvagem, mas sim, como um dos pilares da cultura brasileira.

### **1. Criança e Literatura: Um despertar para vida, um olhar sobre suas origens**

A Literatura Infantil tem início na França do século XVII. Até então, as crianças compartilhavam um modo de vida semelhante à dos adultos, a qual incorporavam suas características e atribuições, como modo de se vestir, frequentarem os mesmos ambientes e até exercerem os mesmos tipos de trabalho (SILVA, 2009, p. 136).

A partir do século XVII, porém, a criança vai passando a ser percebida distinta do adulto, com características e necessidades próprias, a qual passa a receber uma educação diferenciada, adequando-a a esse novo perfil. Assim, a Literatura Infantil aparece com o objetivo de formar e informar esse novo sujeito social.

No século XIX, surge uma literatura informativa, que se propunha a ser um instrumento de formação por meio dos livros infantis da época (os contos, principalmente) que se prestavam muito bem a esse papel com as lições de moral e de bons costumes que repassavam. (DIAS, OLIVEIRA, 2000, p. 31).

No Brasil, a Literatura Infantil vem surgir por volta do final do século XIX e início do século XX, com a Imprensa Régia publicando obras pedagógicas e adaptações de produções estrangeiras (SILVA, 2009).

No início do século XX, os livros de José Bento de Monteiro Lobato voltados para crianças, os quais mostravam particularidades e personagens da cultura brasileira se tornaram referência nacional, dentre as quais merece destaque a obra intitulada de “O sítio do Picapau amarelo” que é considerada por muitos um marco na Literatura Infantil brasileira (FÉLIX, 2005).

A partir daí, a Literatura Infantil, representada por seus autores nacionais e internacionais, consolida-se como parte integrante e fundamental na formação educacional de crianças e adolescentes brasileiros com a intenção de coloca-las diante de mundos e situações que só essas leituras poderiam oferecer, permitindo também, um elo entre o exercício da leitura e a cultura brasileira e suas expressões, dentre elas, a indígena.

Para compreender a Literatura Indígena infantil e o seu papel na formação e no fortalecimento cultural na educação brasileira, torna-se necessário um retorno a própria origem da literatura indígena: “*O indígena aparece na literatura brasileira desde as primeiras manifestações literárias; desde a carta de Pero Vaz Caminha aos cronistas dos séculos XVII e XVIII*” (CARVALHO, 1997, p. 49).

A partir de meados do século XVIII, o indígena já se apresenta como personagem de produções literárias, como observa-se nas poesias épicas “O Uruguai” (1769), de Basílio da Gama, e “Caramuru” (1781), de Santa Rita Durão.

No século XIX, surge o indianismo, um tipo de narrativa produzida por escritores do Romantismo brasileiro no século XIX que tem por objetivo “*despertar nos leitores o sentimento de nacionalidade. Traz como protagonista uma índia ou um índio, além de ter a floresta como pano de fundo para uma história de amor*” (SOUZA).

A figura do indígena como protagonista é representado no poema denominado “A confederação dos Tamoios” (1856), de Domingos José Gonçalves, além de três romances indianistas de José de Alencar: *Ubirajara*, *Guarany* e *Iracema*. Posteriormente, outros autores, dentre eles: Oswald de Andrade, Mário de Andrade, João Guimarães Rosa, Darcy Ribeiro, Márcio Souza, além de vários outros, no decorrer do tempo, deixaram a sua

marca registrada no mundo da Literatura Indígena brasileira.

Desta maneira, observa-se que a literatura de temática indígena pode ser considerada uma *“resultante de movimentos políticos, sociais e educacionais que serão responsáveis pela criação de uma literatura que a cada período (...) é reflexo de uma sociedade que, assim como essa arte, também estava em formação com relação à produção literária infantil”* (MARTINS, 2016, 134-135).

Posto o contexto acima acerca da abordagem da temática indígena na literatura brasileira, cabe agora conhecer um pouco mais sobre a expressão literária contemplada por esse trabalho: A Literatura Infantil Indígena.

A Literatura Infantil Indígena surge no Brasil como uma expressão artística comprometida com o imaginário e a ludicidade. Pode-se dizer que uma das primeiras obras voltadas para o público infantil que retratam traços da cultura indígena foi a publicação em 1921 de “A menina do narizinho arrebitado”, quando Monteiro Lobato adota uma postura denunciante da realidade brasileira, relacionando a literatura com as questões sociais, com a criticidade e inconformismo diante da realidade brasileira (COENGA, 2015, P. 54).

Monteiro Lobato escreveu a sua obra inspirado na literatura oral brasileira que surgiu do sincretismo de três culturas distintas: indígena, portuguesa e africana, as quais estão presentes em especial nos textos folclóricos. Mostrando-se como populares essas criações *“persistiram na memória coletiva por muito tempo, inclusive na atualidade, o imaginário infantil é povoado por personagens provenientes desses relatos: Iara, Saci, Caipora, são apenas alguns exemplos”* (MARTINS, 2016, 123).

Porém, é somente a partir da década de oitenta que as obras de Literatura Infantil passaram a apresentar uma produção bem mais expressiva, se comparada a Literatura Indígena para adultos. Isso se deve em grande parte a produção de alguns escritores oriundos das próprias nações indígenas que *“(...) ao colocarem no papel suas histórias, permitem que um novo campo narrativo se abra”*.

Desses autores, merecem destaque nomes como: Daniel Munduruku, Hilário Adugonareu, Luiz Galdino, Wasiry Guará, Kaká WeráJecupé, René Kithãulu, Cristino Wapichana, Pichvy Cinta Larga, Maria Alice Cupudunepá, Eliane Potiguara, dentre outros que apresentaram o seu trabalho partindo de um imaginário próprio de seu povo para o público geral, em especial, para as crianças no ambiente escolar.

## **2. Literatura indígena nas escolas: Esse é o meu lugar**

Antes falar diretamente sobre a Literatura Indígena Infantil é necessário analisar como a legislação educacional suscitou a sua prática nas escolas.

A Lei 11.645 de 10 de março de 2008 nasceu como uma necessidade de reconhecimento, valorização e promoção da diversidade cultural do Brasil, revelando a importância dos povos indígenas como uma das matrizes histórica e cultural do país. Esse reconhecimento indígena também propõe fomentar o combate ao preconceito, a discriminação e ao racismo, contribuindo desta maneira para a devida valorização dos saberes e fazeres indígenas que tanto contribuíram para a formação dessa nação, mas que por vezes, no decorrer da história, vem sendo esquecida ou apagada por diversos fatores, dentre eles, o preconceito, o etnocentrismo, o racismo ou mesmo a ignorância.

A lei mencionada no parágrafo anterior alterou a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo nas diretrizes e bases da educação nacional, a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

Assim, ao incluir o ensino de História e Cultura Indígena e Afro-brasileira nos currículos escolares, a lei propõe aos estudantes a construção de uma percepção mais ampla e profunda acerca da formação e da identidade do povo brasileiro. Todavia, a importância dessa lei vai além, pois, ela se propõe também a dar maior visibilidade aos povos indígenas, os seus saberes e fazeres que foram sendo relegados pela educação escolar adequada de um caráter eurocêntrico.

Neste sentido, a promulgação da Lei 11.645 foi de suma importância para a presença da cultura indígena na Base Nacional Comum Curricular como parte integrante dos subsídios necessários para a formação humana do discente, já que esse documento normativo “(...) *define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica*” (BRASIL, 2018).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve “*nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil*” (BRASIL, 2018). Desta maneira, é possível suscitar a redução do processo de desigualdades étnico-raciais contribuindo para uma mudança cultural que favoreça a promoção da igualdade racial na sociedade brasileira que é caracterizada por ser multicultural e pluriétnica.

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais a Base deve orientar a inserção de conteúdos referentes aos povos indígenas brasileiros em todo o currículo escolar, em especial, nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.

Neste sentido, a legislação vigente torna obrigatório que

“(...) as unidades educacionais públicas e privadas garantam nos diferentes componentes curriculares o que preconiza a Resolução CNE/CP n. 1/2014, que institui as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena”. (BRASIL, 2008, p. 30).

Algumas competências presentes na BNCC corroboram a relevância da abordagem da temática indígena na educação, dentre as quais é válida mencionar:

“Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a Arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (...) (BRASIL, 2008, p. 391).

A Base Nacional também apresenta habilidades que as escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental devem orientar os alunos a desenvolverem, a partir dos conteúdos da cultura indígena ministrados pelos docentes em suas aulas, conhecimentos que o levem a perceber os saberes e fazeres indígenas que estão intrínsecos no caráter da sociedade brasileira. Dentre as diversas habilidades presente no documento normativo curricular vale destacar:

“(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas” (BRASIL, 2008, p. 391).

Assim, percebeu-se como a Base Nacional Curricular Comum, fundamentada na Lei 11.645 de 10 de março de 2008 e na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), atribuiu a devida importância a construção de conhecimentos acerca da cultura indígena na formação educacional de seus discentes, que se revela imprescindível para a



consolidação do caráter cidadão brasileiro.

### **3. E como fazer para ocupar um lugar que já é seu de direito**

Embora a utilização da temática indígena nas escolas públicas e privadas do país seja normatizada pelas Leis 9.394 de 1996 e 11.645 de 2008, além de estar presente na Base Nacional Curricular Comum em vigor desde o ano de 2019 e nos Documentos Curriculares dos estados e do Distrito Federal, o que se percebe é ainda existe uma certa resistência em introduzir esses conteúdos, mais especificamente, por meio da Literatura Indígena infantil.

Neste sentido, buscou-se analisar as turmas do Primeiro, Segundo e Terceiro ano do Ensino Fundamental – anos iniciais da Escola Estadual Antônio de Azevedo, da cidade de Jardim do Seridó/RN.

Ao averiguar as obras literárias trabalhadas nas turmas mencionadas acima, foram observados livros que foram trabalhados por elas no ano letivo de 2023: Minha fábrica de queijo, O boneleiro maluco e Chapeuzinho Sertanejo (Izabel Cristina); Listas Fabulosas (Eva Furaria); A casa sonolenta (Audrey Wood); Dom Ratão: o rei da confusão (Elisabete Viana); A bruxa que roubou o sol (Marina Monteiro Cardoso); O bairro do Marcelo (Ruth Rocha); A viagem do Gambá (Vaneide Fernandes); Irapuru: O canto que encanta (Walde-Mar de Andrade e Silva); Como os xavantes encontraram a batata doce (Adriano Messias). Desses onze textos trabalhados nas turmas pesquisadas, apenas dois eram de temática indígena. Além disso, observou-se que enquanto nas histórias de temática não indígena foram trabalhadas as obras completas, nos de temática indígena foram textos que estavam contidos no livro didático de Língua Portuguesa: Entre laços – Língua Portuguesa, adotado pela instituição escolar ora estudada.

Desse modo, buscando-se entender a escassez da utilização da Literatura Indígena Infantil na escola, mesmo com as leis e normas que determinam a sua prática em sala de aula, procurou-se identificar os gargalos que impedem ou dificultam a plena inserção do gênero literário abordado nessa pesquisa, o qual é fundamental para a construção de conhecimentos nas áreas artístico-cultural e social, assim como é imprescindível para a formação humana e cidadã de seus estudantes.

Para início de discussão, faz-se necessário ressaltar que o presente trabalho não procura fazer uma “caça às bruxas” ou seja, não se pretende com o esse artigo encontrar culpados por criarem dificuldades para a utilização de maneira mais presente da Literatura Indígena Infantil nas práticas pedagógicas da escola pesquisada, mas sim, identificar os

entraves e apresentar estratégias e ações para supera-los a fim de possibilitar o conhecimento sobre o povo indígena na construção da identidade cultural brasileira, de acordo com as determinações das leis, normas e orientações das Diretrizes Curriculares para o Ensino Básico do país.

Assim, partiu-se da análise do Projeto Político Pedagógico, documento que norteia a prática pedagógica de acordo com as necessidades gerais e específicas que cada instituição escolar localizada em determinado local necessita para o pleno desenvolvimento escolar de seus discentes.

Ao analisar o PPP da escola pesquisada, foi possível identificar momentos em que a utilização da Literatura Indígena Infantil pode apresentar-se como um instrumento relevante, tanto de maneira geral como na etapa de ensino contemplada pela presente pesquisa, como se pode observar abaixo, respectivamente:

Quanto aos objetivos e finalidades da Escola:

- (...) Educar para a transformação da realidade social, valorizando a vida e a dignidade humana, orientada pelo conhecimento e pela ética;
- Permitir ao aluno exercitar sua cidadania a partir da compreensão da realidade, para que possa contribuir em sua transformação (...) (PPP, 2015).

Quanto a etapa Ensino Fundamental:

- (...) 3 - conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; (...)

Como o Plano Político Pedagógico da Instituição ora estudado serve de norte para o planejamento da equipe pedagógica escolar, esse, ao inserir a utilização da Literatura Indígena Infantil nos planos de trabalho anual dos componentes curriculares das turmas pesquisadas de maneira mais evidente, atribui a devida relevância da cultura indígena na formação humana e cidadã de seus alunos.

Além das questões políticas e pedagógicas se faz necessário também investimentos em formação continuada nessa temática para o apoio pedagógico e corpo docente, além da oferta de materiais educacionais didáticos e paradidáticos, e por fim, o estabelecimento de estratégias para vencer a resistência em abordar a temática indígena por parte de grupos, que devido a sua própria formação cultural, se opõem, parcialmente ou totalmente a valorização da diversidade cultural.

### **Considerações finais**

No decorrer do presente estudo foi observado como a Literatura se mostra de maneira relevante na formação dos discentes, seja nos aspectos cultural, social, humano e cidadão. A consciência de sua história, do contexto em que se vive e de sua própria construção como ser humano é fundamental para uma vida plena em sociedade. Desta forma, vê-se como o acesso à leitura da temática indígena desde os primeiros anos de vida escolar durante a infância fortalece as qualidades e virtudes que se espera daquele que vive de maneira plena a sua cidadania.

Ao identificar possíveis desafios encontrados como causadores da dificuldade de acesso do corpo docente e discente sobre a temática em questão, percebeu-se como a sociedade e todos aqueles envolvidos com o sistema educacional brasileiro devem unir esforços para tornar a proposta de valorização da cultura indígena, tão importante na formação da cultura nacional, uma realidade não só nos primeiros anos do Ensino Fundamental – anos iniciais da Escola Estadual Antônio de Azevedo da cidade de Jardim do Seridó/RN, mas sim, das salas de aula de todo o Brasil.

### **Referencias**

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da Literatura Infantil: Da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. Disponível em: <<https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/download/234/239/0>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2023.

DIAS, Ana Maria Iorio, OLIVEIRA, Maria José Sampaio de. Reflexões sobre leitura: caminhos e possibilidades em educação infantil. Fortaleza: Secretaria do Trabalho e Ação Social, 2000.

FÉLIX, Wanderly. Literatura Infantil em Monteiro Lobato e a influência da Emília em

sua obra. 2005. Monografia (Especialização em Leitura e Formação do Leitor). Universidade Federal do Ceará.

COENGA. Rosemar Eurico; COSTA. Anna Maria Ribeiro F. M. A literatura infantil e juvenil indígena brasileira contemporânea: uma leitura da obra *Irakisu: o menino criador*, de Renê Kithãulu. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/11955/8561>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2023.

MARTINS, Andrea Castelaci. A temática indígena literatura infantil e juvenil: um percurso. LITERARTES. São Paulo. n 5. p. 120-149, 2016.

CARVALHO, Fernando. A presença indígena na ficção brasileira. Itinerários, Araraquara. São Paulo. n° 11. p. 49-53, 1997.

SOUZA, Warley. "Romance indianista". Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/romance-indianista.htm>. Acesso em 03 de dezembro de 2023.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

**15 anos da obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira: avanços e desafios.** IMAP. 2023. Disponível em: < [BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso: 07 de dezembro de 2023.](https://imap.org.br/15-anos-da-obrigatoriedade-do-ensino-da-historia-e-cultura-indigena-e-afro-brasileira-avancos-e-desafios/#:~:text=A%20import%C3%A2ncia%20da%20Lei%20N%C2%BA%2011.645%2F2008%20para%20o%20ensino%20no%20Brasil&text=Isso%20contribui%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o,e%20constru%C3%ADda%20por%20muitos%20povos.>. Acesso em: 07 de dezembro de 2023.</p></div><div data-bbox=)

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

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Antônio de Azevedo, Jardim do Seridó/RN, 2015.

DEMASI, Angélica Alves Prado. Entre Laços – Língua Portuguesa. 2º ano. Ensino Fundamental – Anos iniciais. São Paulo: FTD, 2021.



# **CAPÍTULO 3- ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE INTERVENÇÃO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**Francinalva Edna da Silva Cardoso**

Pesquisadora de temáticas educacionais

**Mônica Nazaré Dantas**

Pesquisadora de temáticas educacionais

## **Resumo**

Este trabalho apresenta um estudo sobre as estratégias pedagógicas de intervenção para alunos com deficiência intelectual, quais as suas especificidades, perspectiva, e o quanto é importante saber e entender sobre o assunto para atuar na educação especial dentro do atendimento educacional especializado. O estudo aponta para a importância da integração entre professores da sala regular e do AEE, pais e comunidade escolar. O projeto será implementado na Escola Estadual Maria Terceira, Ensino Fundamental - Anos finais, e desenvolvido durante o ano letivo de 2024. A proposta tem como objetivos criar estratégias de ensino adequadas ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, inserido no sistema regular de ensino, e promover a inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto escolar. Espera-se que, após postas em prática as estratégias sugeridas pelos autores Montoan, Pontes, Rodrigues, entre outros, voltadas para o desenvolvimento e integração do aluno, onde o processo inclusivo possa acontecer, e, para que dessa forma, ocorra a aprendizagem de todos os educandos, tornando a escola num ambiente acolhedor e acessível a todos os estudantes, em especial aos que apresentam alguma deficiência.

Palavras-chaves - Aprendizagem; Intervenção; Deficiência Intelectual; alunos.

## **1 INTRODUÇÃO**

Muitas são as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação no enfrentamento dos desafios, no tocante à aprendizagem do aluno com deficiência. Uma delas é tornar as atividades acessíveis de forma simples e organizada para atender às necessidades do aluno. Outro grande desafio é sensibilizar e envolver a sociedade, em especial a comunidade escolar, no processo de inclusão no sentido de ajudar a combater preconceitos, reconhecer e valorizar as diferenças, enfatizando as competências, capacidades e potencialidades de cada um.

### **1.1 QUAIS AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO VOLTADAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA?**

O presente artigo é voltado para a busca de estratégias a serem desenvolvidas junto aos alunos com deficiência intelectual, da Escola Estadual Maria Terceira. O

mesmo é de fundamental importância, haja vista que tem alguns alunos com limitações nas habilidades mentais e por considerar importante saber e entender sobre o assunto para atuar na educação especial dentro do atendimento educacional especializado. Com certeza iremos buscar nas teorias melhores formas para atender às especificidades dos alunos.

A proposta tem como objetivos criar estratégias de ensino adequadas ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, inserido no sistema regular de ensino, promover a inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto escolar, identificar quais os fatores contribuintes para inclusão; buscar eliminar as barreiras que dificultem a integração dos alunos com necessidades especiais.

O trabalho realizado pelos profissionais das salas de recursos multifuncionais tem um papel fundamental, dar suporte ao processo pedagógico e ao ensino aprendizagem, numa perspectiva de ofertar dentro do ambiente escolar, meios e práticas mediadoras entre a criança com deficiência e seu desenvolvimento em contra turno do ensino regular, posto que o papel desta primeira seja de complementar a escolarização com recursos mais favoráveis.

Para MANTOAN (2013, p. 121), “todo o trabalho é pautado na necessidade e particularidade do aluno, tornando-se necessariamente subjetivo e caracterizado com um “atendimento”, mas isso não impede uma ação eminentemente pedagógica”.

Segundo Pontes (2008, p. 43),

“(…) o atendimento educacional especializado não pode ser utilizado como aula de reforço. O seu objetivo não é repassar o conteúdo ministrado na classe regular, mas sim possibilitar aos alunos com necessidades educacionais especiais, o acesso pleno ao conhecimento, oferecendo os instrumentos necessários para que ele desenvolva todas as suas potencialidades, seja no ambiente escolar, seja na vida diária, eliminando-se as barreiras que aqueles alunos têm para relacionar-se com o ambiente externo”.

A sala de Atendimento Educacional Especializado vem atender dessa forma os alunos com deficiência que necessitam desse ambiente motivador e com ferramentas adequadas para o avanço com objetivos propostos e voltados para seu desenvolvimento,



sendo esta deficiência mental, deficiência física, surdez, deficiência auditiva, cegueira, baixa visão, surdo, cegueira ou deficiência múltipla; alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento como autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno integrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos em outra especificação, e alunos com altas habilidades/superdotação intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Para conferir legalidade ao trabalho a ser desenvolvido dentro de ensino regular às crianças com deficiência, o Ministério da Educação efetivou ações de apoio técnico e financeiro através do Decreto n.º 6.571/2008, tendo como objetivos no atendimento educacional especializado os pontos a seguir:

I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no artigo 1º;

II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III – Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos e nos demais níveis de ensino.

Torna-se relevante a importância da escola respondendo pelo resgate e devido estímulo para o ensino-aprendizagem, suprimindo algumas dessas carências, os estímulos, a afetividade e a socialização, em um ambiente favorável e fortalecido pela motivação e participação ativa, consciente de seu papel, sendo a criança com ou sem deficiência.

Os professores da sala de AEE por sua vez, devem estar certos de sua incumbência para desenvolver as atividades educativas para este público alvo, as quais podem ser citadas: elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno; implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE; produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis às especificidades dos alunos; estabelecer articulação como os professores da sala de aula comum; orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidades utilizados pelos alunos.

Por sua vez, todo o corpo escolar deve manter-se firme no propósito da

coletividade mediante a necessidade do processo inclusivo, da garantia de direitos, da socialização, do ensino-aprendizagem, da valorização da pessoa e de suas necessidades.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no seu Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, traz no Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade...”. Nesta perspectiva, a sala de AEE vem fortalecer o direito à igualdade estabelecido na nossa Constituição, no qual a instituição escolar, além da família e da sociedade, deve zelar para que esses direitos sejam de fato garantido.

## 2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A inclusão social é um desafio enfrentado por muitas pessoas, tenham elas deficiência ou não. Um dos aspectos que torna a vida desafiadora é o modo como a sociedade organiza os processos de ensino, de trabalho e de convivência, a partir de uma suposição implícita de que todos devem dar conta dos desafios da mesma forma. Percebe-se que há uma tendência de impor certos padrões e descartar ou não aceitar aqueles que não conseguem se adaptar a estes padrões.

A deficiência intelectual é um transtorno do neurodesenvolvimento que inclui déficit no desenvolvimento cognitivo, além de prejuízos adaptativos. O indivíduo com esse tipo de deficiência apresenta dificuldades em realizar atividades simples como: cuidar da sua higiene pessoal, reconhecer dinheiro, localizar-se no tempo e no espaço e de relacionar-se com o outro.

Segundo AMMR (2006),

“A melhor forma de definir a DI é por uma visão multidimensional, de acordo com a qual a DI seria uma incapacidade caracterizada por limitação significativa no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas”.

No Brasil, o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) estimou, no ano de 2000, a existência de 24,5 milhões de brasileiros portadores de deficiência, e se estima que 50% deles tenham algum grau de DI.

A Classificação Internacional das Doenças, da Organização Mundial da Saúde (CID-10,1998), define e classifica a Di em 4 níveis, considerando os resultados nos testes de quociente de inteligência (QI) e na capacidade funcional da pessoa:

- Deficiência intelectual leve: (QI de 50- 69 pontos)
- Deficiência intelectual moderada: (QI de 35-49)
- Deficiência intelectual severa: (QI de 20-34 Pontos)
- Deficiência intelectual profunda: (QI abaixo 20 pontos)

É importante salientar que a deficiência intelectual pode ter características de causas estruturais (como, por exemplo, a Síndrome de Down), mas também pode ser construída, devido à falta extrema de estimulação, de interação e de convívio social.

### 3. ESTRATEGIAS DE ENSINO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A escola, que legitima a prática pedagógica e a formação dos educandos, precisa entender que será necessário pensar na aprendizagem de forma homogênea e, ao mesmo tempo, específica, adotando estratégias que beneficiarão a todos, tendo alunos com algum tipo de deficiência incluído nesta. Tais estratégias dependerão das especificidades de cada indivíduo, das experiências e de suas limitações. O objeto do conhecimento, dessa forma, permitirá que o aluno tenha acesso a tudo, por vias diversas, que eliminem as barreiras existentes.

De acordo com Rodrigues (2019), toda criança com ou sem deficiência tem suas especificidades, como também apresenta suas virtudes, e cita alguns pontos importantes para o desenvolvimento do aluno:

1 - Conhecer ao aluno: quem é o seu aluno, o que ele gosta de fazer, perceba o que de fato é importante para ele, quais são suas habilidades e dificuldades e observe como de fato ele aprende.

2 - Use a emoção: com base no que a criança gosta, seja um brinquedo, uma música, um lugar, procure utilizar esse contexto para dar significado ao que vai ser trabalhado com o aluno.

3 - Dê sentido ao que será ensinado: atribua significado ao que vai ser trabalhado

com o aluno, utilize situações contextualizadas e não somente informações soltas.

4 - Reforço positivo: valorize o que a criança faz, aplauda, parabeneze e elogie sempre que conseguir vencer um novo desafio, faça-o acreditar que ele é capaz.

5 - Dicas de comunicação: utilize uma oralidade acessível ao aluno, é importante utilizar estratégias que facilite a compreensão do aluno do que está sendo ensinado, faça uso de material concreto sempre que possível., a criança precisa manusear objetos para facilitar a aprendizagem.

Rodrigues Acredita-se que as potencialidades das pessoas podem ser o foco para que a aprendizagem aconteça. Algumas questões, quando consideradas, contribuem muito:

- O tempo: pessoas com deficiência intelectual poderão precisar de um tempo maior para compreender determinadas tarefas, para se situar em alguns processos ou até mesmo para poder manifestar suas ideias.
- A criatividade: não existe uma maneira única e pré-determinada de fazer as coisas, cada um tem sua forma de expressar, interagir e estruturar o conhecimento.
- O lúdico: a brincadeira, o jogo, o riso, a descontração, permitem interações ricas entre professores, alunos e colegas. Proporcionar atividades com jogos permite o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social, moral, além da aprendizagem de diversos conceitos.
- O potencial: ninguém nasce pronto, todos têm potenciais a desenvolver, crianças com deficiência intelectual aprendem melhor quando as instruções são claras e curtas, bem como quando cada tarefa é dividida em pequenas partes. O professor só deve inserir novo conteúdo quando a criança aprender o que lhe foi ensinado.
- O singular: reconhecer e respeitar a diferença de cada um pode permitir que o outro esteja presente em sua singularidade.

Repensar o objetivo maior da instituição escolar é considerar os meios de forma igualitária de uma educação para todos. Nesta perspectiva, não se diferenciam aqui as limitações de um ou de outro, mas sim se percebe as potencialidades de cada um e investe para que esta se sobreponha à outra, oferecendo meios para que resultados sejam

alcançados por todos sem deixar ninguém pelo caminho.

#### **4 METODOLOGIA**

Com base na pesquisa realizada, o lúdico permite interações ricas entre professores, alunos e colegas. É considerado de extrema importância para a aprendizagem, pois através do lúdico a criança aprende de forma prazerosa, criando sua forma de aprender através do concreto, desenvolve a capacidade de observação, comparação, atenção além de outras habilidades.

Nesse sentido, pode-se utilizar jogos, computadores, tablet, internet, aplicativos, como ferramentas para facilitar a aprendizagem dessas crianças. O jogo e o brincar fazem parte do ser humano em toda e qualquer idade, são fundamentais para o desenvolvimento, pois estimulam a construção de conhecimento por intermédio de aprendizagem significativa.

Desta forma, no processo de alfabetização, o professor pode contar com o uso de diferentes jogos pedagógicos, como estratégias de trabalho, auxiliando o aluno neste processo. É possível utilizar o computador por meio de um viés mais mecânico, no qual o computador irá transmitir as informações para o aluno.

Os softwares nessa perspectiva são sistemas nos quais o aluno interage diretamente com o computador. Nessa concepção, o computador “ensina” ao aluno como ocorre nos métodos tradicionais de ensino (SCHLÜNZEN, 2000).

Levando-se em conta que o Atendimento educacional Especializado é uma modalidade de ensino que necessariamente não tem por obrigação seguir uma grade curricular, mas sim o desenvolvimento de atividades e conteúdos que venham ao encontro do interesse e necessidade dos alunos, acreditamos que o trabalho realizado dentro de uma perspectiva de projetos possa contribuir para a aprendizagem e formação dos alunos, na medida em que possibilita uma maior autonomia diante das situações propostas, pois permite que o mesmo viva desde o seu planejamento até a sua execução, levantando hipóteses, investigando e registrando suas descobertas. As atividades são realizadas a partir do levantamento de temas de interesse dos grupos de trabalho.

#### **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão nos traz um olhar para mudança, precisamos transformar a realidade da escola, para que possamos trabalhar com a diferença, com a diversidade, e que isso não seja uma desvantagem, mas um ganho, na tentativa de criarmos uma sociedade mais solidária e igualitária com oportunidades para todos.

Para Vygotsky (em ver. Jornada Edu, 2019.), a intervenção pedagógica é essencial na definição do desenvolvimento das crianças, a sua teoria também nos traz uma nova visão da relação de acerto e erro como indicativo de que alguns conhecimentos precisam ser trabalhados, além de apontar a educação sob um pilar em que o homem é visto como um ser holístico em processo de construção permanente.

Com base na teoria de Vygotsky (Rev. psicopedagogia, 2006), nas pesquisas realizadas sobre a educação inclusiva, especialmente alunos com deficiência intelectual, podemos concluir que todos aprendem, independentemente de qualquer situação. Vimos também que cada criança tem sua forma única de organizar o conhecimento, por isso é necessário a utilização de variadas estratégias para que a aprendizagem aconteça de forma satisfatória.

Precisamos acreditar nas potencialidades dos nossos alunos e buscar formas inovadoras para ajudá-los a aprender melhor. As crianças necessitam de estímulos e tanto os professores das salas regulares como os professores do Atendimento Educacional Especializados têm um papel fundamental nesse processo.

A elaboração de um plano individualizado que atenda às necessidades do aluno e a adaptação curricular também se faz necessário para concretização do aprendizado.

Com as estratégias de intervenção elaboradas nesse projeto, espera-se um melhor desempenho do professor no processo de ensino na aprendizagem dos alunos.

Vários foram os caminhos apontados na elaboração desta proposta, espera-se que os professores ponham em prática os conhecimentos adquiridos e conseqüentemente possam ajudar aos alunos nas diversas situações de aprendizagem existentes no contexto escolar, em especial, alunos com deficiência intelectual do Atendimento Educacional Especializado.

## **6. REFERÊNCIAS**

APAE. O que causa a deficiência intelectual. Copyright 2021 - 2024 APAE DIADEMA | DESENVOLVENDO POR ESTÚDIO MADE IN BRAZIL, disponível em: <https://apaediadema.org.br/o-que-causa-a-deficiencia-intelectual/>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial. – MEC; SEESP, 2001.

Como trabalhar com o computador na sala de recursos? Quais programas (softwares) podemos utilizar? This entry was posted on 26 de agosto de 2013, in Artigos. Bookmark the permalink. Disponível em:

<https://escolaestadualnovotempo.wordpress.com/2013/08/26/como-trabalhar-com-o-computador-na-sala-de-recursos-quais-programas-softwares-podemos-utilizar/>

MANTOAN. Maria Teresa Eglér / O Desafio Das Diferenças Nas Escolas. (organizadora).5 ed.-Petrópolis: Vozes, 2013

PONTES, Patrícia Albino Galvão. Criança e Adolescente com deficiência. **AMPID**, 2012. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/v1/crianca-e-adolescente-com-deficiencia/>. Acesso em: 30 Mai. 2021.

RODRIGUES, Leandro. Como trabalhar com alunos com deficiência intelectual - dicas incríveis para adaptar atividades! **Instituto Itard**, 2019. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/como-trabalhar-com-alunos-com-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 29 Mai. 2021.

RODRIGUES. Luciana Andrades. Deficiência Intelectual. Disponível em: <<http://internas.netname.com.br/arquivos/telesala/129.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2013.

SANTOS, Daniela; VOLTARELLI, Pâmela; SANTOS, Danielle. A importância da escola inclusiva para o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente/SP, vol. 13, p. 59-64, Jul.-Dez, 2016. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20ESCOLA%20INCLUSIVA%2>

0PARA%20O%20DESENVOLVIMENTO%20DOS%20ESTUDANTES%20P%20C3%9  
ABLICO-ALVO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL.pdf

Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. Revista

Psicopedagogia vol.23 no.72 São Paulo 2006. Acesso em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-)

84862006000300007

Teoria de Vygotsky: como os alunos aprendem? Jornada Edu, 2019. Disponível em:

<https://jornadaedu.com.br/praticas-pedagogicas/teoria-de-vygotsky/>. Acesso em 29 Mai.

2021

VALENTINI, Carla; BISOL, Cláudia. Inclusão e deficiência intelectual: algumas

estratégias. **Projeto Incluir**. Disponível em: <https://proincluir.org/deficiencia->

intelectual/estrategias/. Acesso em: 01 Jun. 2021.



## **CAPÍTULO 4- APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA APLICADA A VIDA COTIDIANA**

**Eliane Nascimento de Azevedo**

Licenciada em Pedagogia pela UVA e pós graduada em Supervisão Educacional pela FIP.  
ellinajs@yahoo.com.br

**Mércia Azevedo do Nascimento Oliveira**

Licenciada em Matemática pela UFRN e em Pedagogia pela UNOPAR e pós graduada em  
Psicopedagogia pela FIP.

### **Resumo**

Este trabalho explorou a integração de tecnologias e mediação pedagógica à luz das teorias de David Ausubel, José Manuel Moran e Marco Antonio Moreira. Na introdução, destacou-se a importância de alinhar tecnologia e pedagogia para uma aprendizagem efetiva. O objetivo geral foi compreender como a aprendizagem significativa pode ser aplicada à vida cotidiana, considerando as contribuições desses teóricos. A metodologia adotada envolveu uma revisão de literatura, explorando as obras de Ausubel, Moran e Moreira, entre outros. Na fundamentação teórica, Ausubel fundamentou a aprendizagem significativa, enfatizando a ancoragem do novo conhecimento nos conceitos preexistentes. Moran contribuiu ao evidenciar a gestão integrada da comunicação pessoal, social e tecnológica, enquanto Moreira ampliou a discussão com a criação colaborativa de mapas conceituais. A discussão revelou um diálogo entre esses autores, indicando que a tecnologia, quando mediada pedagogicamente, pode potencializar a aprendizagem significativa, considerando a sociedade da informação. Nas considerações finais, ressaltou-se a importância de uma abordagem holística, onde a tecnologia é aliada à valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e à mediação pedagógica. Essa convergência, embasada nas teorias discutidas, promove ambientes educacionais mais significativos e contextualizados. Em síntese, Ausubel estabelece os fundamentos, Moran destaca a relevância da mediação pedagógica na era digital, e Moreira oferece estratégias tangíveis para a sala de aula. A interseção dessas ideias aponta para um futuro educacional onde a tecnologia é uma aliada na promoção de uma aprendizagem que transcende a mera acumulação de informações, preparando os alunos para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Significativa. Integração de Tecnologias. Mediação Pedagógica.

### **Abstract**

This paper explored the integration of technologies and pedagogical mediation in the light of the theories of David Ausubel, José Manuel Moran, and Marco Antonio Moreira. In the introduction, the importance of aligning technology and pedagogy for effective learning was emphasized. The general objective was to understand how meaningful learning can be applied to everyday life, considering the contributions of these theorists. The adopted methodology involved a literature review, exploring the works of Ausubel, Moran, and Moreira, among others. In the theoretical foundation, Ausubel established the groundwork for meaningful learning, emphasizing the anchoring of new knowledge in pre-existing concepts. Moran contributed by highlighting the integrated management of personal, social, and technological communication, while Moreira expanded the discussion with the collaborative creation of conceptual maps. The discussion revealed a dialogue among these authors, indicating that technology, when pedagogically mediated, can enhance meaningful learning, considering the information society. In the final considerations, the importance of a holistic approach was emphasized, where technology is an ally to the appreciation of students' prior knowledge and pedagogical mediation. This convergence, grounded in the discussed

theories, promotes more meaningful and contextualized educational environments. In summary, Ausubel establishes the foundations, Moran emphasizes the relevance of pedagogical mediation in the digital era, and Moreira provides tangible strategies for the classroom. The intersection of these ideas points to an educational future where technology is an ally in promoting learning that transcends mere information accumulation, preparing students to face the challenges of a constantly changing society.

**Keywords:** Meaningful Learning. Integration of Technologies. Pedagogical Mediation.

## 1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem significativa, segundo David Ausubel, ressalta a importância dos conhecimentos prévios dos alunos na construção do aprendizado, permitindo a criação de estruturas mentais sólidas por meio de ferramentas como os mapas conceituais (Ausubel, 1982). Esta abordagem, como discutido pelo autor, propõe uma aprendizagem prazerosa e eficaz, valorizando a base cognitiva dos estudantes.

No cenário educacional contemporâneo, José Manuel Moran, Marcos Masetto e Marilda Behrens destacam a necessidade de alinhar tecnologia e pedagogia para assegurar uma aprendizagem efetiva. Eles enfatizam que o ensino de qualidade difere da educação de qualidade, ressaltando a transformação da vida em processos permanentes de aprendizagem (Moran et al., 2013). A integração das tecnologias, apresentadas em formas como processamento lógico-sequencial, hipertextual e multimídia, busca proporcionar uma aprendizagem significativa que envolva diversas dimensões cognitivas e emocionais (Moran et al., 2013).

Marco Antonio Moreira, em "Aprendizagem Significativa", contribui para essa discussão ao abordar a teoria de Ausubel, destacando a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e a construção de estruturas mentais através de mapas conceituais para uma aprendizagem eficaz (Moreira, 1998). Essa perspectiva amplia a compreensão de como a aprendizagem significativa pode ser aplicada de maneira prática e efetiva no contexto educacional.

No contexto da vida cotidiana, a aprendizagem significativa, como proposta por Ausubel e contextualizada por Moran et al., assume um papel crucial. Diante da sociedade da informação, a habilidade de processar informações de maneira lógica-sequencial, hipertextual e multimídia torna-se essencial para uma compreensão ampla da realidade (Moran et al., 2013). Essa abordagem permite que os indivíduos integrem diferentes formas de conhecimento, promovendo uma aprendizagem que vai além da mera reprodução de informações.

A postura do professor, conforme destacado por Moran et al., é fundamental na promoção da aprendizagem significativa. O educador autêntico, como descreve o autor, é humilde, confiante e capaz de mostrar a complexidade do aprendizado, incentivando a relativização, a valorização da diferença e a aceitação do provisório (Moran et al., 2013). Essa abordagem reflete a proposta de Ausubel de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, tornando-se essencial na aplicação da aprendizagem significativa no contexto do cotidiano.

Ainda, a aprendizagem significativa, conforme discutida por Ausubel, Moran, Masetto, Behrens e Moreira, destaca a relevância da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a integração das tecnologias de maneira planejada e inovadora, e a postura do professor como mediador no processo de construção do conhecimento. Aplicada à vida cotidiana, essa abordagem oferece uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos, promovendo uma aprendizagem que vai além da mera reprodução de informações.

No contexto educacional contemporâneo, a integração das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem torna-se cada vez mais relevante. Diante dessa realidade, surge a seguinte problemática: Como a abordagem da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, pode ser potencializada pela utilização efetiva das tecnologias educacionais, e de que forma isso impacta o desenvolvimento cognitivo e a compreensão dos conteúdos pelos alunos?

A utilização de tecnologias na educação e a aplicação da aprendizagem significativa são áreas de pesquisa amplamente reconhecidas, contudo, há uma lacuna no entendimento de como a combinação desses elementos pode otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Diante da sociedade da informação, em que a tecnologia desempenha um papel cada vez mais central, é fundamental compreender como essa integração pode promover uma aprendizagem mais profunda e significativa. Além disso, explorar essa interseção pode fornecer insights valiosos para educadores, gestores e pesquisadores interessados em aprimorar práticas pedagógicas.

A metodologia adotada para abordar essa problemática consistirá em uma revisão de literatura abrangente, incluindo obras fundamentais como "A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel" de D. P. Ausubel (1982), "Novas tecnologias e mediação pedagógica" de José Manuel Moran, Marcos T. Masetto e Marilda Behrens (2013), e "Aprendizagem significativa" de Marco Antonio Moreira (1998). Além dessas fontes, serão exploradas obras que discutem as tendências atuais em tecnologia

educacional e estudos que evidenciem experiências práticas da integração entre aprendizagem significativa e tecnologias na educação.

O tema é relevante no cenário educacional atual, pois a efetiva combinação entre a teoria da aprendizagem significativa e o uso inteligente das tecnologias pode representar um avanço substancial na qualidade da educação. Compreender como esses dois pilares podem se complementar proporcionará um embasamento teórico e prático valioso para educadores, gestores e demais envolvidos no processo educacional, contribuindo para práticas pedagógicas mais alinhadas com as demandas da sociedade contemporânea.

O objetivo geral deste estudo é investigar como a integração das tecnologias educacionais pode potencializar a aprendizagem significativa, conforme proposta por Ausubel, e de que maneira essa abordagem impacta o desenvolvimento cognitivo e a compreensão dos conteúdos pelos alunos. A pesquisa buscará identificar boas práticas, desafios e possíveis estratégias para a implementação efetiva dessa integração, visando contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e promover uma aprendizagem mais significativa e alinhada com as exigências do século XXI.

## **2 REFERENCIAL TEORICO**

### **2.1. Aprendizagem Significativa segundo David Ausubel**

A aprendizagem significativa, segundo David Ausubel, representa uma abordagem fundamental no campo da educação. O autor, em sua obra "A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel" (1982), destaca a importância crucial dos conhecimentos prévios do aluno no processo de aprendizado. Ausubel propõe que a assimilação de novos conhecimentos ocorre de maneira mais eficaz quando relacionada a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo.

O ponto central da teoria de Ausubel reside na noção de que o aprendizado significativo ocorre quando o novo conhecimento se ancora em estruturas cognitivas já existentes. Como Ausubel destaca: "a aprendizagem é mais eficaz quando o novo conhecimento se relaciona de maneira substantiva e não arbitrária com o conhecimento relevante já existente na estrutura cognitiva do aprendiz" (Ausubel, 1982). Assim, a integração do novo conteúdo com esquemas mentais prévios não apenas facilita a assimilação, mas também contribui para uma compreensão mais profunda e duradoura.

José Manuel Moran, em "Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica" (1998), destaca a aplicabilidade da aprendizagem significativa não apenas no contexto acadêmico, mas também nas mudanças sociais e comunicacionais. Moran ressalta que a construção do conhecimento de forma significativa está intrinsecamente ligada à capacidade de o aprendiz estabelecer conexões entre novas informações e seus conhecimentos prévios, e isso se aplica não apenas à sala de aula, mas a todas as esferas da vida.

A obra "Novas tecnologias e mediação pedagógica" (2013), de José Manuel Moran, Marcos T. Masetto e Marilda Behrens, aprofunda a discussão sobre como as novas tecnologias podem ser integradas para potencializar a aprendizagem significativa. Os autores discutem como a mediação pedagógica, aliada ao uso estratégico das tecnologias, pode criar ambientes propícios para o desenvolvimento de aprendizado significativo. Essa abordagem ressoa com a perspectiva de Ausubel, destacando a importância da conexão entre os novos conteúdos e o conhecimento preexistente do aluno.

Em "Aprendizagem significativa" (1998), Marco Antonio Moreira contribui para a fundamentação teórica ao expandir a discussão sobre a aplicação prática da teoria de Ausubel. Moreira explora estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem significativa, como a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e a construção colaborativa de mapas conceituais. Sua abordagem prática enriquece a compreensão de como os princípios da aprendizagem significativa podem ser efetivamente implementados no contexto educacional.

## **2.2 Integração de Tecnologias e Mediação Pedagógica**

A integração de tecnologias e mediação pedagógica representa um campo crucial no atual cenário educacional, sendo discutida por diversos estudiosos e teóricos. Moran, Masetto e Behrens, em "Novas tecnologias e mediação pedagógica" (2013), abordam a interseção entre a tecnologia e a prática docente, destacando a importância dessa integração para promover ambientes de aprendizado mais dinâmicos e eficientes. Os autores enfatizam que a tecnologia, quando mediada pedagogicamente, pode se tornar uma ferramenta valiosa para enriquecer o processo educativo, proporcionando oportunidades únicas para o desenvolvimento significativo dos alunos.

A abordagem da mediação pedagógica é essencial nesse contexto. Moran et al. (2013) ressaltam que o papel do professor como mediador vai além de simplesmente fornecer informações, envolvendo a criação de ambientes propícios para a construção ativa do conhecimento pelos alunos. A mediação pedagógica, quando associada às novas tecnologias, proporciona uma conexão entre o conteúdo curricular e a realidade dos estudantes, tornando a aprendizagem mais contextualizada e, conseqüentemente, mais significativa.

Além disso, o uso das tecnologias como ferramentas mediadoras no processo educativo é apresentado como uma necessidade premente para atender às demandas da sociedade contemporânea. Moran (1998) discute em "Mudanças na comunicação pessoal" como as transformações na comunicação pessoal, social e tecnológica exigem uma gestão integrada desses elementos. Nesse contexto, a mediação pedagógica torna-se um elo essencial para orientar o uso das tecnologias de forma eficaz e alinhada aos objetivos educacionais.

A relevância da integração de tecnologias e mediação pedagógica se destaca ainda mais quando consideramos as transformações na sociedade da informação. Moran et al. (2013) salientam que as tecnologias oferecem diferentes formas de processamento da informação, como o lógico-sequencial, o hipertextual e o multimídico. A mediação pedagógica se torna, então, uma ferramenta estratégica para orientar os alunos na navegação por essas diversas formas, promovendo uma aprendizagem mais abrangente e adaptada às múltiplas linguagens da sociedade contemporânea.

Assim, a fundamentação teórica sobre a integração de tecnologias e mediação pedagógica destaca a importância dessa abordagem para promover uma aprendizagem significativa. A interseção entre as práticas pedagógicas mediadas e o uso estratégico das tecnologias representa uma resposta às exigências da sociedade atual, onde a efetividade do processo educativo está intrinsecamente ligada à habilidade do professor em mediar de forma pedagogicamente orientada o acesso e a utilização dessas ferramentas tecnológicas.

### **2.3 Marco Antonio Moreira e a Ampliação da Aprendizagem Significativa**

Marco Antonio Moreira desempenha um papel fundamental ao expandir as fronteiras da teoria da aprendizagem significativa proposta por David Ausubel. Em sua obra "Aprendizagem significativa" (1998), Moreira aprofunda o entendimento sobre

como tornar o aprendizado mais significativo, indo além das bases estabelecidas por Ausubel.

O autor destaca a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem. Em suas palavras, "a aprendizagem significativa ocorre quando um novo conhecimento se ancora nos conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo" (Moreira, 1998). Essa perspectiva ressalta a necessidade de reconhecer e incorporar as experiências prévias dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais conectado e pessoal.

Moreira também contribui para a ampliação da aprendizagem significativa ao explorar estratégias pedagógicas específicas. Ele destaca a criação colaborativa de mapas conceituais como uma ferramenta eficaz para envolver os alunos na construção ativa do conhecimento. Nesse contexto, o autor ressalta: "a criação de mapas conceituais permite ao aluno relacionar e integrar novos conceitos aos já existentes em sua estrutura cognitiva" (Moreira, 1998). Essa prática não apenas facilita a assimilação de novos conhecimentos, mas também promove uma compreensão mais profunda e conectada.

A ampliação da aprendizagem significativa, conforme abordada por Moreira, também está alinhada às mudanças na sociedade da informação. Moran, Masetto e Behrens (2013) discutem em "Novas tecnologias e mediação pedagógica" como a integração de tecnologias pode potencializar a aprendizagem. Moreira, ao valorizar a criação colaborativa de mapas conceituais, propõe uma abordagem que se adapta às múltiplas linguagens e formas de processamento de informação presentes na sociedade contemporânea.

Em síntese, Marco Antonio Moreira enriquece a aprendizagem significativa, oferecendo insights práticos para sua implementação. Sua abordagem destaca a importância de reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos, promover a construção ativa do conhecimento e utilizar estratégias pedagógicas, como os mapas conceituais, para potencializar a aprendizagem. Essa ampliação não apenas enriquece a teoria de Ausubel, mas também oferece orientações valiosas para práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às demandas educacionais contemporâneas.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A integração de tecnologias e mediação pedagógica emerge como um tema crucial na educação contemporânea, promovendo uma abordagem enriquecedora para a aprendizagem significativa. Ausubel (1982) fundamenta a base teórica, destacando a

importância dos conhecimentos prévios dos alunos. Entretanto, ao discutir as mudanças na comunicação pessoal, Moran (1998) acrescenta a necessidade de uma gestão integrada da comunicação pessoal, social e tecnológica, sinalizando para a relevância de incorporar tecnologias de forma estratégica. Nesse contexto, Moreira (1998) amplia a discussão ao enfatizar a criação colaborativa de mapas conceituais como uma prática pedagógica que integra tecnologia e aprendizagem significativa.

A abordagem de Ausubel destaca a ancoragem do novo conhecimento nos conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do aluno, ressaltando a importância da conexão com conhecimentos prévios (Ausubel, 1982). Moran, por sua vez, alinha-se a Ausubel ao reconhecer a necessidade de uma gestão integrada, mas também introduz a ideia de que a tecnologia, quando mediada pedagogicamente, pode ser uma ferramenta valiosa (Moran, 1998). Aqui, a visão de Moran dialoga diretamente com a proposta de Ausubel, sugerindo que a tecnologia pode servir como um meio eficaz para a ancoragem do novo conhecimento.

Moreira, ao abordar a criação colaborativa de mapas conceituais, expande a discussão para além da mera integração tecnológica, propondo uma prática pedagógica específica. Seus insights convergem com os princípios de Ausubel e reforçam a ideia de que a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos relacionam e integram novos conceitos aos já existentes (Moreira, 1998). Aqui, a discussão se aprofunda, sugerindo que a tecnologia, quando utilizada para a construção ativa do conhecimento, pode ser uma ponte entre os conceitos preexistentes e os novos, promovendo uma aprendizagem mais profunda e significativa.

O embate entre as ideias dos autores revela um caminho evolutivo na compreensão da integração de tecnologias e mediação pedagógica. Ausubel estabelece os fundamentos teóricos, Moran destaca a necessidade de uma gestão integrada da comunicação e Moreira aprofunda a discussão, propondo estratégias pedagógicas específicas. A visão de Moran serve como uma ponte entre Ausubel e Moreira, reconhecendo o potencial da tecnologia, mas também enfatizando sua necessidade de orientação pedagógica. A contribuição de Moreira complementa essas visões, fornecendo práticas concretas para uma integração efetiva e significativa de tecnologias na educação. Juntos, esses autores formam um diálogo enriquecedor que orienta práticas pedagógicas contemporâneas em um cenário cada vez mais tecnológico.

#### **4 CONCLUSÃO**



Ao percorrer as reflexões teóricas de David Ausubel, José Manuel Moran e Marco Antonio Moreira sobre aprendizagem significativa, integração de tecnologias e mediação pedagógica, emerge um panorama complexo e dinâmico para a educação contemporânea. A integração dessas ideias revela caminhos promissores para a construção de ambientes educacionais mais significativos e alinhados com as demandas da sociedade atual.

David Ausubel, com sua teoria da aprendizagem significativa, proporciona os alicerces conceituais fundamentais. Sua ênfase na ancoragem do novo conhecimento nos conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do aluno ressoa como um princípio essencial. A valorização dos conhecimentos prévios como ponto de partida é uma pedra angular para uma aprendizagem que transcende a memorização superficial, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura.

José Manuel Moran, ao explorar as mudanças na comunicação pessoal e a necessidade de gerenciamento integrado, destaca a importância da mediação pedagógica em um contexto tecnológico em constante evolução. Sua visão amplia a discussão ao reconhecer a tecnologia como uma ferramenta valiosa quando mediada pedagogicamente. Moran enfatiza a necessidade de uma gestão consciente da comunicação, indicando que a tecnologia pode ser uma aliada na construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e contextualizados.

A contribuição de Marco Antonio Moreira, com sua ênfase na criação colaborativa de mapas conceituais, representa um passo prático na direção de uma aprendizagem significativa. Sua proposta de estratégia pedagógica não apenas alinha-se aos princípios de Ausubel, ancorando novos conhecimentos em estruturas cognitivas existentes, mas também fornece uma abordagem prática para a integração de tecnologias na construção ativa do conhecimento.

O embate entre essas ideias revela um diálogo profícuo entre teoria e prática. Ausubel estabelece as bases, Moran destaca a relevância da mediação pedagógica na era digital, e Moreira oferece estratégias tangíveis para a sala de aula. Juntos, esses autores sugerem que a aprendizagem significativa pode ser potencializada por meio da integração sensata de tecnologias, desde que mediadas pedagogicamente.

Diante desse panorama, é imperativo que educadores e instituições de ensino adotem uma abordagem holística. A tecnologia, quando incorporada com propósito e orientação pedagógica, pode ser um catalisador para a aprendizagem significativa. A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, a gestão consciente da comunicação

e a criação colaborativa de mapas conceituais representam estratégias que promovem uma aprendizagem mais engajadora, contextualizada e, acima de tudo, significativa.

Assim, as considerações finais convergem para a compreensão de que a teoria de Ausubel, aliada às contribuições de Moran e Moreira, oferece um arcabouço robusto para a construção de práticas educacionais significativas e eficazes. A interseção dessas ideias aponta para um futuro educacional onde a tecnologia é uma aliada na promoção de uma aprendizagem que transcende a mera acumulação de informações, preparando os alunos para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

## **REFERÊNCIAS**

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo: Paulinas, 1998.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Teoria y practica de la educación**. 1988.

PIERCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.



## **CAPÍTULO 5- DESENVOLVENDO UMA LIDERANÇA EFICAZ NA GESTÃO ESCOLAR**

**Eliene Azevedo de Lucena**

Licenciada em Pedagogia pela UVA e pós graduada em Supervisão Educacional pela FIP.  
ellinajs@yahoo.com.br

**Jeiza Carla Azevedo de Oliveira**

Licenciada em Matemática pela UFRN e em Pedagogia pela UNOPAR e pós graduada em Psicopedagogia pela FIP.

### **Resumo**

A gestão escolar está intimamente ligada a uma liderança eficaz, haja visto que o ambiente escolar é um complexo de elementos que resulta da gestão de pessoas, porém com particularidades específicas, no qual é imprescindível que o gestor/líder motive e estimule os componentes da equipe escolar para que possa desenvolver o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma gestão com base na liderança eficaz, norteada pelos princípios democráticos e da participação efetiva. Contudo, ao longo do percurso histórico da humanidade, desempenhar um papel de liderança estava muito distante do ambiente escolar, ficando esta liderança mais restrita ao ambiente militar e empresarial/administrativo. Assim, o campo educacional foi se estruturando e abrindo espaço para que surgisse a figura do gestor/líder enquanto sujeito norteador e instigador em prol dos objetivos educacionais.

**Palavras-chave:** GESTÃO ESCOLAR; LIDERANÇA EFICAZ; EQUIPE ESCOLAR.

### **Abstract**

School management is closely linked to effective leadership, given that the school environment is a complex of elements that results from people management, but with specific particularities, in which it is essential that the manager / leader motivates and stimulates the team members. school so that it can develop the teaching-learning process based on management based on effective leadership, guided by democratic principles and effective participation. However, along the historical path of humanity, playing a leadership role was very distant from the school environment, this leadership being more restricted to the military and business / administrative environment. Thus, the educational field was structured and opened space for the figure of the manager / leader to emerge as a guiding subject and instigator in favor of educational objectives.

**Keywords:** SCHOOL MANAGEMENT; EFFECTIVE LEADERSHIP; SCHOOL TEAM.

## **1 INTRODUÇÃO**

A liderança é uma dimensão intrínseca à história humana, manifestando-se desde

os primórdios das aglomerações humanas. Em contextos variados, a presença de líderes tem sido uma constante, transcendendo aspectos culturais e organizacionais. Bass (2008) ressalta que, mesmo em estruturas não hierárquicas, figuras destacadas emergem, exercendo influência e tomando decisões essenciais para a sobrevivência do grupo.

A evolução do conceito de liderança ao longo do tempo revela sua ligação estreita com a ação coletiva em busca de objetivos. Definições contemporâneas enfatizam o caráter pessoal das interações, os efeitos do exercício da liderança e a interação dos líderes com a situação e os liderados (Bass, 2008). A liderança, assim entendida, permeia diferentes ambientes, desde o militar até o empresarial e escolar.

No meio militar, a liderança transcende a mera chefia, estendendo-se à capacidade de conduzir e inspirar. A Marinha brasileira, em seu Manual de Doutrina de Liderança (2004), destaca que um líder naval é alguém que motiva e obtém comprometimento na realização de empreendimentos e objetivos organizacionais, fundamentando-se em valores como honra, dignidade e lealdade.

No contexto empresarial, a liderança vai além da posição de "chefe" ou "gerente". Um líder eficaz é aquele capaz de atrair pessoas, criando um ambiente propício para o alcance de metas e objetivos. A observação atenta, a formação de líderes e a capacidade de avaliar pessoas são competências essenciais (Charan, 2007).

Na esfera escolar, a liderança é central para uma gestão eficaz. Heloísa Lück (2011, 2009) destaca a importância da liderança compartilhada e educativa, evidenciando que todos os envolvidos na educação exercem algum grau de liderança. A figura do líder, muitas vezes o gestor escolar, é crucial para promover uma gestão democrática e descentralizada, envolvendo todos os membros da comunidade escolar nas decisões e responsabilidades (Lück, 2005).

Diante desse panorama, fica claro que a liderança é um fator determinante na condução de grupos em diferentes contextos. A capacidade de influenciar, motivar e promover mudanças é essencial para alcançar o sucesso e superar desafios. O presente trabalho visa explorar a influência da liderança na gestão escolar, reconhecendo-a como um elemento-chave para moldar ambientes educacionais e enfrentar as demandas contemporâneas. Nesse contexto, a liderança é percebida como uma habilidade a ser continuamente desenvolvida para lidar com os desafios presentes no sistema educacional, que, por vezes, é fragilizado por problemas sociais e estruturais recorrentes.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Aspectos de liderança em uma retrospectiva histórica**

Desde as primeiras aglomerações humanas, em seu estágio mais primitivo, quando o homem foi deixando de ser nômade para ser sedentário, que o fenômeno da liderança se faz presente entre os grupos. Segundo Bass (2008, p. 3),

Estudos antropológicos efetuados, tendo como base povos primitivos, concluíram que o líder é elemento presente em praticamente todos os aglomerados humanos, independente dos aspectos culturais e da complexidade de arranjos sociais e organizacionais.

O que também é indicado por esses estudos é que mesmo em ocasiões ou situações que não houvesse organização hierárquica no grupo, sempre houve figuras que se destacavam e apresentavam iniciativa pela ação da tomada de decisões. Assim sendo, a existência de uma figura que se destacava dentre os integrantes do grupo se dava por meio da capacidade para conduzi-lo, de guiar o grupo aos objetivos e isso norteado por uma questão de subsistência, uma busca pela sobrevivência e pelo sucesso da espécie humana. Nesse sentido, Guimarães (2012, p. 24) afirma que “liderança é essencial. Líderes fazem a diferença. Está claro que a qualidade da liderança determina a história e o sucesso de uma organização...”

Dessa forma, podemos perceber que os entendimentos, as percepções e os conceitos sobre liderança vêm ao longo do tempo mostrando que esta vincula-se a grupos humanos envolvidos em uma ação, em uma busca de realização coletiva, por meio de uma liderança eficaz que apresenta resultados. “Em geral, as definições de liderança abordam: o caráter pessoal das interações, os efeitos do seu exercício, o comportamento dos líderes, e a interação dos líderes com a situação (ambiente) e os liderados” (BASS, 2008).

Assim, cabe aqui uma explanação acerca do vocábulo liderança com suas respectivas características e uso contextualizado (ambientes, espaços) específicos; passando pelo meio militar, pelo ambiente empresarial até chegar ao conceito e seu uso no ambiente escolar, trazendo a relevo o entendimento e compreensão sobre a importância e uso do mesmo em diferentes contextos.

Considerando que a produção e os registros sobre o conceito de liderança está presente desde as civilizações mais antigas, em hieróglifos do Egito Antigo e em escritos de autores antigos clássicos, como Platão, Homero, Cícero, Plutarco e Marco Aurélio e também, no mundo oriental, podemos encontrar grandes autores que enaltecem a relevância da liderança, como é o caso de Confúcio, Lao – Tzu Sun – Tzu. Em suma,

esses trabalhos apresentavam as responsabilidades dos líderes e como eles deveriam se comportar (BASS, 2008).

Todavia, a origem do vocábulo liderança, como é empregado atualmente no mundo ocidental, data do século XIX, com marco na Revolução Industrial quando novas condutas comportamentais foram exigidas pela estrutura fabril no âmbito das relações pessoais entre donos, capatazes e empregados, a fim de gerar a otimização do processo de produção.

Em meio a um processo mecanizado, visando a eficiência nas linhas de montagem, reinava uma relação tirânica entre chefes e empregados, ficando de lado a capacidade intelectual, criativa e de iniciativa do empregado frente ao seu espaço de trabalho, demonstrando que o ambiente era dominado por uma liderança impessoal. Esse fato traz um desafio para o líder de assumir uma nova postura diante dos seus liderados.

Guimarães (2012, p. 12) mostra como deve ser a atuação desse novo líder.

O desafio do novo líder é ajudar a criar a inovação e mobilizar as pessoas para a implantação das mudanças. Para criar o novo é preciso encerrar o velho, desestabilizar, perturbar, desorganizar e fazer a “destruição criativa”. Para ser o líder nesses novos tempos é necessário desenvolver as competências essenciais, que devem ser aprendidas e melhoradas. O mundo empresarial exige isso para o sucesso. Finalmente, a arte da liderança se aprende.

Ao longo do século XX, o conceito de liderança evoluiu e passou a levar em conta aspectos relacionais, pois deixou de lado a concepção dos líderes inatos (homens que já nasciam prontos) para observar e agregar valores a partir dos objetivos comuns, em que a relação líder e liderados passou a envolver uma dinâmica circundante entre todos e a organização. Assim sendo, este novo ser, na figura de um novo líder, encontra desafios na busca e mobilização por objetivos específicos em cada situação.

## **2.2 A liderança no meio militar e empresarial**

As forças armadas brasileiras apresentam definições similares sobre liderança. Porém, teremos como referência, o Manual de Doutrina de Liderança da Marinha (BRASIL, 2004) para nortear algumas nuances inerentes à liderança, haja visto, que o liderar ultrapassa o comandar, o dirigir ou até mesmo o chefiar; o liderar é um processo que necessita, a priori, de mecanismos para influenciar as pessoas.

No campo militar-naval, os elementos essenciais da liderança distinguem,

sutilmente, a diferença entre os conceitos de chefia e liderança. A chefia vincula-se, diretamente, à responsabilidade atribuída à função; já a liderança se enquadra como a habilidade ao conduzir. O líder seria, portanto, um condutor de homens, alguém que os atrairia e os inspiraria, motivando-os, portanto. “Em resumo, a doutrina estabelece o entendimento da liderança como processo de influenciar pessoas, a fim de motivá-las e obter seu comprometimento na realização de empreendimentos e na consecução dos objetivos da organização” (BRASIL, 2004).

Portanto, no ambiente militar – naval, ser líder é praticar e transmitir valores aos seus liderados. “A doutrina preconiza, que valores como honra, dignidade, honestidade, lealdade e amor à pátria devem ser praticados e transmitidos, permanentemente, pelo líder aos seus liderados” (BRASIL, 2004).

Para esta instituição o exercício da liderança se sustenta na internalização, desenvolvimento e culto de valores basilares inerentes ao ambiente naval e as demais representações das forças armadas brasileiras, de modo que um líder deve ser uma pessoa capaz de motivar pessoas, mas antes de tudo, deve ser alguém capaz de demonstrar valores que instigam pessoas a segui-lo com entusiasmo e motivação.

No âmbito profissional e empresarial, o espírito de liderança é muito valorizado e não diz respeito apenas ao ser “chefe” ou “gerente”. O líder é um ser capaz de atrair pessoas, criar no ambiente de trabalho insights que impulsionarão as pessoas a fazerem o melhor, permitindo, assim, que as pessoas se tornem esperançosas na realização e cumprimento de metas e objetivos.

Todo líder é antes de tudo um ser humano; assim sendo, para poder desenvolver competências cabíveis ao cargo que lidera, é necessário que consiga compreender seus pontos fracos e saiba melhorá-los para que, só assim, consiga avaliar plenamente as pessoas, pois o ato de liderar é uma prática constante de avaliação. Como afirma Charan (2007, p. 10): “por isso é tão importante praticar as competências, mediante uma série de tarefas deliberativas e desafiadoras, combinadas com autorreflexão sobre suas características pessoais. É assim que se constroem líderes”.

Com isso, é importante frisar que um líder é capaz de formar outros líderes, ao desafiar seus liderados e testar suas competências fora da zona de conforto, testando suas habilidades em situações desafiadoras e instigantes.

Dessa forma, um bom líder é capaz de superar, constantemente, suas dificuldades além de olhar pessoas por meio de uma concentração ímpar; não vendo somente os cargos que estas ocupam, mas observando, de maneira ampla, o que estas



pessoas adoram fazer, o que pensam e como se comportam em grupos.

Portanto, no ambiente empresarial, um líder é antes de tudo um grande observador, pois uma de suas funções é formar líderes, e para tanto, deve focar nos pontos positivos das pessoas, haja visto, que não existem pessoas perfeitas, mas sim, pessoas com habilidades e pontos específicos para que assim possam realizar as tarefas necessárias. Dessa forma, Charan (2007, p. 99) explica a função de um líder:

Sua função como líder é conseguir que as tarefas sejam feitas, mas não fazê-las você mesmo, seja o que for que você decida que essas tarefas sejam. A competência para produzir resultados depende de sua capacidade e regularidade para formar outros líderes. Mas é preciso ter Know-how para avaliar pessoas perfeitamente, imaginando qual seria o potencial de cada uma. Você deve, então, criar oportunidades para elas, não somente como alternativa de contribuição para a empresa, mas também para que sejam testadas e, com sorte, progredam [...].

Com essa capacidade de observação e formação em um líder, uma empresa estará sempre com seu quadro pessoal habilitado e preparado para vislumbrar os comandos de liderança em vários segmentos, resultando em sucesso empresarial.

### **2.3 A liderança no ambiente escolar**

A escola vem organizando-se em bases hierárquicas de funcionamento, contando com trabalhadores, a saber: gestores (diretores), supervisores, orientadores, professores e alunos; de modo que cada sujeito desempenha sua função e seu papel no ambiente escolar.

Desse modo, o bom funcionamento do ambiente escolar é responsabilidade de todos. Assim, se cada pessoa se comprometer com sua função, isso fará com que a escola consiga ter uma desenvoltura sistêmica em organização, pois cada um depende do outro nessa sistemática organizacional; sistemática esta, que nada mais é do que, a visão do todo e a relação das partes com esse todo. Esse contexto organizacional e educacional está condicionado a ser culturalmente formado no ambiente escolar por meio das relações interpessoais e sendo de responsabilidade de todos os envolvidos.

Lück (2009, p. 122) enfatiza a atuação de todos no ambiente escolar.

A todos que atuam em educação cabe o exercício de liderança pelos preceitos da liderança compartilhada, da liderança educativa e da coliderança em seus contextos específicos de trabalho. Como a educação é um processo social, qualquer

trabalho na escola deve ser considerado segundo essa dimensão, da qual a liderança é um processo imanente. Pode-se, portanto, dizer que o sucesso de todos e cada um está diretamente vinculado a essa competência de liderança dos participantes da comunidade escolar.

No entanto, vale salientar que essa liderança não será expressiva em todos os participantes do contexto escolar. Haverá uma figura que se destaca, a figura do líder, que exerce a liderança e é visto como exemplo a ser seguido, podendo ter ou não aparato legal para desenvolver essa função; de uma forma ou de outra.

O líder é alguém aceito, respeitado e capaz de representar os anseios do grupo e também fazer cumprir-se as metas e objetivos da escola, pois consegue motivar e descentralizar tarefas para que estas se cumpram. Na escola, ele também está vinculado à gestão escolar, tornando-se uma representação fixa e central no organograma da instituição. Devido a isso, conforme Luck (2011), é papel ainda do líder descentralizar a sua liderança a fim de que implemente uma gestão democrática em que as decisões são disseminadas e compartilhadas por todos os participantes da comunidade escolar.

Para tanto, no ambiente escolar a figura do líder está intimamente ligada a uma gestão escolar eficaz, em que o gestor lidera as ações da escola por meio de uma visão global abrangente, de modo que é capaz de articular todos, ou quase todos, os integrantes da comunidade escolar, fazendo destes, autores responsáveis pelas conquistas e pelo sucesso das ações desenvolvidas no ambiente escolar.

Segundo Lück, Freitas, et al (2005, p. 16),

[...] a gestão escolar promove na comunidade escolar a redistribuição e compartilhamento das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar, pelo cumprimento mais efetivo dos objetivos educacionais.

É importante frisar que o gestor/líder é antes de tudo um educador que traz para sua atuação o desafio de se fazer ouvir e antes de tudo de saber ouvir, pois as atividades e funções do ambiente escolar só serão bem executadas se forem embasadas no respeito e no exemplo. Dessa forma, um gestor é um líder que tem a função de educar pelo exemplo e de influenciar democraticamente o outro a desempenhar sua função com competência, habilidade e empenho.

Logo, para que isso ocorra, é primordial que o gestor saiba dialogar e instigar o melhor de cada integrante de sua equipe e, dessa forma, consiga atingir os objetivos

educacionais.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A discussão sobre liderança ao longo da história revela uma constante presença do fenômeno em grupos humanos, desde os estágios mais primitivos até as sociedades modernas. Bass (2008) destaca a presença do líder em aglomerados humanos, independentemente dos contextos culturais e organizacionais. Mesmo em situações sem uma estrutura hierárquica formal, surgiam figuras destacadas capazes de guiar o grupo em direção a objetivos, muitas vezes ligados à sobrevivência e sucesso coletivo.

Guimarães (2012) ressalta a essencialidade da liderança, afirmando que os líderes fazem a diferença, sendo determinantes para a história e sucesso de uma organização. A definição de liderança abrange características pessoais, efeitos do seu exercício, comportamento dos líderes e a interação com o ambiente e liderados (Bass, 2008).

O termo "liderança" e sua compreensão têm evoluído ao longo do tempo. Nos primórdios, a liderança era frequentemente associada a líderes inatos, enquanto no século XIX, durante a Revolução Industrial, novas formas de liderança foram demandadas para otimizar processos fabris. Nesse contexto, líderes enfrentavam o desafio de adotar posturas mais humanizadas em ambientes mecanizados.

Guimarães (2012) destaca que o líder contemporâneo precisa fomentar a inovação, mobilizar pessoas para mudanças e desenvolver competências essenciais. A liderança não é estática, requer aprendizado contínuo e a capacidade de formar novos líderes.

A liderança no meio militar, conforme apresentado pelo Manual de Doutrina de Liderança da Marinha (BRASIL, 2004), diferencia chefia e liderança. Enquanto a chefia está ligada à responsabilidade atribuída à função, a liderança envolve a habilidade de conduzir, motivar e comprometer as pessoas com os objetivos da organização. Valores como honra e lealdade são fundamentais, e um líder militar é alguém que pratica e transmite esses valores.

No âmbito empresarial, a liderança vai além do papel de chefe ou gerente. Um líder empresarial atrai e motiva pessoas, impulsionando o ambiente de trabalho para alcançar metas e objetivos. Charan (2007) destaca a importância de um líder formar outros líderes, desafiando e testando suas competências. A observação e compreensão das habilidades individuais são cruciais para potencializar o desempenho da equipe

Na escola, a liderança se manifesta em diferentes níveis hierárquicos, envolvendo

gestores, professores e alunos. A liderança compartilhada, educativa e a coliderança são preconizadas como fundamentais para o sucesso educacional (Lück, 2009). Destaca-se a importância de um líder gestor na escola que, além de conduzir, descentraliza a liderança, promovendo uma gestão democrática em que as decisões são compartilhadas.

Em síntese, observa-se que a liderança é um conceito dinâmico, moldado pela evolução histórica e adaptado a diferentes contextos. A essência da liderança reside na capacidade de influenciar positivamente, motivar e comprometer os liderados. Seja no ambiente militar, empresarial ou escolar, a formação de líderes, o cultivo de valores e a habilidade de compreender e potencializar as capacidades individuais são elementos-chave para o sucesso organizacional. O desafio contemporâneo é liderar em ambientes de constante mudança, promovendo inovação e desenvolvimento contínuo.

#### **4 CONCLUSÃO**

Ao longo dos anos, o conceito de liderança perpassa por diferentes segmentos da sociedade, desde as primeiras civilizações, passando pelo ambiente militar, ganhando força no âmbito administrativo/empresarial e chegando ao espaço educacional interligado a uma roupagem de gestão escolar.

Em síntese, a gestão escolar pode resultar de situações democráticas de escolha ou de situações em que haja a indicação do sujeito para desempenhar tal função, entretanto, isso não isenta a gestão de ter que assumir um caráter de liderança, pois gestão e liderança estão intimamente ligadas, chegando a se confundir em alguns pontos.

Assim sendo, na gestão escolar, como em qualquer outro ambiente onde a atuação do líder se faça presente, essa atuação pode resultar em um desempenho de função positiva ou negativa, haja visto que há líderes que apresentam resultados e outros não, pois a função de líder não é inata, ela pode ser aprendida e estimulada em determinadas situações. Contudo, uma coisa é certa: gestão e liderança caminham lado a lado, ambas se completando.

Todavia, o líder é um sujeito que depende de seus liderados, pois todo e qualquer liderado influencia as formas como se deixa liderar e isso repercute diretamente no desempenho da equipe que a todo instante deve ser motivada e estimulada a apresentar resultados.

De igual modo, é o ambiente educacional onde o gestor escolar busca se desdobrar e fazer com que suas palavras e ações possam conduzir sua equipe a um objetivo comum, culminando em um melhor aprendizado do alunado; objetivo este que

só será satisfatoriamente alcançado se o gestor/líder souber criar situações em que possa e deva descentralizar tarefas, propiciando, portanto, ações democráticas e estimulando a participação consciente entre os membros da equipe escolar.

## REFERÊNCIAS

BASS, B. M. **The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications**. 4. ed. New York: Free Press, 2008.

BRASIL. Comando da Marinha. Estado-Maior das Forças Armadas. **EMA137: Doutrina de Liderança na Marinha**. Brasília, DF, 2004.

CHARAN, Ram. **Know-how: as 8 competências que separam os que fazem dos que não fazem**. Tradução: Thereza Ferreira Fonseca. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007. 2ª Reimpressão.

GUIMARÃES, Gilberto. **Liderança positiva: para atingir resultados excepcionais**. São Paulo: Évora, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Série Cadernos de Gestão). Edição Digital.

\_\_\_\_\_. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão; 4).

\_\_\_\_\_. **Liderança em gestão escolar**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUCK, Heloísa. FREITAS, Kátia Siqueira de; et all. (Orgs.). **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



## **CAPÍTULO 6- AUTISMO: UMA REALIDADE ATÍPICA**

**Francisco Cosme Dutra Neto**

Graduado no Curso de Pedagogia pela Faculdade Três Marias João Pessoa – PB e Graduado em Administração pelo Centro Universitário Inta – UNINTA

**Sergio Ricardo da Costa Simpício**

Doutor em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017) - Possui Mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade estadual da Paraíba (2011), especialização em regionalização pela Universidade Estadual da Paraíba(1997)

### **Resumo**

O presente artigo vem somar os inúmeros livros, artigos e estudos publicados sobre a realidade atípica presente nas nossas vidas: o autismo. Portanto, não nos cabe, apenas, conhecer sobre “esse mundo diferente”, mas sabermos como lidar com a vida real de cada criança que nasce com essa atipicidade. Entendermos que cada criança nasce com suas particularidades e que ao longo da vida vão desenvolvendo suas características por meio da sua personalidade, é fundamental para sua inclusão como ser social, político e profissional.

**Palavras-chave:** Autismo. Transtorno. Déficit. Diagnóstico. Linguagem.

### **INTRODUÇÃO**

O autismo, conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como um atraso no neurodesenvolvimento, gerando prejuízos na interação social, comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamentos. É uma síndrome multicausal que envolve vários fatores sociais, genéticos e neurológicos da criança.

Pesquisas recentes mostram que a predominância de uma criança nascer autista é de uma para 36, sendo que, para 3,2 a 4,3 meninos, uma menina é autista.

O autismo está se tornando cada vez mais uma realidade atípica presente numa realidade típica. Se voltarmos ao tempo, em 2004 por exemplo, para cada 150 crianças, uma nascia autista. A partir de agora, vamos entender um pouco sobre as causas do autismo; seus efeitos na criança; desafios para essas famílias; e mais ainda, desafios encontrados pelos autistas.

### **DESENVOLVIMENTO**

O primeiro a introduzir o termo Autismo na Psiquiatria foi Plouller, em 1906, quando estudara pacientes tido como dementes precoces (esquizofrenia). Porém, foi Eugen Bleuler, em 1911, que difundiu a nomenclatura Autismo, sendo o primeiro

psiquiatra a definir a mesma como “*perda de contato com a realidade, causada pela impossibilidade ou grande dificuldade na comunicação interpessoal*” [...] (CAMARGOS, 2002).

Em 1948, Leo Kanner vai descrever o autismo como sendo uma síndrome de deficiências na comunicação social em junção a comportamentos repetitivos e estereotipados, sendo iniciado na primeira infância.

No DSM-III, o transtorno era tido como “autismo infantil”. Esse transtorno era listado como um dos vários transtornos globais do desenvolvimento. No DSM-IV, foram incluídos outros transtornos, como, transtorno de Rett, o transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger (hoje não mais utilizado) e o TGD sem outra especificidade. No DSM-V de 2013, o transtorno de Asperger passa a não ser mais usado e todos esses transtornos citados acima, tornam-se um único grupo de diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista.

O DSM-V reconceitua o diagnóstico como um “espectro”, ou seja, no autismo há vários fatores (prejuízos) que compõem o TEA.

O DSM-V, também, subdivide esses prejuízos persistentes na interação e comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamentos e manejo e compreensão de relacionamentos como critério A; bem como padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades como critério B. Já os critérios C, D e E, têm sintomas de início precoce e são limitados ou causando prejuízos social, ocupacional ou em outras áreas do funcionamento.

O transtorno do espectro autista não é uma deficiência intelectual e nem atraso global do desenvolvimento. Porém, isso quer dizer que essas condições podem estar associadas a dificuldades de comunicação.

Os pais já podem perceber problemas relativamente nos primeiros seis meses de vida da criança, como não desenvolver padrões normal de sorrisos, de respostas a carícias ou olhar olho no olho. Sua primeira anormalidade está no campo da linguagem, como não proferir palavras, frases, parecer distante, retraída e isolada, à medida em que vai crescendo.

Leo Kanner, conhecido como o “Pai do Autismo”, em 1943, fez uma publicação, a qual seu estudo envolvia 11 crianças como “Transtorno Autístico do Contato Afetivo”. Já na visão Kanner, esses transtornos estão associados à esquizofrenia infantil, padrões de rotina, dificuldades na interação social, estereotípias, como, balançar o corpo para frente e para trás; balançar as mãos; bater os pés no chão; sons repetitivos; estalar de



dedos; andar nas pontas dos pés, entre outras e ecolalia.

O transtorno do Espectro Autista (TEA), é de maior fator genético herdado e que começa a ser percebido ainda na infância, nos primeiros meses de vida da criança, através da ausência de expressões faciais ao amamentar, levantar o braço quando quer algo da mãe, contato visual ou reação a sons. Esse tipo de transtorno causa impacto sobre a forma com a qual um indivíduo vai sentir as coisas, relacionar-se de forma interativa com outros sujeitos no ambiente em que está inserido, como também com o mundo de forma geral.

O Transtorno do Espectro Autista causa alterações na capacidade de se comunicar, de interagir com outras pessoas e com o contexto em que estão inseridos, como também no comportamento dos indivíduos, provocando ainda, dificuldades na fala, na expressão de ideias e sentimentos, comportamentos estereotipados, entre outras restrições que sua condição exige.

Como citado antes, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que gera prejuízos na interação e comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento de uma pessoa atípica.

O autismo não é uma doença que se adquire e que tem cura. Por ser uma condição, a criança já nasce autista e que não tem cura, mas sim, tratamentos que a ajudarão na sua vida social, pessoal, profissional.

Estudos recentes mostram que uma a cada 36 crianças nascem com TEA e que a cada quatro crianças, uma é menina.

O autismo é uma condição multifatorial e não apenas uma causa. Dados afirmam que 81% dos casos é de fator genético herdado, ou seja, a criança poderá nascer com o genes apenas do pai, ou poderá nascer apenas com o genes da mãe e ainda poderá nascer com o genes dos dois. E essa condição implica em a idade dos pais, a partir dos 40-45 anos, que é quando há perda do material genético do pai ou da mãe. 18% dos casos ocorrem de forma mutações somativa ou “de novo”, ou seja, a criança nasceu autista, mas não teve o genes nem do pai e nem da mãe, porém, o genes autista estava na criança. Aqui é uma genética não herdada. E 1% dos casos é de fator ambiental, ou seja, nos três primeiros meses dentro do útero da mãe.

De acordo com o DSM-V, os déficits são: prejuízos na comunicação e interação social em vários contextos; falta de reciprocidade na comunicação social e aqui envolvem uma anormalidade na conversa normal, interesses, emoções e afetos compartilhados; comportamentos estereotipados, restritos e repetitivos; sua comunicação verbal e não verbal varia tanto no contato visual como na linguagem corporal; dificuldades em

compartilhar brincadeiras de faz de contas, compreender gestos, contexto social, ter amigos e falta de interesse por pares.

De acordo com Deborah Kerches, em seu livro: *Autismo ao longo da vida*, pela editora Libertare Books International, há cinco competências comprometidas no TEA no que diz respeito a habilidade de se comunicar e interagir socialmente, como:

- ✓ Teoria da Mente: que é a capacidade do TEA absorver os próprios estados mentais e também dos outros. E isso tem por finalidade a compreensão de comportamentos, emoções e pensamentos do outro, mediante expressões, sons e fala.
- ✓ Teoria da Coerência Central: que é a capacidade de processar informações na interação social e integrá-las em um contexto que dá significado.
- ✓ Funções Executivas: é a deficiência atencional, seja no controle inibitório, em planejar tarefas, etc, e solucionar problemas imediatos e cognição flexível.
- ✓ Linguagem Receptível: é a capacidade na compreensão naquilo que se ouve e lê para depois se comunicar em resposta, seja verbal e não verbal.
- ✓ Linguagem expressiva: é ter habilidade de expressão verbal e não verbal ao adquirir capacidade de compreensão naquilo que se houve sendo associado nos contextos sociais.

O autista não é definido pelo seu nível de gravidade, mas pela sua particularidade atípica dos demais típicos. Ele pensa, mas pensa com atraso; ele fala, mas fala com atraso; compreende, mas compreende com atraso; se socializa, mas também com atraso. Cada um com suas particularidades pois cada autista é diferente, é único, é específico. “O autismo não é um problema, mas a falta de informações sim” (Dr. Thiago Castro).

A ideia de dizer que todos os autistas são iguais, isso é um grande equívoco, pois cada pessoa é única em sua totalidade, seja ela típica ou atípica. Todos nós passamos por comprometimentos no quesito comportamento e interação social; situações desagradáveis da vida; dificuldades em interação, reciprocidade, comportamentos em determinadas situações, porém, cada um se desenvolve dentro de suas capacidades particulares.

“Autistas são pessoas, portanto, todas têm uma personalidade independente do transtorno” (Fatima de Kwant). No livro *Autismo ao longo da vida*, Fatima de Kwant faz uma observação de que, sejam típicos ou atípicos, deve-se levar em conta um conjunto

de características que os definem como pessoas, que é a personalidade. A personalidade é formada por aprendizados ao longo da vida e independe de quaisquer transtornos que a pessoa venha a ter. E cada pessoa é capaz de aprender. Então não se define o autista pelo seu transtorno, mas o que o difere é sua personalidade.

De acordo com o DSM-V, os níveis de gravidade são:

**Nível 1 de suporte:** o autista tem um bom desenvolvimento, porém, com apoio. Aqui é um nível mais simples de suporte, porém, não quer dizer que não precise, pois todo o autista precisa de suporte, caso contrário, gerará prejuízos na comunicação e interação social e comportamentos.

**Nível 2 de suporte:** o autista exige apoio substancial. Aqui exige mais de apoio que o nível 1.

**Nível 3 de suporte:** o autista exige muito apoio substancial, já que apresenta prejuízos expressivos, comorbidades, etc.

Vale ressaltar que os níveis de gravidade não definem o autista, já que eles são, de fato, norteadores para o tratamento.

Como identificar os sinais de alerta na linguagem?

0-3 meses: ao nascer, é de suma importância que a família conheça as características apresentadas pelo bebê em sua individualidade, como, o bebê ver, ouve, sente calor ou frio, sinaliza sentimentos e emoções pelo choro; consegue identificar cheiros. Os pais devem ficar atentos a sinais como, ter reações a sons altos, se não sorria, se não aprecia a face dos pais, se tem choro excessivo ou se comporta apática ao seu contexto; e se ele aprende a mover os bracinhos e perninhas manifestando sons de alegria para com aqueles que estão ao seu redor.

3-6 meses: o bebê está pronto para aprender qualquer língua, iniciando balbúcio, armazenando e imitando sons de interação. Nesse contexto, a criança já sinaliza os sons com a cabeça mostrando o lugar que esses sons estão sendo emitidos. Nesse caso, os pais devem estar atentos se o bebê não apresenta nenhuma dessas reações.

6-9 meses: o bebê emite e compreende os sons que ele faz e se ele escuta bem, vai atender os comandos, como chamar pelo seu nome e conhece as pessoas que estão à sua volta e também objetos que lhe são apresentados. Se o bebê não atende quando é chamado; não interagem com as pessoas e situações em seu contexto; não emite sons e não tem contato visual, são sinais de alerta para os pais.

9-12 meses: tem que falar palavras, progressivamente. O bebê passa a entender

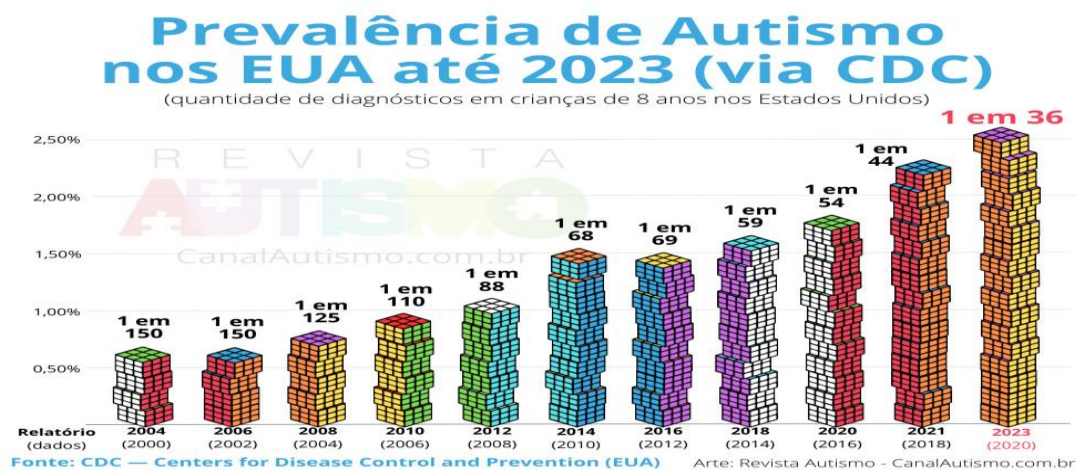
frases simples, como comandos dos pais, seja, “venha”, “você quer água?”, “você está com fome?”, entre outros comandos. Ele aponta o que está desejando e também compartilha a tenção com as pessoas a sua volta. Se o bebê não imita, não produz nenhum tipo de som, não interagem, mas quer ficar sozinho, já são sinais de alerta.

São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

- ✓ Ter uma vida digna, integridade física e moral, livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- ✓ Ser protegida contra qualquer forma de abuso e exploração;
- ✓ Acessibilidade a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; atendimento multiprofissional; nutrição adequada e a terapia nutricional; medicamentos; informações que auxiliam no diagnóstico e no tratamento; acesso à educação e ao ensino profissionalizante; à moradia, inclusive à residência protegida; acesso ao mercado de trabalho; à previdência e à assistência social.

O diagnóstico é sempre clínico. Ele é feito por meio de observações sejam no comportamento, seja no desenvolvimento nos contextos sociais. Toda criança tem direito ao diagnóstico precoce, seja por iniciativa livre dos pais ou por queixas de anormalidades apresentadas pelos pais. Todo médico tem por obrigação diagnosticar a criança, independentemente de transtornos.

Aqui está um gráfico de prevalência do autismo nos EUA de 2004 a 2023, com dados do CDC (Centro de Controle de Prevenção e Doenças).



De acordo com a proporção desses dados, pode-se dizer que aqui no Brasil,

estima-se que 5,95 milhões de brasileiros sejam autistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo possibilitou-nos o quanto é importante entendermos sobre o “mundo autista”, já que é uma realidade dentro das nossas casas; das novas vidas.

É de suma importância levarmos em conta de que o que vai definir uma pessoa atípica, no caso o autista, não é seu espectro, mas é “ela é um ser como pessoa”. Em outras palavras, não podemos definir alguém por alguma particularidade atípica, mas por sua personalidade, que é quem o define como um ser humano, como uma pessoa.

Como nos ensina o Doutor Thiago Castro: ‘o problema não é o autismo, mas a falta de informações’.

## REFERÊNCIAS

BERNARDES, Leana Vilmar; SIMONASSI, Lorismario Ernesto. Programa de leitura para pessoas com diagnóstico de autismo. Instituto Walden 4, p.1, Brasília, 2016.

Centers for Disease Control and Prevention, (2023). Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder.

Curso Simplificando Autismo 2.0. Dr. Thiago Castro.

KERCHES, Deborah: Autismo ao longo da vida. São Paulo. Ed. Libertare Books International, 2022

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR / [American Psychiatric Association]. 5. Ed., texto revisado. - Porto Alegre: Artmed, 2023.

<https://autismoerealidade.org.br/2019/11/27/quatro-medicos-que-mudaram-a-visao-do-mundo-sobre-autismo/>

[https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s\\_cid=ss7202a1\\_w](https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w)

<https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/>

<https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/2737582>

<https://omundoautista.uai.com.br/prevalencia-de-autismo-1-em-36/>

<https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>

<https://portal.fiocruz.br/noticia/transtorno-do-espectro-autista-e-analisado-sob-o-ponto-de-vista-de-cuidadores>

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113438.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113438.htm)

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)



## **CAPÍTULO 7- A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO**

**Katiane Cristina da Silva Sousa**

Graduada em Pedagogia pela UFRN; Especialista em Fundamentos Epistemológicos da educação Infantil e Ensino Fundamental na Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ; especialista em Gestão e supervisão Educacional na Faculdade São Francisco da Paraíba – FASP e Mestranda em Ciências da Educação pela World Ecumenical University.

**Sheylla Regina Sampaio de Sena Silva**

Graduada em Pedagogia pela UFRN; Especialista em Gestão Educacional pela UVA e Mestranda em Ciências da Educação pela World Ecumenical University

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo apresentar o contexto histórico da Educação infantil, as transformações ocorridas nas concepções de criança e o atendimento desta etapa de ensino ao longo dos anos, trazendo também os fundamentos legais que asseguram às crianças o direito à educação, proporcionando assim a obrigação de atendimento específico em creches e pré-escolas. Ao longo dos anos, com as transformações ocorridas na sociedade, sobretudo com advento da tecnologia, a educação infantil passou por um processo de renovação em sua forma de pensar a criança e a qualidade do atendimento que a ela era dado, surgindo uma nova forma de pensar e fazer a Educação Infantil. Sendo assim, esta pesquisa bibliográfica, feita a partir da leitura de livros e artigos, traz a discussão de alguns autores, além de documentos que orientam a prática dos professores desta etapa de ensino, a fim de qualificar o atendimento as crianças, de forma a oferecer condições e oportunidades para que se desenvolvam de forma integral. Enfim, concluímos que os avanços foram significativos, mas que é preciso investir em infraestrutura, materiais pedagógicos e formação de professores para que seja garantido não apenas o acesso, mas a qualidade do ensino, além de políticas públicas que incentivem as crianças de 0 a 3 anos a frequentarem a creche, uma vez que essa faixa etária não é obrigatória.

**Palavras-Chaves:** Educação Infantil; Contexto Histórico; Transformações.

### **Summary**

This article aims to present the historical context of Early Childhood Education, the transformations that have occurred in the conceptions of children and the care of this stage of education over the years, also bringing the legal foundations that guarantee children the right to education, thus providing the obligation specific services in daycare centers and preschools. Over the years, with the transformations that have occurred in society, especially with the advent of technology, early childhood education has undergone a process of renewal in its way of thinking about children and the quality of care given to them, resulting in a new way of thinking and doing Early Childhood Education. Therefore, this bibliographical research, made from reading books and articles, brings the discussion of some authors such as: Pinto, Froebel, Kramer and others, as well as documents that guide the practice of teachers at this stage of teaching.

**Keywords:** Early childhood education; historical context; transformations.

## **1 INTRODUÇÃO**

A educação infantil por muito tempo foi negligenciada e vista como uma fase que necessitava apenas de cuidados, sem caráter educativo. Historicamente, de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade e as necessidades impostas pela mesma, os avanços foram surgindo, mesmo que lentamente.



Sendo assim, realizou-se a leitura de livros e artigos com a finalidade de refletir como ocorreu esse processo de mudanças e as contribuições que trouxeram para a educação infantil. Portanto, o presente artigo traz, inicialmente, a história da educação infantil que trata das concepções de criança, bem como do atendimento desta etapa de ensino ao longo dos anos, ressaltando a importância dos Jardins de Infância e do Movimento dos pioneiros da Escola Nova.

Em seguida, apresenta os fundamentos legais que asseguram o direito das crianças à educação, tecendo discussões sobre algumas legislações e documentos norteadores que passam a orientar as práticas pedagógicas nas instituições que oferecem o atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Destaca-se também a importância do reconhecimento dado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) / 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece a educação infantil como a primeira etapa de ensino da educação básica, tornando-se um direito o atendimento em instituições de educação infantil às crianças de zero a seis anos de idade.

## **2 A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo, abordaremos a história da educação infantil que trata das concepções de criança, bem como do atendimento desta etapa de ensino ao longo dos anos, ressaltando a importância dos Jardins de Infância e do Movimento dos pioneiros da Escola Nova. Em seguida, apresenta os fundamentos legais que asseguram o direito das crianças à educação, tecendo discussões sobre algumas legislações e documentos norteadores que passam a orientar as práticas pedagógicas nas instituições que oferecem o atendimento de crianças de 0 a 6 anos.

### **2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A partir dos séculos XV e XVI (mais especificamente durante o Renascimento) a História da Educação Infantil Brasileira começou a ganhar contornos em todo o país. Neste contexto histórico, surgiram de fato às primeiras concepções sobre a criança e como ela deveria ser educada. Segundo Pinto (1997, p. 44)

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XV e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a definir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento,

inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas.

Dentro da sociedade burguesa, a criança passa a ser alguém que precisa de cuidados, ser escolarizada e o mais importante, é a preparação para atuação futura. Os burgueses, nobres, leigos e classes populares recebem educação nos colégios sendo que não há diferenciação no Ensino. A princípio o ensino é voltado para meninos. As meninas só recebem ensino no século XVIII. Nessa educação os tratamentos e procedimentos são de forma tradicionais, havendo subordinação, agressão e castigos através da palmatória, como uma educação disciplinar, legitimando o poder do adulto sobre a criança.

Com a chegada do Capitalismo várias mudanças ocorreram; científicas e tecnológicas. Com essa nova mentalidade, dava-se a necessidade de um cuidado maior e mais relevante para com a criança. Dentro da educação é criado um ensino primário para as classes populares, um ensino prático com a finalidade de formar mão de obra qualificada (ensino tecnicista). Esse ensino era de pouca duração. Já a burguesia e a aristocracia têm um ensino secundário e de longa duração, voltado para formar eruditos, pensantes e mandantes.

Segundo Kramer (1987, p. 23)

As aspirações educacionais aumentam à proporção que ele acredita que a escolaridade poderá representar maiores ganhos, o que provoca frequentemente a inserção da criança no trabalho simultâneo a vida escolar [...] A educação tem um valor de investimento a médio ou longo prazo, e o desenvolvimento da criança contribuirá futuramente para aumentar o capital familiar.

Contudo, aquela “velha” imagem que se tinha da criança como um adulto em miniatura começava a ser superada. Inicia-se, portanto, nova época: O Renascimento ou século das luzes. Diante disto, a imagem da infância, foi totalmente modificada e a sociedade deveria estabelecer métodos de educar e escolarizar as crianças.

Aos poucos foram surgindo espaços formais para o atendimento das crianças, especialmente as mais necessitadas. Essas instituições, por sua vez, não possuíam função pedagógica, exerciam apenas um atendimento de caráter filantrópico, assistencialista. Um exemplo disso são as creches ou outras instituições que se destinaram somente à assistência aos cuidados das crianças.

Podemos dizer que Froebel (2001) deu os primeiros passos em busca de uma educação da primeira infância. Os jardins-de-infância tiveram grande destaque na história da educação infantil. O processo educacional durante a infância é considerado uma etapa primordial e fundamental no desenvolvimento posterior da criança. Os jardins-de-infância por sua vez, ao contrário das creches ou outras instituições de caráter

assistencialista exerciam papel exclusivamente pedagógico, não deixando de lado o cuidado, afinal “educar e cuidar” fazem parte do processo educativo. A metodologia utilizada como facilitadora na educação; eram o canto e a poesia, enfatizando a educação moral e religiosa (Froebel,2000).

Para Conrad (2000, p. 55).

Froebel considerou o jardim-de-infância como primeira etapa de ensino educacional unificado e direcionado a todos [...] com isso fica evidente que seu jardim-de-infância não se reduzia ao atendimento de crianças, cujas mães trabalhavam, mas como instituições para todos e longe do modelo vigente de uma infância para proteger (p.55).

Para Froebel (2001, p.45)

a educação não faz o homem bom, mas tem o objetivo de proteger a criança de modo que sua natureza não seja corrompida’, havendo uma clara semelhança com o pensamento de Rousseau: “o homem nasce bom, a sociedade é quem o corrompe.

No final do século XIX, surge finalmente, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Antes disso não havia nenhum atendimento voltado para as mesmas. Como a maior parte da população brasileira vivia no campo, o cuidado das crianças abandonadas, era dado as famílias dos fazendeiros.

Percebe-se que os primeiros cuidados com a criança, ainda não tinha nenhum sentido de educar, mas sim, apenas de cuidados, de higienização. Esse trabalho era realizado, inclusive, com a finalidade de diminuir o alto índice de mortalidade infantil.

A criação de instituições educacionais como: creches, pré-escolas, está relacionado ao êxodo rural, a maior participação das mulheres no mercado de trabalho e a diminuição da mortalidade infantil, e nota-se uma crescente expansão na educação infantil.

Sendo a criança inerentemente de natureza boa, cabia a educação como direito universal, direito este defendido pelos reformadores protestantes, mas não era o que acontecia na realidade. O Estado priorizava uma educação voltada para a formação da elite, e com isso, a criança pobre não recebia a mesma atenção que as outras crianças oriundas da elite detinham.

Segundo Luzuriaga (1987, p. 180),

[...] do século XIX, procedem os sistemas nacionais de educação e as grandes leis de instrução pública de todos os países europeus e americanos. Todos levam a escola primária aos últimos confins de seus territórios, fazendo-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte leiga ou extra confessional. Pode-se dizer que a educação pública, no grau elementar, fica firmemente estabelecida com o acréscimo de dois novos elementos: as escolas de primeira infância e as escolas normais para a preparação do magistério.

Analisando as questões em uma perspectiva das classes sociais, é importante salientar, que sempre houve uma “educação diferenciada”, em que as pessoas que possuem um maior poder aquisitivo, é detentora de recursos que viabiliza uma educação e ensino de melhor qualidade.

Segundo Cruz (1996, p. 79).

A educação infantil brasileira sempre foi marcada pela desigualdade: tanto as possibilidades de acesso a qualquer das formas de atendimento têm sido definidas prioritariamente pela classe social da criança.

Nesse contexto socioeconômico, a criança pobre não tinha acesso a uma educação de qualidade, desde que havia uma dualidade no ensino infantil oferecido.

Enquanto os filhos da população mais abastada sempre foram alvo de preocupações quanto ao seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, os serviços destinados às crianças pobres, via de regra, restringiram-se à sua guarda, cuidando quase exclusivamente (e de forma mínima) de sua higiene e alimentação (Idem; ibidem).

Houve um grande debate em torno do cuidado, preservação e preparação da infância, no século XX, e isso ficou evidenciado, quando o Brasil foi palco de grandes mudanças na área educacional.

O Movimento dos Pioneiros da escola Nova (1932), foi o responsável por uma mudança de uma proposta educacional, que atendia às necessidades sociopolítica e econômica, pelo qual o Brasil estava passando. A partir dessa nova proposta, foi articulada uma nova forma de educar a criança pequena, e foi a partir “dos pressupostos da Escola nova que surge uma concepção voltada exclusivamente para a criança” (NARAFON, s/d, p.5). Os princípios Norteadores da Escola Nova, estabeleciam que a criança era o centro do processo educativo, defendendo uma pedagogia ativa fundada na prática, preparando a criança para vir a ter uma autonomia necessária no enfrentamento futuro, com as diversidades.

## **2.2 FUNDAMENTOS LEGAIS QUE ASSEGURAM O DIREITO DA CRIANÇA A EDUCAÇÃO**

A história da Educação infantil brasileira foi marcada por avanços e conquistas em relação ao direito à educação da criança de 0 a 6 anos de idade. De fato, todos esses avanços foram frutos de lutas travadas por teóricos e educadores em busca de uma educação que atenda a todas às esferas da sociedade, sem distinção de classes sociais. Prova disso: a Lei 9394/96, a Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB/96), a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) Lei 8069/90.

A partir destas leis, a educação infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, tornando-se a primeira etapa da Ed. Básica. Diante disso, o Estado deveria garantir o atendimento em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos. As instituições destinadas ao atendimento das crianças deveriam desempenhar um papel não somente assistencialista, de cuidado, mas um atendimento educacional, pedagógico, que favorecesse o desenvolvimento cognitivo, intelectual das crianças, não deixando de lado o cuidado, afinal “educar e cuidar” fazem parte do processo educativo. A educação que até então era sinônimo de amparo e assistência, agora está nas leis, visto como direito de todos.

Com a constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é instituído o direito da Criança e o dever do Estado ao atendimento gratuito em instituições de educação infantil às crianças de zero a seis anos de idade.

Assim, elaboraram alguns documentos para nortear o trabalho nessas instituições, como: os RCNEI, as Diretrizes Curriculares e mais recentemente a BNCC. Cada documento tem um grau de importância para a educação infantil, mas diferem na forma como foi organizado e no olhar que cada um apresenta sobre as crianças.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) representou um avanço para a época, porém, era mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem e não fazia a criança e sua identidade o foco principal (Trevisan, 2018).

Neste sentido, apesar de já se evidenciar uma abordagem pedagógica, ainda não se tinha como foco a criança.

Já as Diretrizes Curriculares trouxeram um avanço mais significativo, pois além de considerar o conhecimento cultural e científico, trata a criança como centro do processo educativo, propondo a organização através das interações e das brincadeiras.

A BNCC veio para consolidar todas os outros documentos antes implementados, uma vez que, de acordo com Trevisan (2018): reforça a criança como protagonista baseando-se nos direitos de desenvolvimento e aprendizagem, organizando-se por meio de áreas de conhecimento, linguagens e campos de experiências.

Sendo assim, há de se considerar a evolução ocorrida na Educação Infantil tanto no que se refere ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos quanto às práticas pedagógicas orientadas para esta etapa de ensino.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o contexto histórico da educação infantil no intuito de resgatar as concepções de crianças e os avanços desta etapa de ensino, ressaltando a importância de tais mudanças para o desenvolvimento das crianças de classes desfavorecidas.

Contudo, apesar dos avanços, vale salientar que, na prática, muito ainda precisa ser feito para que tais transformações presentes nos documentos legais ocorram de forma efetiva. A qualidade da educação não envolve apenas o direito ao acesso, é preciso oferecer condições e oportunidades para que as crianças se desenvolvam de forma integral.

Os documentos foram feitos para nortear o trabalho que deve ser desenvolvido nas instituições, porém os professores precisam de uma formação inicial e continuada para que tenham o conhecimento teórico e prático que os ajudem a desenvolver um ensino de qualidade que considere tanto o cuidar e o educar, como os conhecimentos culturais e científicos.

É válido, sobretudo, o investimento em infraestrutura, materiais pedagógicos e formações de professores, além de políticas públicas que incentivem as crianças de 0 a 3 anos a frequentarem a creche, uma vez que essa faixa etária não tem a obrigação e muitos ingressam nas instituições apenas na pré-escola, o que gera um problema, pois essas crianças que ingressam aos 4 anos não terão as mesmas oportunidades das que ingressaram desde muito pequena.

Sabe-se que a dualidade do ensino sempre existiu, mas é uma luta social tentar diminuí-la e desconstruir a ideia de que a Educação Infantil é uma etapa apenas de brincadeiras, o que leva muitos a descreditarem da importância que essa fase tem para as demais etapas da educação.

### **REFERÊNCIAS**

- BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, 13 de junho de 1990. Constituição e legislação relacionada.** São Paulo. Cortez. Senado federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Imprensa oficial, Brasília: 1998.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Infância e educação infantil: resgatando um pouco da**

**história.** Fortaleza, CE. SEDUC, 2000.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Reflexões acerca da formação do educador infantil. Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: n° 97, 1996.

DEL PRIORE, Mary. **O livro de ouro da História do Brasil.** Rio de Janeiro, Ediouro, 2003.

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **A Educação do Homem.** Universidade de Passo Fundo, Rio Grande Sul, RS, 2001.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LEHMANN, Oscar Miguel; TREVISOL, Joviles Vitório. **As raízes religiosas da Escola Comunitária no Sul do Brasil.** Disponível em:

<http://www.pesquisa.uncret.br/pdf/educaçao/RAÍZES-RELIGIOSAS-ESCOLA-COMUNITÁRIA-BRASIL.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2010.

MARAFON, D. **Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre ideias e as políticas para a infância.** Disponível em: < fftp: [www.hordbr.fae.unicamp.br / acer\\_hotedbr/.../ZjxYEbbK.doc](http://www.hordbr.fae.unicamp.br/acer_hotedbr/.../ZjxYEbbK.doc)>. Acesso em: 18 de março de 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP. Autores Associado, 2007.

TREVISAN, Rita. O que diferencia a BNCC para a Educação Infantil do DCNEI e do RCNEI?. **Revista Nova Escola**, p. 1 – 4, agosto, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12440/o-que-diferencia-a-bncc-de-outros-documentos-para-a-educacao-infantil>. Acesso em: 14 dezembro 2023.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da Educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.





## **CAPÍTULO 8- O “ANJO AURORA” - IMAGENS DE UM CORPO SANTO: O IMAGINÁRIO POPULAR E RELIGIOSO REVISITADO ENTRE RELATOS E MEMÓRIAS**

**Edilene Maria de Azevedo**

Mestranda em Ciências da Educação; possui Especialização em Mídias na Educação, Bacharelado em Pedagogia, Bacharelado e Licenciatura em História; Bacharel em Direito. E-mail: edileneazevedo31@gmail.com.

**Simoní Morais de Araújo**

Mestranda em Ciências da Educação; possui Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Licenciatura em Pedagogia. E-mail: sim.js@hotmail.com.

### **Resumo**

O relato que realizamos aqui enfatiza a construção do imaginário popular em torno da menina “Aurora”, no Sítio Currais Novos em Jardim do Seridó/RN. A devoção ao “Anjo Aurora” apresenta como marco inicial a morte de uma menina por volta de 1925, cujo corpo foi encontrado por moradores do sítio supracitado. Em torno da morte da criança foram-se formando vários discursos que, repletos de um sentimento de consternação, originaram a sua visualização como uma “santa”. Os fragmentos de memória que narram a “história” da menina constituem-se de diferentes maneiras. A propagação dos milagres realizados pela “criança santa” fortalece a crença. Esta é exteriorizada em cada narrativa dos “crentes” e também nos ex-votos deixados na capela da “menina santa”. A constante prática de promessas feitas à menina forja a manutenção e revitalização da devoção. Essa crença está infiltrada numa sociedade católica de moldes romanos, traços de uma “cultura popular” que instituiu a um corpo morto, como santo, sendo legitimado pelas vozes cotidianas que formam essa religiosidade popular.

**Palavras-chave:** Crença popular. Fragmentos de memória. Milagres. Educação religiosa.

### **Abstract**

The research we propose to carry out emphasizes the construction of a popular imaginary around the girl “Aurora”, at Sítio Currais Novos in Jardim do Seridó/RN. The devotion presents as its “initial” milestone the death of a girl around 1925, whose body was found by residents of the aforementioned site. Around the child's death, several speeches were formed which, filled with a feeling of consternation, led to her being viewed as a “saint”. The fragments of memory that narrate the girl's “story” are constituted in different ways. The spread of miracles performed by the “holy child” strengthens the belief. This is expressed in each narrative of the “believers” and also in the ex-votos left in the “saint's” chapel. The constant practice of promises made to the girl forges the maintenance and revitalization of devotion. This belief is infiltrated in a Roman Catholic society, traces of a “popular culture” that established a dead body as a saint, being legitimized by the everyday voices that form this popular religiosity.

**Keywords:** Popular belief. Memory fragments. Miracles. Religious education.

## **INTRODUÇÃO**

[...] essa colcha, fabricada historicamente é composta de retalhos, de pequenos fragmentos e pequenas aventuras extraordinárias que estão sendo sempre tecidos, quando alguém anuncia os seus milagres, coloca ex-votos na capela,

relembra a história da menina santa [...].<sup>1</sup>

Em pesquisa exploratória<sup>2</sup> e vivência pelo sítio Currais Novos, em Jardim do Seridó/RN, é possível observar a grande quantidade de narrativas referente ao imaginário e santificação de uma criança, sobretudo, nos relatos orais de famílias que habitam o referido lugar.

Uma menina com aproximadamente cinco anos de idade saíra com seus pais para apanhar lenha no matagal e ao distrair-se, acabara se perdendo na mata. Na época a região era pouco habitada, o que deve ter contribuído para o desaparecimento da criança.

Segundo depoimentos, quando a notícia do desaparecimento da menina espalhou-se, muitos foram os que se dispuseram a procurá-la; no entanto, os dias iam passando e as esperanças de encontrá-la com vida começavam a desvanecer. Sendo assim, após alguns dias, foi encontrada, mas já não estava com vida.

Atrelado a esse fato, o imaginário popular e coletivo da região, desenvolveu a lenda a respeito do “Anjo Aurora”, a menina “santa” que realiza milagres. Ritos e símbolos reforçam a lenda da criança santificada e as peculiaridades que forjam a devoção a ela são evidenciadas nas práticas e discursos que permeiam o cotidiano de seus fiéis.

A dificuldade de rememorar esse fato dá-se em razão da distância temporal: o acontecido deu-se por volta de 1925; em nossa pesquisa, deparamo-nos com memórias frágeis que “enterraram” certos fatos do seu passado, fazendo-os emergirem, apenas, em situações onde essa rememoração é provocada por relatos de outros depoentes.

Essas memórias foram resgatadas em relatos tomados de pessoas que viveram na comunidade rural supramencionada e comunidades circunvizinhas nos territórios de Jardim do Seridó e Parelhas, os quais nos apresentam o acontecimento que algum tempo depois adquiriu uma conotação de crença religiosa para a população da região.

---

<sup>1</sup> NÓBREGA, Elisa Mariana de M. **Retalhos de um corpo santo**. Monografia (Bacharelado em História) Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 1997, p. 9.

<sup>2</sup> A pesquisa exploratória foi desenvolvida ao longo de vários anos, tendo em vista que residi durante 25 anos de minha vida na referida comunidade rural, tendo raízes genealógicas (pais, avós, bisavós) responsáveis pelo início da povoação Sítio Currais Novos nos séculos XIX e XX. Através da vivência, desde o nascimento, moradia e educação inicial, além de, na juventude ter participado da prática de promessas, convivi e tive acesso aos mais variados relatos da “lenda” do “Anjo Aurora”, que já faz parte da inclusão social, religiosa e patrimonial da comunidade do Sítio Currais Novos, em Jardim do Seridó/RN. Atividades exploratórias como: conversas, oficinas, encontros de estudantes, pesquisa de campo em comunidades rurais vizinhas instigaram o desejo em aprofundar as pesquisas sobre a lenda da menina santa e a presença do imaginário religioso na comunidade.

Vale ressaltar que a memória subterrânea<sup>3</sup> é capaz de sobreviver longos períodos de tempo antes de emergir, bem como pode ainda ser repassada oralmente de geração para geração, renovando-a. O longo silêncio sobre o passado está longe de conduzir ao esquecimento, e sim representar a resistência de uma sociedade civil impotente que se opõe ao excesso de discursos oficiais.

Através de uma tradição oral que se mantém reforçada pelo “acreditar” na realização dos milagres proporcionados pela “menina santa”, a sua história é narrada pelos moradores do sítio Currais Novos, de geração a geração, e a falta de registros escritos em nada prejudica ou torna deficitária a continuidade do imaginário religioso local sobre o fato.

Dessa forma, a aceitabilidade da ideia de que a menina “Aurora”, após sua morte, tornou-se “santa” e capaz de atos milagrosos é revitalizada nas narrativas e no culto, revestido ainda pela construção do espaço de sacralização para onde os devotos se deslocam a fim de fazerem os investimentos na crença.

Esse território sagrado, representado em princípio pela cruz fixada sobre a cova da criança, foi reformulado com a construção da capela na qual foi edificado um túmulo para ela. Segundo relatos, esse território habitado e forjado com as práticas dos “crentes”<sup>4</sup>, situa-se no lugar onde encontraram e sepultaram o corpo da menina. A crença que se constrói em torno da morte da menina e sua leitura enquanto santa, fazedora de milagres, se fortalece na construção de uma capela: uma das primeiras exterioridades do milagre<sup>5</sup>.

Acreditamos ser relevante informar que o nome “Aurora” não corresponde ao nome de batismo da criança; os moradores do Sítio Currais Novos designaram-lhe esse nome devido o corpo da menina ter sido encontrado no amanhecer do dia. Assim, a designação “Anjo” por se tratar de uma criança muito pequena, inocente, e “Aurora” por ter sido seu corpo encontrado ao alvorecer do dia.

Durante a realização das pesquisas iniciais, esbarramos com uma dificuldade: encontrar parentes de “Aurora” que pudessem reconstituir suas “origens”, visto que os discursos que se formaram a sua volta são anunciantes da simbologia que permeia sua morte, no Sítio Currais Novos.

---

<sup>3</sup> Sobre memórias subterrâneas ver POLLAK, 1989.

<sup>4</sup> Informa-se que a palavra “crentes” apresentada no decorrer deste trabalho, corresponde a pessoa que tem fé em algo (ser religioso) e não a forma como é representada no Seridó, isto é, significando adeptos da religião protestante.

<sup>5</sup> NÓBREGA, Elisa Mariana de M. **Retalhos de um corpo santo**. Monografia (Bacharelado em História) Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 1997, p. 23.

Assim, a princípio, não sabemos informar com precisão a resposta para algumas perguntas: onde ela morava? Com quem ela morava? Quem eram seus pais? Desse modo, enfocamos como, por meio de fragmentos de memória, a aura de santidade de “Aurora” adquiriu uma “rede de significações” para os moradores do Sítio Currais Novos.

Em torno da criação e manutenção dessa crença popular surge muitas perguntas e problemáticas que nos estimula a pesquisá-la. Inspirada na discussão de Michel de Certeau<sup>6</sup>, questionamo-nos como e através do que a crença no “Anjo Aurora” permanece viva e significativa como um investimento de práticas, atos, gestos, experiências vivas que se inscrevem no cotidiano desses “crentes”.

Na perspectiva de ver essa “história” do sagrado não como algo dado, mas como uma construção que é “inventada” e “reinventada” por todos aqueles que nela produzem marcas, trabalhamos com o conceito de crença de Michel de Certeau, identificando a devoção como algo criado a partir dos investimentos nela feitos.

Através do conceito de “táticas” do autor supracitado, analisamos como os “crentes rurais”<sup>7</sup> se (re) apropriam de um espaço dominante (católico) e através de uma “arte de dar golpes”<sup>8</sup> modificando-lhe o funcionamento. Isto é, o culto ao “Anjo Aurora” e as práticas que o permeiam aparecem como uma forma de burlar a lei dominante. Já que esses “crentes” não possuem um espaço próprio, ou pelo menos não possuíam no início do século XX, astuciosamente utilizam-se do espaço do outro, no qual salpicam traços do seu cotidiano através da religiosidade popular.

A relevância deste trabalho se dá na busca de registrar e documentar de forma historiográfica os arquivos orais presentes na memória dos fiéis da menina santa, algo ainda ausente dos documentos oficiais do município de Jardim do Seridó, na região do Seridó do Rio Grande do Norte.

Nosso trabalho possui, portanto, importância não só para o município já mencionado, assim como para a região do Seridó, especialmente a comunidade

---

<sup>6</sup> CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – Artes de fazer**. 11<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 78. Segundo Michel de Certeau a religiosidade popular apresenta-se como táticas usadas pelos “crentes” para burlar a lei dominante instituída pelo catolicismo oficial. Assim, através dessa crença popular forjada pelos investimentos nela feitos, os “crentes” (re)criam um espaço dentro do espaço católico.

<sup>7</sup> CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – Artes de fazer**. 11<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 78. Segundo Michel de Certeau os crentes rurais são indivíduos que se encontram distantes dos centros urbanos e estão de certa forma, marginalizados do convívio social. Assim, por não possuírem um espaço próprio, através da religiosidade popular (re)criam um espaço para si, dentro do espaço católico dominante.

<sup>8</sup> CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – Artes de fazer**. 11<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 77.

quilombola Boa Vista, no município de Parelhas/RN, tendo em vista que alguns dos relatos orais de nossa pesquisa fazem referência para a origem de “Aurora” nessa comunidade. Embora não se reconheça este elemento-chave do passado da menina santa, esperamos que algum morador da comunidade ainda conserve resquícios dessa memória em sua lembrança, que permanece viva na memória religiosa de muitos.

### **A construção de uma devoção**

Como coloca Joel Candau<sup>9</sup>, há a possibilidade de vários tipos de manifestações da memória, sendo fraca, forte, ou uma memória tipo *habitus*, mas o mais importante para a pesquisa antropológica e histórica é relacionar qual a pertinência dessas memórias para o uso coletivo.

A memória é para esta pesquisa a principal ferramenta de trabalho, e assim, entendendo as pertinências de cada memória e as características de cada fiel da menina santa, estabeleceremos os ganhos e as perdas de conteúdo da história contada ao longo dos anos.

O uso da memória coletiva, e a aplicação deste termo, são aproveitáveis neste estudo por se tratar de um pequeno núcleo de povoamento que estabeleceu uma crença quase que na sua totalidade ao longo do tempo, e que perpassa de pai para filhos, de geração a geração, oralmente; assim como afirma Candau, isso caracteriza que pode ser possível evocar lembranças mais fortes e densas (2011).

Segundo o autor, dentro deste complexo entendimento da memória coletiva, explica-se (...) longos processos de transferência de conhecimento e informações.

[...] a memória coletiva funciona como uma instância de regulação da lembrança individual. Os quadros sociais facilitam tanto a memorização como a evocação (ou o esquecimento) – podemos nos apoiar sobre a memória dos outros – os orientam, conferindo-lhes uma ‘luz de sentido’ comandada pela visão de mundo atual da sociedade considerada<sup>10</sup>.

A memória coletiva, como já explanamos, pode ser alterada, lembrada ou esquecida, quando de caráter forte e/ou doloroso, constituindo elementos de uma identidade.

---

<sup>9</sup> CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

<sup>10</sup> CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 49.

Os discursos que forjam a história do “Anjo Aurora” não podem ser entendidos como imóveis ou homogêneos, mas como um processo em contínua movimentação.

Dessa maneira, ao trabalhar a oralidade a partir do uso de entrevistas, exploramos fontes teóricas que abordam o conceito de memória. Sendo assim, utilizamos autores como Pierre Nora<sup>11</sup>, Alistair Thomson<sup>12</sup>, Seixas<sup>13</sup>, Paul Zumthor<sup>14</sup>, entre outros, procurando abstrair ideias de como a memória, seja individual ou coletiva, aparece sempre em processo de recriação, pois está susceptível a espasmos de “lembranças” e “esquecimentos”.

Para problematizar a forma como é exteriorizada essa religiosidade popular no Sítio Currais Novos, a obra “A invenção do cotidiano I” de Michel de Certeau<sup>15</sup>, além autores como Santos<sup>16</sup>, Lodoño<sup>17</sup>, Machado<sup>18</sup>, entre outros, nos dão apoio e inspiração, pois evidenciam aspectos divulgadores da presença do sagrado no cotidiano dos “crentes”.

Nesse sentido, verificamos, a partir das variantes da memória nas quais se formam uma diversidade de discursos, enfatizando os diversos dilemas que permeiam a morte da criança, como cada narrador acrescenta ou retira traços sutis quando “conta” a história do “Anjo Aurora”.

O imaginário sacralizado na memória das fontes orais apresenta a criação e manutenção da crença em “Aurora”, enfocando a visão de mártir como forjadora de sua imagem sagrada. Essa crença aparece viva e revitalizada pelos atos dos “crentes” que no momento que deixam ex-votos na capela e anunciam os milagres da criança santa, afirmam a crença como “verdadeira” e não apenas um mito.

Importa reforçar que é através da oralidade que se passa de geração em geração a

---

<sup>11</sup> NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC/SP, Nº 10, 1993, p. 7 - 28.

<sup>12</sup> THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: Questões sobre a relação entre a História oral e as memórias. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC/SP, Nº 15, 1999.

<sup>13</sup> SEIXAS, Jacy Alves de. Os muitos tempos de memória, (dês) continuidade e projeção: uma reflexão (in) atual para a história? In: **Projeto História**. São Paulo: PUC/SP, Nº 24, 2000, p. 43 - 63.

<sup>14</sup> ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. Trad. Amalio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

<sup>15</sup> CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – Artes de fazer**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 77.

<sup>16</sup> SANTOS, Maria de Lourdes dos. As múltiplas faces de uma santidade: reflexões sobre a trajetória do conceito de ser “Santo”. In: **Religiões / Religiosidade**. São Paulo: UNESP, nº 1, 2000. p. 13 – 25.

<sup>17</sup> TORRES – LONDOÑO, Fernando. As devoções populares, novas indagações de uma pesquisa das ciências da religião. In: **Cadernos do CEON**. Chapecó: ARGOS, nº 13, 2001.

<sup>18</sup> MACHADO, Maria Clara Tomaz. Pela fé: a representação de tantas histórias. In: **Religiões / Religiosidades**. São Paulo: UNESP, nº 1, 2000. p. 51 – 63.

história da menina “santa” e seus milagres.

Nesse contexto, salientamos a religião como algo interligado a nossas vidas, desde o nascimento até a morte, mesmo não sendo um fator central. E como a religião dita “popular” se infiltra no campo católico institucionalizado como táticas dos “marginalizados” para burlar o espaço do dominante, lançando respingos de seu cotidiano; assim ao nomearem um corpo morto como “santo”, esses “crentes” (re) criam esse espaço católico dando-lhe uma roupagem “popular”.

“Sem a devida contextualização, as histórias passadas de pessoas comuns correm o risco de permanecer só isso: histórias. Para tornarem-se algo mais, estas “histórias escondidas”, parciais, têm de ser situadas nos mundos mais abrangentes do poder e do significado que lhes deram vida.”<sup>19</sup>

Partindo das considerações dos autores mencionados, verificamos a realização de promessas feitas a menina santa, como um meio de manutenção da crença.

Maria de Lourdes dos Santos<sup>20</sup> evidencia as diferentes concepções de santidade. Para o catolicismo oficial, o processo de legitimação de um santo é permeado por uma série de testes e comprovações; para o catolicismo popular, a aura da santidade é legitimada a partir das vozes e ações dos fiéis em torno de um corpo santo.

Nesse contexto, a forma como são feitas as promessas, as quais significam uma espécie de acordo entre o fiel e a “santa” e que basicamente são feitas para curar alguma doença ou problema financeiro ou quaisquer outras questões que o fiel enfrente naquele momento, legitima essa fé na menina santa. Importa enfatizar ainda a visão de “castigo”, adotada na hipótese do não pagamento de uma promessa, e ainda, a “penitência”, ou seja, a ideia que os moradores mais antigos da região têm de que a promessa paga com “sofrimento” significa uma maneira de exteriorizar para a “menina santa” a fé que possuem.

Segundo Fernando Torres – Londoño<sup>21</sup>, a religiosidade popular apresenta-se como uma instância mais facilmente desenvolvida entre as populações pobres e rurais, sendo manifestada nos gestos e ações do cotidiano dos fiéis. É nesse ponto que verificamos a

---

<sup>19</sup> COMARROF & COMARROF, Jean e John. **Etnografia e imaginação histórica**. Revista Proa, n. 2, vol. 1, 2010. Disponível em: «[http:// www.ifch.unicamp.br/proa](http://www.ifch.unicamp.br/proa)». Acesso em 05 nov 2014. p. 21.

<sup>20</sup> SANTOS, Maria de Lourdes dos. As múltiplas faces de uma santidade: reflexões sobre a trajetória do conceito de ser “Santo”. In: **Religiões / Religiosidade**. São Paulo: UNESP, nº 1, 2000.

<sup>21</sup> TORRES – LONDOÑO, Fernando. As devoções populares, novas indagações de uma pesquisa das ciências da religião. In: **Cadernos do CEON**. Chapecó: ARGOS, nº 13, 2001.

presença de ex-votos deixados na capela do “Anjo Aurora”; a presença dos ex-votos nos mostra a materialização do “pagar” ou agradecer a um “milagre” promovido pela menina.

O fiel constrói, para si e para o imaginário coletivo, por meio de suas representações sobre suas promessas, de alguma maneira, a continuidade da tradição religiosa em torno da menina santa e torna também seus descendentes fiéis da mesma.

Para Maria Clara Tomaz Machado<sup>22</sup>, a religiosidade popular se exterioriza como uma fonte de comunicação entre os fiéis e os santos. Os indivíduos buscam a ajuda dos santos para enfrentar as intempéries do dia-a-dia e devolve a “graça” recebida de alguma forma, inclusive, até material.

Foi proveniente de uma promessa que se deu a construção do espaço de sacralização iniciado com a cruz fixada sobre a cova de “Aurora”, o qual passa por uma reformulação ao ser construída uma capela e dentro dela um túmulo para a criança.

Com a construção da capela, há a (re)criação desse lugar “sagrado” representado, hoje, além da capela, pela imagem nomeada para simbolizar a menina “santa”. Evidenciamos também que esse espaço de sacralização é visualizado como um “lugar de memória”.

### **Considerações Finais**

Nosso olhar sobre o fato da morte de “Aurora”, partiu das memórias dos mais antigos moradores do Sítio Currais Novos, bem como foi nosso desejo rememorar os tempos de infância, onde, através das narrativas familiares, nos familiarizamos com a “história” do “Anjo Aurora” e passamos a viver essa crença até a contemporaneidade.

O recorte espacial investigado teve como núcleo central o Sítio Currais Novos, no município de Jardim do Seridó/RN, no qual está encravado o imaginário popular e religioso da crença na menina santa, solidificada pelo fato de sua morte ter ocorrido na referida comunidade rural, em princípios do século XX, considerando que foi nesse tempo que se deu o fato, conforme já mencionamos.

Através dessa problemática, arraigada nos relatos orais e embasada nos autores que mencionamos, além dos argumentos abordados, evidenciamos a crença no “Anjo Aurora” como uma rede de investimentos, práticas e gestos de um catolicismo popular.

---

<sup>22</sup> MACHADO, Maria Clara Tomaz. Pela fé: a representação de tantas histórias. In: **Religiões / Religiosidades**. São Paulo: UNESP, nº 1, 2000.



## Referências

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – Artes de fazer**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

COMARROF & COMARROF, Jean e John. **Etnografia e imaginação histórica**. Revista Proa, n. 2, vol. 1, 2010. Disponível em: <[http:// www.ifch.unicamp.br/proa](http://www.ifch.unicamp.br/proa)>. Acesso em 05 nov 2014.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. Pela fé: a representação de tantas histórias. In: **Religiões / Religiosidades**. São Paulo: UNESP, nº 1, 2000.

NÓBREGA, Elisa Mariana de M. **Retalhos de um corpo santo**. Monografia (Bacharelado em História) Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 1997.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC/SP, Nº 10, 1993.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimentos, silêncio. In: \_\_\_\_ Estudos Históricos, vol. II, n. 3, Rio de Janeiro, 1989.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: Questões sobre a relação entre a História oral e as memórias. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC/SP, Nº 15, 1999.

TORRES – LONDOÑO, Fernando. As devoções populares, novas indagações de uma pesquisa das ciências da religião. In: **Cadernos do CEON**. Chapecó: ARGOS, nº 13, 2001.

SANTOS, Maria de Lourdes dos. As múltiplas faces de uma santidade: reflexões sobre a trajetória do conceito de ser “Santo”. In: **Religiões / Religiosidade**. São Paulo: UNESP, nº 1, 2000.

SEIXAS, Jacy Alves de. Os muitos tempos de memória, (dês) continuidade e projeção: uma reflexão (in) atual para a história? In: **Projeto História**. São Paulo: PUC/SP, Nº 24, 2000.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. Trad. Amalio Pinheiro; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.



## **CAPÍTULO 9- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DENTRO DA REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988**

**Edson Artéfio de Medeiros**

Mestrando em Ciências da Educação. Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Integrada de Patos.

**Emanuel Hudson da Silva**

Mestrando em Ciências da Educação. Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Integrada de Patos.

### **Resumo**

Este artigo enfoca, numa perspectiva histórica, que a Educação Profissional brasileira tem seu marco no final do século XX com a reforma do estado e da educação a partir da Constituição de 1988. Essa reforma consiste num processo de revisão e reestruturação das instituições, políticas e práticas governamentais, com o intuito de melhorar a eficiência perante às necessidades sociais. A metodologia usada foi uma pesquisa bibliográfica, segundo pesquisadores como Oliveira (2002), Harvey (2014), Boito Jr (1999), Souza (2014), Friori (1997), Bresser Pereira (2004), Shiroma (2002), Arelaro (2000), dentre outros, trazendo contribuições como a influência da reforma do Estado na conjuntura neoliberal destacando o envolvimento da adoção de políticas e medidas destinadas a limitar o alcance e o poder do governo, defendendo o livre mercado e consequentemente a necessidade de mais qualificação para “esse” seletivo mercado de trabalho, valorizando principalmente as iniciativas privadas. Outra ênfase trazida destaca a Educação profissional na década de 90 baseada no preparo do aluno tecnicamente para uma função específica nos diversos campos como saúde, agricultura, artes, serviços e muitos outros. Apresenta, ainda, entorno das discussões que foi aprovada a lei 9.394/96 suprimindo o caráter assistencialista dado a educação profissional até aquela época e provocando o 1º PNE (2001/2010). Logo, expõe-se que os anos de 2005, 2008, 2011 e 2013 marcados por leis que estabeleceram a evolução da Educação Profissional.

**Palavras-Chave:** Educação, Profissional, Histórica.

### **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DENTRO DA REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988**

No âmbito deste capítulo, será discutido a educação profissional dentro da reforma do Estado e da educação, em uma perspectiva histórica, para uma melhor compreensão e entendimento da posição da educação profissional no seu atual contexto. Através dos pensamentos de teóricos como Marx, Oliveira, Harvey, entre outros, traz como a Reforma do Estado surgiu e como foi o seu desenvolvimento a partir dos anos 90. Discorre, ainda, sobre o desenvolvimento da Educação Profissional a partir das reformas implementadas pelos governos a partir dos anos 90.

## **A REFORMA DO ESTADO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A reforma do Estado é um processo de revisão e reestruturação das instituições, políticas e práticas governamentais com o intuito de melhorar a eficiência, a eficácia e a capacidade de resposta do governo às necessidades da sociedade. Ela pode ser motivada por uma variedade de razões, incluindo a necessidade de reduzir gastos públicos, melhorar a qualidade dos serviços públicos, combater a corrupção e promover a inovação e a modernização do governo.

A reforma do estado surgia em meio a uma necessidade imposta pela globalização da economia e pela crise que o estado vinha passando. Esta crise ficou edificada em três dimensões: a primeira delas foi identificada como crise fiscal que ficou caracterizada pela falta de confiança no estado, bem como os créditos das poupanças tornaram-se negativas; a segunda crise foi a intervenção do estado, que nada mais é que o esgotamento do modelo de industrialização por substituição de importações; e por último a crise do modelo burocrático de gestão pública, caracterizada pelos altos custos dos serviços prestados por entes públicos bem como a má qualidade dos mesmos.

Cabe ressaltar a existência de inúmeras abordagens e estratégias para a reforma do Estado, e a definição de qual medida ser usada, depende das circunstâncias políticas, econômicas e sociais de um país. Identifica-se alguns principais elementos participativos na Reforma do Estado, como: reestruturação organizacional, melhoria da gestão pública, desregulamentação, privatização, participação cidadã, combate a corrupção, modernização tecnológica.

O elemento Reestruturação organizacional buscava a fusão ou eliminação de órgãos governamentais, a descentralização de funções para níveis subnacionais de governo ou a criação de novas agências para lidar com questões específicas. O segundo elemento, melhoria da gestão pública visa melhorar a gestão de recursos humanos, orçamento e processos administrativos para tornar o governo mais eficiente e eficaz. Já a desregulamentação tinha a premissa da simplificação e redução de regulamentações excessivas podem promover a inovação, facilitar a atividade econômica e reduzir o custo do cumprimento das normas.

Outro ponto importante, mas ao mesmo tempo não visto com bons olhos pelo governo está a participação dos cidadãos na tomada de decisões governamentais e no monitoramento das políticas públicas. pode ser um elemento importante da reforma do

Estado. A implementação do combate à corrupção foi tida como uma peça fundamental na reforma do Estado. E por último, e não menos importante, a modernização tecnológica, melhorando assim a prestação de serviços públicos, simplificar processos burocráticos e aumentando a transparência.

É importante frisar que neste caso, a responsabilidade por buscas suas melhorias na qualificação profissional são do trabalhador, para que com isso busque torna-se apto as oportunidades de empregos cumprindo assim as necessidade e exigências das mais variadas empresas. Com isso, tem-se que os postos de trabalho tornam-se competitivos através de uma educação mais qualitativa. Sobre esse tema Oliveira (2002) cita que este é um processo bem mais difícil para os setores mais pobres da população:

Os setores populares, vivendo em condições econômicas de marginalidade, são impedidos de desfrutarem dos serviços sociais básicos, haja vista o desinteresse do poder público em fortalecer seu raio de intervenção no campo social. Para esta parte da população, que inclusive fica alijada no processo educativo, a possibilidade de disputar uma vaga no mercado de trabalho e conseguir empregos mais estáveis e menos precários é diminuta. Ou seja, a duplicidade do horror social que esta parte da sociedade vive é acentuada, pois, ao não ter emprego, não consegue adquirir certos bens pessoais, como, por exemplo, a educação. E por não dispor de um nível maior de escolarização, tem dificultada sua possibilidade de inserção no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2002, p.266).

É salutar mencionar que, cabe ao estado promover políticas que possam equilibrar essas disputas a fim de tornar mais justo a competição e com isso garantir oportunidades justas no mercado de trabalho. No entanto, é importante notar que a competição no mercado de trabalho não é a única abordagem para a organização econômica. Em algumas sociedades, existem sistemas alternativos, como o socialismo, nos quais a competição individual é menos enfatizada em favor da colaboração e do planejamento centralizado. Cada sistema tem suas vantagens e desvantagens, e a escolha entre eles muitas vezes reflete valores sociais, políticos e econômicos.

## **2.1 A REFORMA DO ESTADO NA CONJUNTURA NEOLIBERAL**

Neste capítulo, busca analisar como se concebeu foi implementada a Reforma do estado na concepção Neoliberal e por quais motivos levaram a sua implementação no Brasil, como também quais foram as consequenciais para o país.

A reforma do estado na concepção neoliberal é uma abordagem que se baseia nos princípios da filosofia neoliberal, que defende a redução do tamanho e do papel do

governo na economia e na sociedade. O neoliberalismo é uma ideologia que enfatiza o livre mercado, a concorrência, a propriedade privada e a minimização da intervenção do Estado na economia e na vida das pessoas. Portanto, a reforma do estado na perspectiva neoliberal envolve a adoção de políticas e medidas destinadas a limitar o alcance e o poder do governo, promovendo a privatização, a desregulamentação e a redução do gasto público.

Nesta perspectiva, o Neoliberalismo surge como uma metodologia de cunho teórico e político, pretendendo se opor ao modo como o estado era pregado e difundido. Até então o Estado era tido como um conjunto de leis que regulam a sociedade, para que os direitos e deveres dos cidadãos estejam garantidos. A concepção neoliberal, traz elementos que a norteiam como: privatização, desregulamentação, redução dos gastos públicos, liberação do comércio, menos intervenção estatal na economia.

A promoção do comércio internacional e a abertura de mercados, muitas vezes por meio de acordos comerciais, com a convicção de que o comércio global beneficia a economia. Por fim, a redução do papel do governo na regulação de preços, salários e atividades econômicas, no sentido de que o mercado pudesse determinar os preços e as alocações de recursos de forma mais livre. Sobre esse enaltecimento do mercado Boito JR diz:

Se expressa através de um discurso polêmico: ela assume, no mais das vezes, a forma de uma crítica agressiva a intervenção do Estado na economia. O discurso neoliberal procurava mostrar a superioridade do mercado frente à ação estatal. Superioridade econômica, em primeiro lugar, já que o livre jogo da oferta e da procura e o sistema de preços a ele ligado permitiram uma alocação ótima dos recursos disponíveis, ao indicar as necessidades sociais e punir as empresas ineficazes (BOITO JR, 1999, p. 25).

As políticas neoliberais baseiam-se em acordos entre os indivíduos com os estabelecimentos, cabendo ao estado apenas a validação dos acordos que ora foram estabelecidos, protegendo-os. De acordo com Harvey (2014, p.75), o neoliberalismo “deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio”. Entende-se nas palavras do autor que o objetivo é certificar-se que os cidadãos terão a liberdade individual a conquista institucional, econômica e política social.

A implementação do neoliberalismo no Brasil começou a ganhar força na década de 1990, a partir do governo do presidente Collor e o Itamar Franco, com a adoção de políticas de estabilização econômica, a implementação do Plano Real, este executado no

Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que buscava controlar a inflação e abrir a economia brasileira ao comércio internacional.

Com a política Neoliberal instalada no Brasil, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional recomendavam financiar uma educação profissional com baixo custo, sem levar em conta a qualidade e eficiência da educação. O objetivo dessas instituições era ter um maior número de profissionais qualificados para os mais diversos serviços, gerando com isso uma grande concorrência entre as áreas, com tendo um baixo custos com as contratações desses funcionários. Sobre esta temática, Souza (2014) descreve:

Vale destacar que essas orientações estão em consonância com as recomendações do Banco Mundial para o ensino médio e técnico no Brasil e foram incorporadas na década de 1990, de um modo geral quando se separou o ensino médio do técnico, o currículo foi direcionado ao mercado de trabalho, o estímulo foi direcionado ao mercado de trabalho, o estímulo às parcerias com as instituições de educação profissional, os empresários, o sindicato dos trabalhadores, o financiamento e gestão das escolas profissionalizantes, e na parceria do Ministério da Educação e do Desporto com o Ministério do Trabalho e Emprego, na criação do Plano Nacional de Formação (Planfor), transformado pela Resolução n. 233/2003 no Plano Nacional de Qualificação (PNQ) (SOUSA, 2014, p. 111-112).

Com o intuito prosseguimento a reforma iniciada pelo presidente Collor, o então recém-empossado FHC, criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) em 1995, com o intuito de promover reformas administrativas e modernização do Estado brasileiro.

O objetivo principal do MARE era coordenar ações relacionadas à administração pública, gestão de recursos humanos, modernização e reforma do setor público. O ministério, comandado por Bresser Pereira, desempenhava um papel fundamental na promoção de políticas de reforma do Estado, buscando tornar a máquina governamental mais eficiente, transparente e orientada para resultados. A solução inicialmente apresentada, foi organização dos recursos fiscais, por meio de aberturas de mercados, privatizações, sendo executado com veemência pelo governo federal.

Souza e Carvalho (1999) menciona que o Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE tentou alcançar outros objetivos, como a eficiência dos serviços públicos, otimizando os recursos humanos e financeiros, como a efetividade e democratização. Com isso, o presidente FHC, encaminhou em meados dos anos 90 um projeto de emenda constitucional nº 173 para que o estado pudesse ser reformado.

O presidente pretendia em seu início de governo uma reforma nas políticas e nos

aparelhos do estado com o intuito de coibir ou até mesmo reduzir a crise instalada no país, como também integrar o mesmo em um nível melhor na economia do mundo. Sobre esse assunto, Bresser Pereira Concluiu:

A Reforma do Aparelho do Estado voltada para a gestão e busca de resultados, inclusive com indicadores, metas e avaliação de desempenho, é um processo de mudanças da instrumentalidade da ação do Estado, dos meios da governança, no manejo ou gerenciamento de seus recursos econômicos e sociais, na busca da eficiência (BRESSER PEREIRA apud FALEIROS, 2004, p. 51).

Vale salientar que, A reforma do estado neoliberal no Brasil é um tópico complexo e em constante evolução, sujeito a mudanças de acordo com as orientações políticas e econômicas do governo vigente. Portanto, é importante considerar diferentes perspectivas e análises para compreender completamente os impactos dessas políticas no país.

## **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DOS ANOS 90**

A educação profissional, também conhecida como educação técnica ou formação profissional, refere-se a um tipo de ensino e treinamento que tem como principal objetivo preparar os estudantes para atuarem em uma profissão específica ou campo de trabalho. Ela visa desenvolver as habilidades, conhecimentos e competências necessárias para que os indivíduos possam desempenhar suas funções de maneira eficaz em uma determinada área profissional.

A educação profissional pode abranger uma ampla variedade de campos, como saúde, tecnologia, indústria, comércio, agricultura, artes, serviços e muitos outros. Ela pode ser oferecida em diferentes níveis de ensino, desde o ensino médio até programas de formação técnica e profissionalizante, bem como cursos de graduação e pós-graduação.

O mercado de trabalho hoje é cada vez mais moderno e competitivo, que carece de pessoas cada vez mais capacitadas e essas pessoas precisam de oportunidades para se capacitar para que possam adquirir competências necessárias que o mercado exige. Entretanto, para isso foram necessárias reformas no sistema educacional. Na concepção de Shiroma,

[...] não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva, afirma o discurso,



exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas. Mais ainda, diante da velocidade das mudanças, as requalificações tornam-se imperativas. (SHIROMA et al., 2002, p. 12)

No primeiro ano da década de 90, mais precisamente no ano de 1990, foram criados alguns órgãos no governo, a fim de suprir o ensino profissionalizante, tais como: Serviço Nacional do Transporte (Senat), o Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (Sescoop) e o Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (Sebrae).

Assim, a partir desta conferência, começa as discussões sobre a reforma da educação através de duas vertentes, uma através de consultas a diferentes seções envolvidos com a educação básica e o outro através dos princípios que foram estabelecidos na Conferência de Educação para Todos. Nesse sentido, Arelaro descreve,

Deixa claro que o governo brasileiro começa a aceitar, em Educação, compromissos e orientações nos termos das exigências das agências de financiamento internacionais, ainda que o termo de compromisso firmado entre as entidades e o governo tenha sido expresso numa linguagem progressista, em que as palavras participação, descentralização, autonomia, discussão e gestão coletiva são frequentes (ARELARO, 2000, p. 98)

Com a aprovação da LDB de 1996, foi suprimido o caráter assistencialismo dado a educação profissional até aquele momento, favorecendo assim à inclusão social e a certificação.

Com a criação da LDB, veio a obrigatoriedade de a união elaborar, com a cooperação dos estados, distritos federal e municípios, o Plano Nacional de Educação. Ainda em 1996, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, aprova o primeiro PNE que tinha como prazo, 2001 a 2010. Mas foi no O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que a educação profissional ganhou mais apoio para o seu desenvolvimento.

A partir daí surgiu a necessidade de novas discussões em torno da educação profissional. Com isso no ano de 2002 inicia-se com os discursos sobre o ensino médio e a educação profissional, terminando com a revogação do decreto 2.208/1997 e a aprovação do Decreto 5.154/2004. Este definiu em seu artigo primeiro:

A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I -

qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; (Redação dada pelo Decreto nº 8.268, de 2014); II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

A promulgação do Decreto 5.154/2004, abriu espaço para o ensino médio e a educação profissionalizante pudesse ocorrer. Sendo necessário uma mobilização política para uma reestruturação e articulação no tocante a parte pedagógica, entre as instituições estaduais e federais. Vale ressaltar, que foram estabelecidos novos recursos para a sua implementação como: Criação do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB, Lei nº 11.180/2005/ programa escola de fábrica, Lei nº 11892/2008 – Rede federal de educação profissional, científica e tecnologia.

As variedades de abordagens de ensino pode tornar os cursos técnicos de nível médio mais acessíveis e adequados a diferentes públicos, promovendo a formação profissional e atendendo às demandas do mercado de trabalho. É importante adaptar a oferta de cursos técnicos às necessidades específicas da comunidade e da economia local. Com isso, percebe-se, que a Educação Profissional surge com uma alternativa distinta do tradicionalismo dos ensinamentos da Educação formal e da não formal.

No intuito de ampliar a oferta de cursos profissionalizantes no país o governo, ainda em 2005, promulga mais uma lei, a Lei 11.195 de 2005. Essa lei foi fundamental para expandir a oferta de educação profissional de qualidade no Brasil e tornou-se parte importante da política educacional do país. Com a criação dos Institutos Federais, houve uma maior democratização do acesso à educação técnica e tecnológica em diferentes regiões do Brasil, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social do país. É importante mencionar que esta Lei foi a responsável primeira fase da Expansão da rede federal de Educação e Profissional e tecnologia, que previa a construção de 64 novas unidades de ensino. Não satisfeito com a expansão até o momento, o governo pretende lançar a segunda fase do plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Nesta fase o governo tinha como meta,

Entregar à população mais 150 novas unidades, com o intuito de, até o final de 2010, perfazer um total de 354 unidades, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional (MEC, 2009, p. 6).

No ano de 2011, mais uma vez na tentativa de ampliar mais ainda a ofertas de

vagas da educação profissionalizante no país, é lançada a Lei 12.513, instituindo o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Vagas essas que veio a ser aumentadas dois anos depois através da Lei 12.816/2013. O artigo 20 dessa lei autoriza os serviços nacionais de aprendizagem que integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores a criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observando-se a competência da União para regulação, supervisão e avaliação.

Desse pressuposto concluiu-se que o governo apostou todas as suas fichas na educação profissional e tecnológica, pois ela vem sendo a responsável pelo desenvolvimento do país atendendo a diversos públicos, em diferentes áreas da produção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreender as especificidades da educação profissional no final do século XX é uma obrigatoriedade para hoje termos ciência do quanto as reformas e leis daquelas últimas décadas foram pertinentes para o atual cenário educacional. Entendemos que essas últimas diretrizes alavancaram as políticas da educação profissional brasileira, que sentiu a emergente necessidade de preparar melhor a mão de obra para o crescente e exigente mundo profissional.

Houve uma explosão de cursos tendo em vista o estímulo da política governamental, em consonância com avançadas tecnologias e, principalmente, da inquestionável expansão e colaboração da internet, que foi uma ferramenta muito importante na última década do século XX. Atualmente, a educação profissional tem seu destaque para o sistema educacional brasileiro, que cada vez mais se especializa. Todavia, devemos ver que foram nas últimas décadas do século que esse sistema teve suas principais lutas e desafios, trazendo para o hoje sua imensa contribuição.

Por fim, espera-se que a educação profissional continue sempre evoluindo, sem deixar de considerar o ser humano em todas as suas especificidades, fazendo com que o mesmo esteja apto para o mercado de trabalho, cada vez mais pronto para atender as suas demandas e exigências, bem como esteja melhor qualificado para a compreensão e o trabalho com as relações interpessoais que permeiam todo o ambiente profissional e pessoal humano.

## **REFERÊNCIAS**

ARELARO, L. R. G. (2000). **Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990** In: KRAWCZYK, N., CAMPOS, M. M.; HADDAD, S.(Orgs.) O cenário educacional latinoamericano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados – Coleção Educação Contemporânea.

BOITO JR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. Ed. Xamã, São Paulo, 1999.

BRASIL. **Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2001**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n. 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n. 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm).

Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39

a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em:

10 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em:

15 set.

2023.

BRESSER PEREIRA, Luís C. **A Reforma do Estado nos anos 90: Lógica e mecanismos de controle**. Rev. Lua Nova, nº 45, p. 45 – 95, 1998

FIORI, José. L. Ajustes e milagres latino-americanos. In: **Os Moedeiros Falsos: 65-78.**, Petrópolis: Vozes, 1997.

GOMES SILVA, Ilse. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. Ed. Cortez: São Paulo, 2003.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 5º ed. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1

OLIVEIRA, Ramon. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. In: ZIBAS, Dagmar e al. (orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002, p. 259-278

SHIROMA, E; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenice Gomes (Org.). **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

## **CAPÍTULO 10- AFETIVIDADE: UM MECANISMO DE SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAREM SALA DE AULA**

**Marta Costa de Medeiros Batista**

Licenciatura Plena em Pedagogia – FIP – Especialista em Psicopedagogia FIP

**Maria Cristina  
Dantas de Oliveira**

Licenciatura Plena em Pedagogia – FIP – Especialista em Supervisão Educacional

### **RESUMO**

No âmbito das abordagens educacionais, o tema afetividade vem merecendo atenção de educadores comprometidos com a ética necessária para a tratar os alunos com respeito às suas necessidades especiais e as do dia-a-dia. Nessa perspectiva, o presente artigo tem como tema “Afetividade: um mecanismo de superação do fracasso escolar em sala de aula, destacando que o carinho e atenção está ligada à formação integral, ao desenvolvimento da autoestima, bem-estar e desempenho acadêmico dos alunos cuja temática se deu para enfatizar que a Educação Emocional procura entender o aluno de uma forma mais ampla, vendo-o em seus múltiplos aspectos: intelectual, biológico, emocional e espiritual. Para tanto, buscou-se resolver a problemática sobre o entendimento da influência da afetividade no combate do fracasso escolar. Tivemos nesse contexto como objetivo geral analisar o principal fator que efetiva o desenvolvimento do aluno no desenvolvimento e na capacidade de aprender. A referida pesquisa se deu bibliograficamente sendo fundamentada por autores como: Vygotsky (1977), Leontiev (2004), Marchand (19985). Trata-se de uma educação que leva em conta o desenvolvimento do potencial humano, estimulando suas múltiplas inteligências. Entretanto, educar considerando os aspectos emocionais exige da escola e dos seus profissionais a observância de valores, sentimentos e atitudes de solidariedade, empatia, senso de justiça, nem sempre presentes no contexto escolar e mais especialmente na sala de aula. Este trabalho abordou o tema da afetividade como um fator primordial para que o aluno desenvolva o gosto pela escola, o desejo de aprender, a capacidade de interagir com seus pares e se afaste do fantasma do fracasso escolar.

**Palavras-chave:** afetividade, educação, desenvolvimento, aprendizagem.

### **ABSTRACT**

Within the scope of educational approaches, the theme of affectivity has received attention from educators committed to the ethics necessary to treat students with respect for their special and everyday needs. From this perspective, this article has as its theme “Affectivity: a mechanism for overcoming academic failure in the classroom, highlighting that affection and attention are linked to comprehensive training, the development of self-esteem, well-being and academic performance of students whose theme was to emphasize that Emotional Education seeks to understand the student in a broader way, seeing them in their multiple aspects: intellectual, biological, emotional and spiritual. To this end, we sought to resolve the issue of understanding the influence of affectivity in combating school failure. In this context, the general objective was to analyze the main factor that affects the student's development and ability to learn. This research was carried out bibliographically and was based on authors such as: Vygotsky (1977), Leontiev (2004), Marchand (19985). It is an education that takes into account the development of human potential, stimulating their multiple intelligences. However, educating considering emotional aspects requires the school and its professionals to observe values, feelings and attitudes of solidarity, empathy, sense of justice, not always present in the school context and more especially in the classroom. This work addresses the theme of affectivity as a key factor for students to develop a love for school, the desire to learn, the ability to interact with their peers and move away from the specter of academic failure.

**Keywords:** affectivity, education, development, learning.

## INTRODUÇÃO

A escola, sem dúvida, reflete em seu interior a sociedade em que ela está inserida. Assim, os avanços alcançados pela sociedade, de uma forma ou de outra, se fazem sentir no interior da escola. Da mesma forma, os aspectos negativos, decorrentes das lutas em busca desses avanços - o individualismo, a competição exacerbada, o apego aos bens materiais, que têm levado à perda de valores éticos e morais, também se fazem presentes na escola.

Não é difícil hoje encontrar educadores preocupados com a violência, o desamor, o individualismo dos alunos; a sala de aula é, hoje, mais um espaço de conflito, de indisciplina, de fracasso escolar do que de convivência solidária, de troca de experiências, de discussão de debates, pesquisas, construção de conhecimento.

A presente temática visa em seu contexto resolver a problemática sobre o entendimento da sobre o entendimento da influência da afetividade no combate do fracasso escolar, em que a interação entre o professor e o aluno não deve se limitar apenas ao aspecto cognitivo; a afetividade é uma dimensão sempre presente nos processos interativos.

Por essa razão, a pesquisa se deu pelo interesse de enfatizar que A Educação Emocional procura entender o aluno de uma forma mais ampla, vendo-o em seus múltiplos aspectos: intelectual, biológico, emocional e espiritual centrada especialmente em promover a aprendizagem significativa do aluno.

Nessa dinâmica, a presente pesquisa traz em linhas gerais a introdução, situando o leitor do que se trata todo o contexto da influência da afetividade no desenvolvimento do aluno, bem como a interatividade para romper o fracasso escolar, além de refletir sobre os fatores que levam o aluno a não atingir o nível de aprendizagem desejado e assim se tornar um fracassado no contexto escolar.

Desse modo, pensar numa educação comprometida com o ser humano, sendo capaz de desenvolvê-lo não apenas cognitivamente, mas também afetivamente, é um fator merecedor de estudo e atenção. Este trabalho aborda o tema da afetividade como um fator primordial para que o aluno desenvolva o gosto pela escola, o desejo de aprender, a capacidade de interagir com seus pares e se afastar do fantasma do fracasso escolar.

Contudo, através dessa temática, o leitor irá se situar que a interação entre o

professore o aluno não deve se limitar apenas ao aspecto cognitivo; a afetividade é uma dimensão sempre presente nos processos interativos. Nesse sentido, as interações próprias de sala de aula são, ou deveriam ser, carregadas de afetividade e, seguramente, essa carga afetiva vai exercer uma forte influência na aprendizagem. A intervenção pedagógica, centrada principalmente na interação professor-aluno, tem um papel determinante na construção de conhecimento do aluno.

## **A RELAÇÃO DA AFETIVIDADE JUNTO A DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM DO ALUNO**

A discussão esboçada nesta pesquisa evidencia a necessidade de se construir um sistema educativo que supere a clássica contraposição entre cognição e afetividade, e que rompa com uma concepção - tão conhecida - que atribui ao desenvolvimento do intelecto, dos aspectos cognitivos e racionais um lugar de destaque na educação, relegando os aspectos emocionais e afetivos da vida humana a um segundo plano. Assim é que a educação tradicional e os currículos escolares, ao trabalharem de maneira puramente cognitiva a matemática, a língua, as ciências, a história e demais disciplinas acabam por priorizar apenas um desses aspectos constituintes do psiquismo humano, em detrimento do outro (ou dos outros). A criança, desde o nascimento, sente uma necessidade muito grande de atenção, carinho e afeto para viver um processo contínuo e harmônico de socialização e integração, que contribui satisfatoriamente no seu desenvolvimento físico, psíquico, social, intelectual e cognitivo, durante toda a sua vida.

É considerável o número de crianças que apresentam dificuldades, sobretudo nas classes populares. Para se desenvolver plenamente necessitam conviver em um ambiente de relações afetivas estáveis, com todas as pessoas que a cercam. O fortalecimento das relações afetivas entre professor e aluno contribui para o melhor rendimento escolar? Como resposta se pode dizer que para que uma criança aprenda é necessário que ela tenha o desejo de aprender. É cada vez mais frequente o aparecimento de casos em que esse desejo não se manifesta.

O ser humano nasceu para ser feliz, para "dar certo", e o fato de uma criança não apresentar o desempenho esperado gera frustração e desapontamento em todos, na



família, na escola e na própria criança, em quem normalmente recai a "culpa" por não aprender. A escola se vê cobrada por não conseguir atingir aquele que é o seu principal objetivo: ensinar. O que ocorre é que no afã de cumprir o seu papel, cada um busca a melhor solução, quando na verdade deveria buscar a causa dessa reação.

Vigotski (1977) afirma:

Aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e

universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (p.47).

A criança, como foco principal das atenções, sente-se cada vez mais pressionada e suas possibilidades de sucesso diminuídas. A autoestima - fator preponderante em todos os momentos da vida de uma pessoa - passa a ser ignorada quando se pretende que a criança tenha sucesso. O processo de conhecer a si mesmo e ao outro está internalizado, e nessa relação está a importância da afetividade para o bom desenvolvimento integral do ser humano. As famílias menos organizadas, com problemas emocionais, de relação afetiva instável, com problemas de comunicação familiar e com atitudes e modelos paternos que possibilitem aprendizagens inadequadas incidem sobre o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

Na infância formam-se os padrões comportamentais e sentimentais da criança. Com a criança, os pais também têm a oportunidade de reencontrar a emoção afetiva, muitas vezes "esquecida" ou "reprimida" pelas circunstâncias e pressões da vida, fazendo com que a escola entre cada vez mais cedo na vida dos filhos. Alguns pais, nessa fase, alimentam muitas expectativas em relação ao desempenho da criança, que por sua vez tem suas próprias metas, limites, fracassos e realizações.

Nas crianças de sucesso, cujos esforços foram encorajados, respeitados e bem sucedidos, emerge um sentimento de competência e prazer no trabalho, um senso de produtividade. Já nas crianças cujas iniciativas são desencorajadas e diminuídas, surgem sentimento de que são menos competentes do que seus colegas em realizações, habilidades, capacidades e assim, desenvolvem um sentimento de inferioridade. Portanto, afeto, amor e experiências positivas na escola e no lar são fundamentais nessa idade.

Baseando-se nessas considerações, Leontiev (2004, p.290):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. [...] Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação.

O desenvolvimento da autonomia e da afetividade permite aprimorar as relações interpessoais; a sociedade necessita de pessoas capazes de respeitar as opiniões dos demais e, por sua vez, de defender os próprios direitos. Nessa medida, a inventividade da criança e do educador, o levantamento de hipóteses sobre os assuntos, o interesse e a curiosidade deveriam permear todo o processo educativo. Na maioria das vezes os conhecimentos que dizem respeito à afetividade - relacionamento pessoal, cidadania, direito e deveres - considerados pilares da solidariedade e da cooperação humana, em geral são omitidos pela escola e muitas vezes pelos próprios pais. Além da afetividade estar ausente nos currículos, a agressividade encontra-se presente, quer em estudos acríticos das guerras e conflitos, quer na competitividade do dia-a-dia da escola. E em casa a criança está exposta, muitas vezes, a uma convivência conflituosa dos pais e aos programas, nem sempre educativos, mas quase sempre violentos, veiculados pela televisão e por outros meios de comunicação.

## **INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO COMBATE AO FRACASSO ESCOLAR**

É frequente ouvir dizer que um aluno não aprende por ter "graves problemas emocionais". O que seria um grave problema emocional? Como ainda não se conhece o suficiente muito dos aspectos da dinâmica emocional do ser humano e o papel da emoção na aprendizagem, não é fácil saber como o professor deve agir em sala de aula.

Evidentemente algumas crianças enfrentam sérias dificuldades em seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Não lhes é fácil abstrair e generalizar, por isso sofrem inúmeros e diversos problemas de relacionamento com outras crianças e adultos. Além disso, mesmo reconhecendo a importância dos fatores emocionais e afetivos na aprendizagem, o objetivo da ação da escola não é resolver dificuldades

nessa área. O objetivo específico da instituição escolar é propiciar a aquisição e reformulação dos conhecimentos elaborados por uma dada sociedade. Na verdade, cabe à escola esforçar-se para criar um ambiente próspero e seguro, onde as crianças se sintam bem, porque nessas condições a atividade intelectual fica facilitada.

A possibilidade de estabelecer uma relação professor-aluno acontece pela capacidade de o professor amar seu aluno e estabelecer com ele um vínculo afetivo. O professor que tem a disponibilidade de estar com o aluno, atualiza suas próprias potencialidades amorosas, permitindo que tanto ele quanto o educando cresçam e se humanizem nesta relação. O processo de construção do conhecimento se dá em base sólida de acordo com a afetividade que se tem perante o objeto de estudo e o desconhecido, pressupondo-se que todo desconhecido é novo e o novo tem que se associar ao já aprendido, modificando-o. Uma criança, que em seu processo encontra dificuldades em crescer, em lidar com as novas propostas, pode estar transportando suas más relações familiares para o espaço escolar.

Piaget (2001) considera duas maneiras diferentes nas relações entre afetividade e inteligência. Para esse autor, a verdadeira essência da inteligência é a formação progressiva das estruturas operacionais e pré-operacionais. Na relação entre inteligência e afeto, postula que o afeto faz ou pode causar a formação de estruturas cognitivas.

De acordo com Marchand (1985, p. 30),

O olhar afetivo do professor para seu aluno deve ser indispensável para a construção e o sucesso da sua aprendizagem. Isto inclui dar credibilidade às suas opiniões, valorizar sugestões, observar, acompanhar seu desenvolvimento e demonstrar acessibilidade, disponibilizando mútuas conversas.

Mediante as palavras do autor anteriormente citado, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente. Sabe-se que a evasão escolar, assim como trajetórias com muitas interrupções estão intimamente articuladas a sucessivas reprovações; todos estes são problemas crônicos do sistema escolar brasileiro. Para interferir nessa situação, ao longo dos anos 90 foram implantadas diversas políticas de melhoria do fluxo escolar, que conduziram à aceleração de estudos, à organização do ensino em ciclos e à aprovação automática de alunos.

Como resultado, dados nacionais mais recentes apontam grande diminuição nas taxas de repetência que, contudo, não indicam uma real melhoria no acesso ao conhecimento e nem mesmo a efetiva diminuição dos problemas escolares de disciplina e aprendizagem, antes diretamente refletidos no número de repetência.

Percebe-se que a afetividade é uma função psicológica que se regula biologicamente nosse e resulta da integração dos sentimentos ao que se ama e ao que se tem cuidados, estando relacionada à função de registro permanente e evocação da memória, como também aos valores, à consciência ética e à transcendência ou espiritualidade. Estudos recentes concluem que a afetividade é a fonte de todos os tipos de inteligência: verbal, intrapessoal, interpessoal, lógico-matemática, visual, auditiva, semântica, musical, entre outras.

### **Fatores que levam ao fracasso escolar**

A palavra fracasso opõe-se ao sucesso e implica um julgamento de valor, que nada mais é do que a função de um ideal. Assim, o ser humano se constrói perseguindo seus ideais, de acordo com os valores da sociedade a qual pertence.

Em uma sociedade capitalista como a brasileira, o sucesso escolar ocupa um lugar privilegiado, pois ser bem sucedido na escola significa preparar-se para futuramente ter acesso ao consumo de bens. Desse modo, o fracasso escolar expressa a renúncia a todos os bens produzidos.

Desde cedo a criança percebe que tem de responder às expectativas dos pais e professores. Os pais esperam um bom desempenho para satisfazer seus anseios e os professores, por sua vez, desejam o bom rendimento escolar dos alunos, muitas vezes porque precisam afirmar seu bom desempenho profissional e se tornar reconhecido entre outros. Entretanto, essa competitividade gera angústia e pode prejudicar os primeiros anos da aprendizagem. A própria democratização do ensino gera competitividade, ao passo que ignora a heterogeneidade entre as crianças desde o início da escolarização, promovendo programas de ensino uniformes e rígidos. A idade da entrada das crianças na escola também se mostra nivelada, não considerando os variados níveis de desenvolvimento presentes entre crianças, com quase um ano de diferença de idade.

Além disso, a diferença de nível cultural familiar entre as crianças pode reforçar a disparidade. As crianças oriundas de famílias onde há boa qualidade de trocas afetivas

e lingüísticas nos primeiros anos, quando são privilegiados os momentos de diálogo, leitura e escrita de maneira prazerosa, não terão dificuldades para se familiarizar com a alfabetização.

Já a criança que não teve essas condições, recebendo poucos estímulos para desenvolver a fala, restrito contato com materiais escritos, jogos e desenhos, provavelmente apresentará dificuldades ao iniciar seu contato com o ensino sistematizado. Portanto, é fundamental contemplar o aspecto afetivo no processo de ensino e aprendizagem. É preciso compreender que cada criança é diferente cognitivamente e afetivamente, o que torna impossível um tratamento generalizado e comparativo. Daí a importância da valorização dos progressos individuais e contínuos e do trabalho competente do professor que, como mediador entre o aluno e o conhecimento, deve criar situações para a aprendizagem, provocar desafio intelectual, utilizando-se principalmente das relações afetivas que vão se desenvolvendo através da convivência diária e da construção de novas habilidades e significações.

Muitos problemas relacionados ao fracasso surgem com crianças que não são capazes de aprender, apesar de demonstrarem uma capacidade de funcionamento intelectual completamente normal, nem evidenciaram distúrbios sensoriais, neurológicos ou emocionais, e de terem recebido as experiências habituais de aprendizagem. Esse tipo de problema pode ser de origem perceptiva e de caráter psicolinguístico. De acordo com Porto (2005, p. 56), “as crianças com dificuldades de aprendizagem continuam a laquear pendularmente entre a educação especial e a educação regular quer em termos de diagnóstico, quer de intervenção ou de apoio psicoeducacional”. Para a autora são muitas as causas de distúrbios que geram as principais dificuldades de aprendizagem, tais como: dislexia, disgrafia, discalculia, entre outras.

Os fatores que levam a criança ao fracasso escolar pertencem a um campo complexo, exigente e comprometido ideologicamente. É comprovado no Brasil que os meninos tem maior atraso escolar devido ao trabalho infantil, no qual milhões de crianças deixam a escola para trabalhar e ajudar nas despesas financeiras de casa. As meninas, desde cedo, também começam a trabalhar de empregadas domésticas, mas a verdade é que as meninas conseguem ter um grau maior de escolaridade. Os condicionantes do fracasso escolar originados no ambiente escolar podem ser agrupados em três grandes conjuntos: o primeiro diz respeito à formação e atuação dos

professores, autonomia e organização da escola, bem como a falta de políticas públicas que deem continuidade a projetos de superação gradativa do analfabetismo e promovam a sedimentação de programas de combate dos déficits na formação básica da criança e adolescente.

Patto (1990, p. 340),

Preocupada com a produção do fracasso escolar, faz uma revisão na literatura sobre as causas das dificuldades educacionais na sociedade brasileira e uma análise das raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar das crianças dos segmentos mais pobres da população.

É preciso distinguir aquilo que é próprio da dificuldade de aprendizagem daqueles fatores que ela reflete em termos do sistema em que se insere. Os quais, segundo Fernández (2001), instiga o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção. Esse caráter se manifesta até mesmo nos livros didáticos, que levam o aprendente muitas vezes a memorizar conteúdos e não a pensá-los, não ocorrendo de fato uma aprendizagem.

A família, por sua vez, é também responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e, para a autora acima citada, as atitudes destes frente às emergências de autoria do aprendente, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos. Dessa forma, o fracasso escolar pode assumir dentro da família uma função, por isso é necessário buscar o significado do não aprender, analisando a história de vida do sujeito e buscando uma significação das fantasias relacionadas ao ato de aprender.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O papel do professor é ser um facilitador de aprendizagem, aquele que provoca no aluno um estímulo que o faça aprender a aprender. O sucesso da aprendizagem está fundamentado essencialmente na forte relação afetiva existente entre alunos e professores,

alunos e alunos, e professores e professores. Por essa razão, a afetividade torna-se essencial para alguém que se disponha a educar, porque só quem é permeável a ser

educado pode também educar como também no processo de construção do conhecimento.

Nesse contexto, a pesquisa requer considerações que tecem a dinâmica sobre a afetividade como mecanismo de superação do fracasso escolar em sala de aula, porém poucos professores adotam tal prática na sala de aula; enfatizam que não tem competência para trabalhar a afetividade de forma mais concreta, atribuindo assim pouca importância à afetividade na relação educativa. A representação positiva em relação à afetividade precisa permitir aos educadores a ênfase na construção dessa competência, a fim de que eles possam refletir e rever suas práticas educativas, com a pretensão de não contribuírem para a produção do fracasso escolar. Os professores, como atores sociais, constroem suas representações a partir do conjunto de ideias, opiniões, informações e crenças presentes no seu contexto sociocultural, de modo que tais representações constituem referência para a prática desenvolvida em sala de aula. O ato de tocar ou de olhar o aluno na sala de aula, que pode interferir na eficácia do processo educativo, parece condicionado pelas avaliações morais do grupo social.

Pretende-se que este trabalho possa contribuir para uma reflexão efetiva dos professores e demais profissionais da educação sobre a afetividade como forma de fazer com que os alunos possam desfrutar de uma educação voltada para a vida.

## REFERÊNCIAS

FERNANDEZ. A. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Trad. De Neusa Kern Hickel e Regina Orlor Sordi. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Leontiev, A. (2004). **O desenvolvimento do psiquismo** (2ª. Ed.). São Paulo:

Centauro. MARCHAND. Max. **A afetividade do educador**. 4. ed. São Paulo:

Summus, 1985.

PATTO, M.H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1990.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia: Diagnóstico e Intervenção nos problemas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

Vygotsky, L.S. (1977). **Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar.** Em A. R. Luria.



## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

### **JOSÉ FABIO BEZERRA DA SILVA**

Graduado em Geografia pela UEPB, especialista em Educação Ambiental, sendo também mestrando em Ciências da Educação pela WUE.

### **ALLAN DOUGLAS SANTIAGO**

Possui graduação em Pedagogia pela Kurius, especialização em Gestão do Ensino à Distância pela FACEM, sendo também mestre em Ciências da Educação pela Faculdade World University Ecumenica

### **MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO**

Graduado em Psicologia pela UNIFIP.

### **PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ**

Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal da Paraíba concluído em (1981) e Graduado em Teologia pelo Cenpacre (2007), efetuou o doutorado (1991 - 1995) recebendo o título de Doutor Engenheiro Agrônomo pela Universidad de Córdoba - España em (1995) que foi Convalidado pela USP ESALQ - Piracicaba - SP em 1996 como o título de D. Sc.: Entomologia

### **ALINE CARLA DE MEDEIROS**

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

### **FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA**

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

