

OLHARES DOCENTES

POLÍTICAS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA PÚBLICA

MARIA MARGARIDA BARBOSA DE SÁ SANTOS

SILVANA DA SILVA REIS

ANTONIA DA SILVA PEREIRA

ELENILDES DA SILVA SANTOS

NEILA APARECIDA DA CRUZ

(ORGANIZADORAS)



MARIA MARGARIDA BARBOSA DE SÁ SANTOS
SILVANA DA SILVA REIS
ANTONIA DA SILVA PEREIRA
ELENILDES DA SILVA SANTOS
NEILA APARECIDA DA CRUZ
(ORGANIZADORAS)

OLHARES DOCENTES

POLÍTICAS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA PÚBLICA

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-chefe: Fábio César Junges

Capa: Editora Metrics

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

O45 Olhares docentes [recurso eletrônico] : políticas, inclusão e educação especial na escola pública / organizadores: Maria Margarida Barbosa de Sá Santos ... [et al.]. - Santo Ângelo : Metrics, 2025.

135 p.

ISBN 978-65-5397-323-7

DOI 10.46550/978-65-5397-323-7

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Práticas pedagógicas. I. Santos, Maria Margarida Barbosa de Sá (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Rua Antunes Ribas, 2045, Centro, Santo Ângelo, CEP 98801-630

E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Cláudia Taís Siqueira Cagliari	ATITUS Educação, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Cristina Rezende Eliezer	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenertton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordelin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dra. Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dra. Mércia Cardoso de Souza	ESEMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueiredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS Educação, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil
Dra. Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
UMA MENSAGEM DOS AUTORES!.....	15
PARTE I – FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO	17
Capítulo 1 - A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERCURSO HISTÓRICO	19
Antonia da Silva Pereira	
Maria Margarida Barbosa de Sá Santos	
Silvana da Silva Reis	
Neila Aparecida da Cruz	
Capítulo 2 - EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO SOCIAL	33
Maria Margarida Barbosa	
Neila Aparecida da Cruz	
Manoel Pessoa da Silva	
Ana Paula Vieira Camargo	
Ivaneti Ferreira Nunes da Silva	
PARTE II – DESENVOLVIMENTO HUMANO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	45
Capítulo 3 - DESENVOLVIMENTO HUMANO E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	47
Maria Margarida Barbosa	
Antonia da Silva Pereira	
Silvana da Silva Reis	
Nivea Maria Lopes Vilarva	
Marcilene Muniz Monteiro	

Capítulo 4 - A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA ZOIA.....	55
Silvana da Silva Reis	
Antonia da Silva Pereira	
Nivea Maria Lopes Vilarva	
Simone Conceição Silva Benites	
Manoel Pessoa da Silva	
Capítulo 5 - O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO: PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS PARA TODOS OS ESTUDANTES	63
Ana Paula Vieira Camargo	
Maria Margarida Barbosa	
Silvana da Silva Reis	
Nivea Maria Lopes Vilarva	
Antonia da Silva Pereira	
Capítulo 6 - O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS PARA CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DE PIAGET	73
Antonia da Silva Pereira	
Maria Margarida Barbosa	
Nivea Maria Lopes Vilarva	
Ana Paula Vieira Camargo	
Simone Conceição Silva Benites	
PARTE III – INCLUSÃO ESCOLAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	89
Capítulo 7 - ANÁLISE CRÍTICA SOBRE MITOS E BARREIRAS NA IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	91
Silvana da Silva Reis	
Antonia da Silva Pereira	
Maria Margarida Barbosa	
Nivea Maria Lopes Vilarva	
Ana Paula Vieira Camargo	

Capítulo 8 - TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA PARA A ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO: UMA REVISÃO DE LITERATURA ...	99
Silvana da Silva Reis	
Neila Aparecida da Cruz	
Manoel Pessoa da Silva	
Maria Margarida Barbosa	
Nivea Maria Lopes Vilarva	
Capítulo 9 - A IMPORTÂNCIA DO COENSINO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE REVISÃO	109
Maria Margarida Barbosa	
Antonia da Silva Pereira	
Ana Paula Vieira Camargo	
Angélica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira	
Maria Luzia Costa Marques	
PARTE IV – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES, ARTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	121
Capítulo 10 - O LUGAR DA ARTE NA EJA: PERCEPÇÕES DOCENTES E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	123
Manoel Pessoa da Silva	
Neila Aparecida da Cruz	
Antônia da Silva Pereira	
Ivaneti Ferreira Nunes da Silva	
Maria Margarida Barbosa de Sá Santos	
SOBRE OS AUTORES.....	133

APRESENTAÇÃO

A educação brasileira, em sua complexa tessitura histórica, reúne avanços significativos, desafios persistentes e múltiplos olhares que se entrecruzam na construção de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento humano e com a transformação social. Este livro nasce desse cenário plural, reunindo estudos que dialogam diretamente com questões centrais da contemporaneidade: a formação docente, as bases teóricas que sustentam o fazer educativo, os processos de inclusão escolar, as políticas públicas e os contextos específicos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos.

Organizada em quatro partes, a obra percorre caminhos que articulam teoria e prática, história e atualidade, pesquisa e experiência docente. Na primeira parte, são apresentados fundamentos históricos e teóricos que ajudam a compreender a construção da educação brasileira e suas disputas internas. Em seguida, o livro se aprofunda nas contribuições de autores como Vygotsky e Piaget, discutindo o desenvolvimento humano e suas implicações para a formação docente. A terceira parte reúne reflexões sobre a educação inclusiva e o atendimento especializado, trazendo análises críticas sobre altas habilidades, autismo, deficiência intelectual e o uso de tecnologias assistivas. Por fim, a última parte ilumina a riqueza da EJA e da Educação Popular, reconhecendo a potência desses espaços na formação de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente participativos.

Esta coletânea, portanto, não pretende oferecer respostas definitivas, mas propor diálogos possíveis e necessários. Cada capítulo soma-se ao esforço coletivo de educadores, pesquisadores e estudantes que acreditam na educação como prática social transformadora. Trata-se de um convite à reflexão, à renovação das práticas pedagógicas e ao fortalecimento de uma escola pública democrática, inclusiva e comprometida com a dignidade humana.

Parte I – Fundamentos Históricos e Teóricos da Educação

Esses capítulos apresentam bases teóricas, históricas e políticas, criando o pano de fundo para os demais.

1. A Política de Financiamento da Educação Brasileira: Percurso Histórico

2. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise Histórico-Social

Parte II – Desenvolvimento Humano e Formação Docente

Aqui reunimos textos que discutem Vygotsky, Piaget e contribuições teóricas para o desenvolvimento humano e a prática docente.

3. Desenvolvimento Humano e Formação Docente: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para a Educação Inclusiva
4. A Contribuição da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky para a Formação Docente e o Desenvolvimento Humano: Reflexões a Partir da Experiência da Professora Zoia
5. O Papel do Professor como Mediador do Conhecimento: Planejamento de Atividades Significativas para Todos os Estudantes
6. O Uso de Jogos no Processo de Construção e Apropriação dos Conceitos Matemáticos para Crianças na Perspectiva de Piaget

Parte III – Inclusão Escolar e Atendimento Educacional Especializado

Esta parte foca diretamente nas práticas de inclusão, barreiras, mitos e tecnologias.

7. Análise Crítica sobre Mitos e Barreiras na Identificação e Atendimento de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação
8. Tecnologias Assistivas e Comunicação Aumentativa para a Alfabetização e Inclusão de Estudantes com Autismo: Uma Revisão de Literatura
9. A Importância do Coensino na Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual: um Estudo de Revisão

Parte IV – Educação de Jovens e Adultos: Saberes, Arte e Prática Pedagógica

Para fechar, um eixo que discute EJA, arte e experiências docentes.

10. O Lugar da Arte na EJA: Percepções Docentes e os Desafios da Prática Pedagógica

UMA MENSAGEM DOS AUTORES!

Escrever este livro foi, para nós, um exercício de escuta, diálogo e compromisso com a educação que defendemos e vivemos. Somos docentes da Educação Básica, atuamos na escola pública, somos sujeitos que atuam diariamente no chão da escola, atentos às singularidades de cada estudante, às tensões que atravessam as políticas educacionais e aos desafios concretos que moldam nossa prática pedagógica. Por isso, cada capítulo aqui reunido nasce não apenas do campo teórico ou da pesquisa acadêmica, mas também da experiência viva que pulsa em nossas salas de aula, corredores, projetos e encontros cotidianos.

Acreditamos que a escola pública é, simultaneamente, espaço de contradição e de potência. É nela que se expressam, de modo mais nítido, as desigualdades históricas que marcam nosso país; mas é também nela que germinam as possibilidades de transformação, resistência e reinvenção da realidade. Como educadores-pesquisadores, sentimos a urgência de refletir sobre essas tensões sem perder de vista o horizonte ético e humanista que sustenta nossa atuação. Assim, nosso trabalho se alinha à tradição filosófica que comprehende a educação como prática de liberdade, diálogo e emancipação uma construção coletiva que exige sensibilidade, rigor teórico e coragem política.

Cada página deste livro foi escrita com a convicção de que teorizar sobre a educação é, também, transformar-se como educador. Nossos estudos sobre desenvolvimento humano, inclusão, políticas públicas, práticas pedagógicas e Educação de Jovens e Adultos dialogam com a escola que habitamos e que nos habita. Levamos conosco as vozes de nossos estudantes, suas histórias, suas perguntas e os afetos que enriquecem nossas trajetórias. São esses encontros que nos movem a investigar, compreender e reinventar nossas práticas, guiados por uma ética que valoriza a dignidade humana, o respeito à diversidade e o direito social à educação.

Esta obra é, portanto, um gesto de partilha e de compromisso coletivo. Partilhamos saberes e vivências com a esperança de contribuir para o debate crítico, para a renovação das práticas docentes e para o fortalecimento da escola pública como espaço de justiça social, sensibilidade e pensamento. Que este livro inspire reflexões, desperte novas perguntas e reafirme, em cada leitor, a certeza de que educar é, sobretudo, um ato

profundamente humano um encontro entre sujeitos que se transformam mutuamente no movimento permanente de aprender e ensinar.

A todos que constroem a educação pública conosco estudantes, colegas, famílias e comunidades deixamos nossa gratidão e nosso desejo de que este trabalho possa somar-se às muitas mãos que mantêm viva a luta por uma educação democrática, inclusiva e verdadeiramente emancipadora.



PARTE I – FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO

Capítulo 1

A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERCURSO HISTÓRICO

Antonia da Silva Pereira

Maria Margarida Barbosa de Sá Santos

Silvana da Silva Reis

Neila Aparecida da Cruz

DOI: 10.46550/978-65-5397-323-7.19-32

1 Introdução

Desafios de naturezas diversas são postos ao estado brasileiro no sentido de efetivação do direito subjetivo a educação, dentre os quais podemos destacar o de garantir o acesso, a qualidade e os recursos financeiros necessários à manutenção e ao desenvolvimento da escola pública.

Compreender as políticas públicas de financiamento e analisar a aplicação dos recursos destinados à educação básica é o que se propõe este trabalho.

A educação e o seu desenvolvimento estão relacionados às políticas públicas, pois as mesmas sustentam os sistemas de ensino, tornando imprescindível para a garantia do acesso e da qualidade nas escolas. Para tanto, o financiamento da escola pública é um dos temas mais discutidos no ambiente educacional, pois as ações, o gerenciamento, e aplicação dos recursos financeiros indicam o avanço da política educacional.

Existem leis e normas regulamentadas constitucionalmente para o gerenciamento e aplicação dos recursos tanto para os destinados âmbitos federais, quanto para os recursos próprios locais das prefeituras que administraram a educação local que viabiliza a prática social.

Qualquer gestão traz na sua aplicabilidade a necessidade de planejamento, controle e acompanhamento da comunidade escolar, porém não é o que se observa no interior das escolas, que adotam modelos

próprios de administrar os recursos, ou seja, não existe procedimento padrão. No entanto, o planejamento e administração dos recursos públicos e as respectivas prestações de contas seguem normas regulamentadas pelas mantenedoras.

A gestão dos recursos financeiros da escola pública deve ocorrer de forma sistemática e responsável atendendo a legislação do direito público, envolvendo a comunidade escolar no gerenciamento dos recursos e desenvolvimento para melhoria da ação educativa tornando efetiva a oferta e qualidade do ensino público.

A Constituição Federal de 1988 deixa evidente em seu artigo 6º, que a educação é um direito social, assim como saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade, infância e a assistência aos desamparados, ou seja, a educação deve atender a todos, pois é “direito de todos e dever do Estado e da família (CF, art. 205). O que evidencia que o Estado além da família deve oferecer educação gratuita que é obrigatória (CF, art. 208, I e II).

Investir em educação e promover equidade social, pode favorecer o crescimento econômico do individuo o que pode gerar impactos positivos na sociedade. Pesquisas apontam que investir em educação, diminui gastos com saúde e segurança, promovendo maior nível de escolaridade e gerando desenvolvimento cultural, social e econômico. O atendimento e a garantia do direito ao acesso envolve ações diretamente ligados ao contexto histórico do financiamento da educação.

Os questionamentos sobre os recursos destinados a educação são inumeráveis quando acompanhamos as dificuldades do município em manter em dia os gastos com a educação.

A educação por ser considerada uma prática social, constitui se como essencial para o desenvolvimento do ser humano e suas potencialidades, tornando o oferecimento fundamental. As leis e medidas constitucionais são criadas no intuito de estabelecer políticas de financiamento específicas para garantir o acesso e expansão de recursos. Os investimentos visam garantir direito a inclusão social repercutindo tanto no acesso como na permanência na escola, de modo a obter êxito no decorrer da vida.

Ao observar os aportes legais para o reconhecimento do direito ao acesso a educação, é necessário observar os desafios pertinentes na efetivação do atendimento a esse direito, dentre as quais podemos destacar o acesso, a qualidade e os recursos financeiros.

2 Metodologia

Para a discussão sobre financiamento educação é essencial refletir sobre o sentido da pesquisa, que consiste na investigação e estudo de um determinado fato, intencionando descobrir fatos relativos a um campo de conhecimento. Lakatos e Marconi (1986) consideram que a pesquisa não é apenas procurar a verdade, é encontrar respostas para as questões propostas, utilizando métodos científicos.

Diante da problemática deste estudo, desenvolvemos a investigação na perspectiva da abordagem qualitativa, isto porque:

O enfoque qualitativo [...] está baseado em métodos de coletas de dados sem medição numérica, como as descrições e observações. [...] Seu propósito consiste em reconstruir a realidade, tal como é observada pelos atores de um sistema social predefinido. Muitas vezes é chamado de “holístico”, porque considera o “todo”, sem reduzi-lo ao estudo de suas partes. (SAMPLIERI, 2006, p.5)

Além disso, a abordagem qualitativa possibilita apresentar aspectos subjetivos a problemática, buscando o entendimento sobre a categoria geral da questão pesquisada, norteando possíveis interpretações, tendo como objetivo principal aprimorar idéias, familiarizar com problema proposto, tomando conhecimento do tema a ser estudado (GIL, 2002).

Em pesquisa qualitativa, como observam Barros e Lehfeld (2000, p.31) “os dados serão descritivos, o pesquisador apresenta o objeto da pesquisa, descrevendo e demonstrando como o determinado fenômeno ocorre, suas características e relações com outros fenômenos”.

Como procedimento de coleta de dados, utilizamos da pesquisa bibliográfica, pois a mesma auxilia o pesquisador realizar análise da produção disponível sobre determinado tema, com a finalidade de colocarmos em contato com tudo que já foi escrito, dito ou filmado sobre o assunto, como explicita Gil (2010).

A pesquisa bibliográfica e elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, teses, dissertações e anais de eventos científicos [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. (GIL, 2010, p. 29-30)

Apoiamos-nos também na pesquisa documental, que (levantamento) consiste na busca de documentos de fonte primária, como documentos oficiais, jurídicos e particulares para a discussão da trajetória histórica (GIL, 2002, p.32).

3 Percurso histórico

Para traçarmos um breve perfil histórico do financiamento da educação no Brasil, bem como fixar bases para o entendimento do atual sistema de financiamento nos reportaremos aos trabalhos de Monlevade (2001) e Pinto (2000) que dividem a história do financiamento da educação em três períodos que serão especificados a seguir.

O primeiro período decorreu do ano 1549 á 1759, caracterizado pela predominância e exclusividade dos jesuítas sobre o processo de educação, oferecendo educação católica, pública e gratuita, era financiado por recursos trazidos por parte da Coroa que contribuía tanto para instalação e custeio quanto para as atividades realizadas pela ordem. O Rei fornecia à Companhia quantias para a construção e aquisição de equipamento inicial e uma pequena dotação mensal para custear a subsistência dos religiosos e de seus alunos (MONLEVADE, 2001).

Com o aumento das atividades a quantia enviada pela Coroa Portuguesa não foi suficiente para conter as despesas, porém os jesuítas se sobressaíram às dificuldades financeiras por meio de doações de terras e o investimento das pequenas dotações recebidas da Coroa multiplicaram seu capital e isso ficou visível na quantidade significativa de construção de escolas nas vilas, cerca de 17 colégios jesuítas, que “forneciam ensino de nível médio, visando preparar a elite local para o ensino superior em Portugal e formando quadros, em nível superior, para a própria Companhia de Jesus” (PINTO, 2000, p.46).

O segundo período se inicia com a expulsão dos jesuítas e se estende até o fim da República Velha (1930), caracterizado pela busca de fontes autônomas de financiamento, sendo marcado pela delegação da educação por conta das dotações orçamentárias dos governos dos estados e das câmaras municipais.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a ascensão de Marques de Pombal ao cargo de primeiro-ministro em Portugal, implantaram-se nas escolas as aulas régias que, segundo Ferreira (2002, p. 3), eram assim denominadas por significarem aulas que pertenciam ao Estado. A

denominação ‘Aulas Régias’ perdurou de 1759 a 1822, quando passaram a ser chamadas de Aulas Públicas, e depois, em 1827, Escolas Nacionais.

Nesse período, os professores eram nomeados pelo rei, e o ensino correspondia ao ensino primário e secundário, e era oferecido a uma pequena parcela da população, porém não contavam com recursos financeiros suficientes para financiar as aulas régias e sem o auxílio dos jesuítas, as câmaras municipais e outros órgãos tornaram-se responsáveis pela educação, passando a cobrar taxas sobre produtos que não apresentassem isenção especial como carne, sal, aguardente, entre outros (PINTO, 2000). A economia era centrada na atividade rural o que resultava em poucas arrecadações e muitos problemas com professores.

Em 1772, com o expressivo crescimento demográfico e a necessidade de mão de obra escolarizada, em que a maioria da população não tinha acesso a escola, a maneira de sustentar as aulas régias foi pela instituição do Subsídio Literário, definido pela Carta Régia de 10 de novembro de 1772, para a América e África. O Subsídio Literário, que perdurou até 1816, oferecia atendimento educacional precário, agravado por professores mal qualificados e com baixa remuneração, além disso, o numerário disponibilizado pelo ele não cobria nem mesmo o salário dos professores.

Embora a Constituição Imperial de 1824 estabelecesse instrução primária gratuita a todos os cidadãos, foi através do Ato Adicional de 1834 que se atribuiu às províncias o direito de legislar e por consequência manter o ensino primário e secundário, desobrigando dessa maneira o governo central da responsabilidade de tal oferta, limitando sua competência normativa as escolas da capital do Império e as vinculadas ao ensino superior conforme explicita Pinto (2006). Nesse ponto existe uma discordância entre Pinto e Davies (2006) por este afirmar que o ato adicional de 1834, não descentralizou os encargos do governo imperial, mas apenas delegou às províncias o poder de legislar sobre a instrução pública em estabelecimentos próprios a promovê-la.

Monlevade (1997) observa que ao optar por oferecer educação pública e gratuita deve-se também propor formas de financiamento, o que não ocorreu quando D. Pedro I outorgou a primeira Constituição, pois não previa uma forma de captação e destinação de recursos para custear as despesas, principal motivo da descentralização para as províncias, como forma de distribuição de responsabilidades que permitiu o crescimento da rede de escolas privadas e escolas confessionais católicas que contavam com duas formas de financiamento: os ricos e remediados pagavam

mensalidades e os pobres com o que podiam desde gêneros agropastoril até o trabalho dos próprios alunos.

A expansão das cidades viabiliza, em 1834, a cobrança de tributo correspondente ao atual ICMS, multiplicando as escolas primárias e secundárias a cargo das províncias do Império e, a partir de 1889, dos estados da República.

Posteriormente, a Constituição de 1891, constituiu-se o sistema federativo de governo marcado pela descentralização do ensino, em que foi instituída a dualidade no sistema de ensino, e isso ficou evidente no artigo 35 que definiu para a União o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal, e, consequentemente atribuiria aos Estados prover e legislar a educação primária. Além disso, priorizou o papel da família em detrimento do Estado na garantia do direito à educação. No mesmo período, as alterações no modo de produção escravocrata suscitaram no povo a reivindicação por escola pública e gratuita.

Segundo Monlevade (2008), no período de 1834 a 1934 as matrículas do ensino público evoluíram lentamente e o governo, a partir de 1910, usou uma pequena parte dos impostos cobrados da exportação e importação para financiar faculdades do ensino superior e escolas técnicas nas capitais dos estados. Já os governos estaduais expandiram as redes de escolas primárias nas cidades e comunidades rurais, oferecendo ensino secundário nas capitais e escolas normais nas cidades maiores para a formação de professores, medidas essas que foram possíveis mediante a maior arrecadação de impostos.

A revolução de 1930 além de reestruturar parte dos aspectos jurídicos, promove grandes impactos sobre a organização da educação, como por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, mas é o ano 1934 que marca o início do terceiro período da história do financiamento da educação com a promulgação da nova Constituição Federal, que vincula um percentual mínimo de recursos tributários para a educação, em que caberia a união e aos municípios aplicar na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos, nunca menos de 10% da renda resultante dos impostos, e aos estados e ao distrito federal, no mínimo 20%, criando ainda uma subvinculação de 20% da alíquota para o ensino rural (PINTO, 2006).

A Constituição Federal de 1934 dispõe também sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação, incluindo a fiscalização de

sua aplicabilidade em território nacional. Outra inovação trazida por esse diploma legal é a obrigação das empresas de manterem o ensino primário gratuito aos seus trabalhadores (PINTO, 2006).

Monlevade (2008) observa que no período posterior a esta Constituição, a medida que aumentavam as despesas com educação, a vinculação de impostos federais continuava a cair. Em 1946, instituiu-se a vinculação de 12% dos impostos federais e aplicação do Fundo de Participação dos Municípios na educação.

O período de 1950 a 1980 caracterizou-se por um expressivo crescimento econômico do país, no entanto, isso não significou a garantia de recursos para a educação, uma vez que é possível verificar momentos de vinculação e não vinculação dos recursos decorrentes dos impostos arrecadados pelo Estado brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 alterou os percentuais a serem gastos com a educação, ao estabelecer que a União deve aplicar 12% dos impostos arrecadados, os Estados, o Distrito Federal e os municípios 20%, bem como a destinação de 9% dos recursos federais para o Fundo Nacional do Ensino Superior, destinado a manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Na Constituição de 1967, a educação é entendida como direito de todos e será dada no lar e na escola, devendo ser assegurada a igualdade de oportunidade, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana. Estabelece como obrigatório e gratuito o ensino dos sete aos quatorze anos nos estabelecimentos primários oficiais, e a gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário, em que o poder público proverá aqueles que demonstrarem incapacidade de recursos para dar continuidade aos estudos através da concessão de bolsas de estudo, mediante a exigência de posterior reembolso por parte do beneficiado. Com isso foi restabelecida a vinculação legal de recursos para a educação, porém limitada a esfera do município que devem aplicar 20% dos impostos em educação, favorecendo, desse modo, a iniciativa privada.

Em 1983, a Emenda João Calmon estabelece novos percentuais para a vinculação de recursos para a educação instituindo os seguintes percentuais: União 13%, Estados e Distrito Federal 25%, e Municípios 25%.

Com a Constituição de 1988, a vinculação de recursos foi alterada novamente somente em relação ao percentual da União: União 18%, Estados e Distrito Federal 25%, Municípios 25%. Este diploma legal foi

modificado pela Emenda Constitucional Nº 14/96, que criou um fundo de natureza contábil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, Lei Nº 9.424/96, subvinculando os recursos destinados à educação, que passam a focalizar o ensino fundamental regular, para vigorar por um período de dez anos, ou seja, de 1º de janeiro de 1998 até 31 de dezembro de 2006.

Constituem fontes de recursos do FUNDEF: 15% do Fundo de Participação dos Municípios – FPM; 15% do Fundo de Participação dos Estados – FPE; 15% do imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; 15% do Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações – IPIexp; 15% do resarcimento da União pela Desoneração de Exportações (LC nº 87/96); e Complementação da União (BRASIL, 2006).

Os repasses aos entes federados são vinculados ao número de alunos matriculados no ano anterior nas escolas públicas, levantamento que é realizado pelo censo escolar anualmente. O cálculo feito para complementação da União é feito a partir do custo aluno/ano, sendo que nos estados em que o valor não alcançar o mínimo estipulado nacionalmente, o governo federal por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FNDE) assegurará a diferença, mediante crédito de parcelas mensais na conta específica do FUNDEF.

Inspirado nos organismos internacionais, em especial no Banco Mundial que prioriza o ensino fundamental, esse fundo, no entanto, não possui meios para cumprir as expectativas, uma vez que não traz recursos novos para o sistema educacional pois parte dos impostos já eram vinculados à manutenção e desenvolvimento da educação (DAVIES, 2004).

Saviani (2011, p. 86) nos alerta para outra peculiaridade: por se tratar de um fundo de natureza contábil “[...] não têm força para alterar o status quo vigente. Ou seja, a ampliação de recursos permitirá atender um número maior de alunos, porém em situações não muito menos precárias do que as atuais [...]”

Com o objetivo de minimizar os problemas decorrentes da extinção do FUNDEF e após intensas manifestações da sociedade civil e por parte dos governos estatais e municipais que temiam a diminuição dos recursos do MDE, foi criado pela Emenda Constitucional nº 553/06 o FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 11.494/07.

Constituem fontes de recursos do FUNDEB: 20% do Fundo de Participação dos Municípios – FPM; 20% do Fundo de Participação

dos Estados – FPE; 20% do imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; 20% do Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações – IPIexp; 20% do ressarcimento da União pela Desoneração de Exportações (LC nº 87/96); e Complementação da União; e Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações - ITCMD (BRASIL, 2006).

O FUNDEB difere do FUNDEF quanto à distribuição dos recursos que compõem o Fundo, e quanto à abrangência pois inclui toda a educação básica, e de acordo com as modalidades de ensino atribui responsabilidades a cada esfera de governo, em que os recursos serão distribuídos entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios, considerando-se exclusivamente as matrículas no respectivo âmbito de atuação prioritário.

A respeito da remuneração dos profissionais, a Lei 11.494/07 determina que pelo menos 60% dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício da rede pública.

Nessa matéria, o que difere o FUNDEF do FUNDEB é que este último inclui os eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, desde que não impliquem rompimento da relação jurídica existente. Ao contrário do FUNDEF, o FUNDEB contempla a distribuição dos recursos às escolas comunitárias sem fins lucrativos conveniados às prefeituras, que atendem a educação infantil de 0 a 03 anos de idade.

Como podemos observar as mudanças propostas pelo FUNDEB em relação ao FUNDEF vão desde o tempo de vigência até os recursos que os compõem. E como salienta Martins (2011) o FUNDEF teve suas deficiências, mas a implantação desse fundo revelou experiências com potencial de serem preservadas, se incorporadas correções e aperfeiçoamentos, e para tal sugere o FUNDEB para sanar tais incoerências, e constituir estratégias políticas para o alcance do regime de colaboração e da equidade, além da consolidação da autonomia federativa.

Outra fonte de financiamento da educação é o salário-educação. O salário-educação não é propriamente um imposto, é uma forma de arrecadação parafiscal e/ou social, cobrada das empresas, incidindo em 2% sobre a folha de pagamento das empresas.

A Lei 4.440/64, que criou esta contribuição, estabeleceu que durante os três primeiros anos de sua vigência 40%, 50% e 60%, respectivamente,

dos recursos do salário educação seriam obrigatoriamente aplicados em despesas de custeio e o restante em construções e equipamento de salas de aulas. Esta lei regulamentou o dispositivo constitucional apenas na parte que obrigava as empresas a fornecer educação primária aos filhos dos empregados que estivessem em idade escolar obrigatória (7 a 11 anos), descartando a obrigatoriedade de estender também aos funcionários.

O Decreto nº 55.551 de 12/01/65 estabeleceu que o salário educação seria para suplementar os recursos públicos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino primário comum, e devido por todas as Empresas vinculadas ao sistema geral da Previdência Social, incluindo todos empregadores que mantinham servidores sob regime da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

O salário-educação é uma contribuição recolhida aos cofres públicos pelas empresas que só beneficiava inicialmente União e os Estados e somente com a Emenda nº 24 (Emenda João Calmon) se destinou 25% da parcela federal para os Municípios, a União recebe a parcela de 1/3 dos recursos arrecadados e pouco podia fazer para enfrentar analfabetismo, em contrapartida, os Estados arrecadam 2/3 dos recursos e, por este sistema, são beneficiados os Estados mais ricos. A parcela de 1/3 retida pela União e redistribuída para Estados e, agora, Municípios mais carentes, não tem potência equalizadora, ao nível dos Municípios o que pode ser encarado como uma política discriminatória que marginaliza os Municípios que se dedicam ao ensino de 1º grau.

Vários programas foram criados com os recursos provenientes do salário-educação tais como: Programa Nacional de Transporte Escolar – PNTE; Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Transporte – PNATE; Programa Nacional de Saúde do Escolar – PNSE ; Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE; Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

Conforme disposto nos Arts. 211, §§ 2º e 3º e 212 da Constituição Federal devem os Estados e Municípios aplicar, anualmente, nunca menos de 25% da receita resultante de impostos compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino, dentro dos seus âmbitos prioritários de atuação. No caso do Município, seu âmbito de atuação prioritária, na educação Básica, corresponde à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Callegari (2011, p.576) nos alerta sobre a importância da apresentação de tais dados, pois por meio dos mesmos é possível difundir informações que possibilitem a construção da consciência cidadã em torno do papel social dos tributos, dos bens e orçamentos públicos, informar à sociedade sobre os efeitos lesivos da corrupção, da sonegação fiscal e da má gestão dos recursos públicos com vistas à construção de conhecimentos relativos à educação fiscal.

Podemos observar que nos três últimos anos os recursos do FUNDEF e do FUNDEB foram destinados quase que exclusivamente a remuneração dos profissionais da educação, o que pode apontar para a diminuição dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Daí a importância da sociedade exercer o controle social sobre os recursos destinados à educação, sendo imprescindível a participação da comunidade no acompanhamento e fiscalização dos recursos que são destinados a manutenção e desenvolvimento do ensino.

Vale ressaltar que o documento oficial que estabelece as atribuições bem como as condições de aplicabilidade dos recursos do FUNDEB não isenta o Município da obrigação de aplicar nas etapas da educação básica que lhes cabem oferecer (educação infantil e ensino fundamental), nunca menos de 25% das receitas dos demais impostos e transferências que não entram na composição do Fundo.

4 Conclusão

O financiamento da educação é fundamental para que escola cumpra com sua função na sociedade, que é a socialização do conhecimento historicamente produzido, sem os quais não há progresso, nem mesmo crescimento econômico.

A elaboração de leis para a aplicação dos recursos de financiamento não são os únicos instrumentos para a garantia do direito à educação, desde a regulamentação do FUNDEF e do FUNDEB, vêm se efetivando mecanismos de controle social, criados com a participação de sindicatos ou associações de professores, associação de pais e mestres e contando também com envolvimento do poder legislativo na indicação de seus membros, com a incumbência de acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos desses Fundos, supervisionar o censo escolar, aprovando e, sobretudo, controlar e garantir a transparências na aplicação dos recursos repassados à conta dos programas.

É pela escola que a humanidade atinge a consciência das desigualdades e das injustiças sociais e constrói ideais redução dessas desigualdades, sem o que não há a efetiva liberdade. Portanto, financiar educação, deve ser prioridade da sociedade, e cabe aos educadores dar respostas aos anseios do povo, superando erros e deficiência, elevando a escola a serviço do homem, da pesquisa, da criação, da democracia. Consideramos, ao término deste trabalho, que não existe a possibilidade de concluir ou tecer conclusões a respeito do financiamento da educação, e se é possível afirmar algo é que a educação é um direito social, e garantir esse direito é essencial para humanizar as pessoas, entre as quais eu me incluo.

Assegurar esse direito só é possível mediante as políticas educacionais, que deveriam ser elaboradas com a participação de todos os envolvidos. Um sonho possível...

Como garantir o acesso universal à educação pública e de qualidade, eu me arrisco a sugestionar:

- elaboração e aprovação de uma reforma tributária;
- escola e seu sistema pautado na concepção educação como direito;
- redefinição das responsabilidades entes federados;
- participação equalizadora dos entes federados;
- adequação de referenciais de qualidade educacional;
- fortalecimento dos mecanismos de acompanhamento e controle social;
- regulamentação do regime de colaboração dos entes federados, com condições reais de aplicação;
- fortalecimento de vínculos entre o Conselho Nacional de Educação, os conselhos estaduais e municipais de educação, buscando efetividade nos mecanismos de acompanhamento;
- permitir a sociedade o conhecer dos seus direitos tornando possível, desde a formação inicial, obter tais conhecimentos para que sejam capazes de avaliarem suas necessidades e estabelecer seus direitos como prioridade nas políticas públicas;
- disponibilização de dados, para que a sociedade possa avaliar ações dos órgãos responsáveis pelo acompanhamento e controle

de gastos e aplicações de recursos (Conselhos, Ministério Público, Tribunal de Contas)

A democratização da escola e do ensino envolve questões muitas mais complexas que a simples elaboração de projetos estaduais e municipais de educação e a existência de políticas de financiamento. Assegurar a efetivação do direito a educação de qualidade implica articular a construção de planos e metas a partir da realidade e suas respectivas necessidades locais. E, principalmente, a disponibilização das receitas e despesas dos recursos destinados a educação, especificando os gastos em cada etapa, ampliando a possibilidade de fiscalizar a aplicação destes recursos.

Referências

CONSELHOS Escolares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2025.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_211_.shtm. Acesso em: 24 nov. 2025.

Controle de Acompanhamento e Controle Social. Disponível em: DAVIES, Nicholas. Omissões, inconsistências e erros na descrição da legislação educacional. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação. Porto Alegre. V.1, n.3, 2011. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1570>. Acesso em: 20 nov. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes et al. Conselho Escolar e o financiamento no Brasil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

GADOTTI, M. Organização do trabalho na escola: pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Paulo de Sena. O processo de tramitação e aprovação do FUNDEF na Câmara dos Deputados: o protagonismo do Legislativo, do Executivo e dos movimentos sociais em dois contextos governamentais. In.: MARTINS, Paulo de Sena. FUNDEB, federalismo e regime de colaboração. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Cap.3, p.111-276

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da educação: subsídios à Constituinte Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca> – revista de Financiamento da educação, Porto Alegre, v.1, n.1, 2011

MONLEVADE, J.A.C. Educação pública no Brasil: contos & descontos. Ceilândia, DF: Idea, 1997.

ROMANELLI, O. História da educação no Brasil: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1992.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LÚCIO, Pilar Baptista; Metodología de Pesquisa. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTIAGO, Igor Mauler; MANEIRA, Eduardo. A contribuição social do salário-educação inconstitucionalidade originária e permanente. Disponível m: <http://jus.com.br/artigos/1421/a-contribuicao-social-do-salario-educacao#ixzz2vRDNe2WE>. Acesso em: 24 nov.2025.

SAVIANI, Dermerval. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodología do trabalho científico.23. ed.rev atual. São Paulo: Cortez, 2007.

Capítulo 2

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE HISTÓRICO SOCIAL

Maria Margarida Barbosa

Neila Aparecida da Cruz

Manoel Pessoa da Silva

Ana Paula Vieira Camargo

Ivaneti Ferreira Nunes da Silva

DOI: 10.46550/978-65-5397-323-7.33-43

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um campo educativo marcado por profundas transformações históricas e por intensas disputas sociais, refletindo os desafios enfrentados por grupos tradicionalmente excluídos do acesso à escolarização. Ao longo de sua trajetória, essa modalidade da Educação Básica foi sendo moldada por diferentes concepções pedagógicas, políticas públicas e movimentos sociais que buscavam garantir não apenas o direito à educação, mas também a valorização das experiências de vida e das identidades culturais de seus sujeitos. Nesse cenário, compreender os aspectos históricos e sociais que deram forma à EJA torna-se fundamental para reconhecer seus avanços, limitações e potencialidades no contexto educacional brasileiro.

Assim, buscamos contextualizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), priorizando os aspectos que compõem sua trajetória histórica e os sentidos atribuídos a essa modalidade ao longo do tempo. Considerando a importância da garantia do direito à educação escolar e da valorização da cultura popular, torna-se imprescindível destacar também a Educação Popular, cuja influência foi decisiva na construção das práticas e dos princípios que orientam a EJA na Educação Básica.

2 Educação Popular

A Educação de Jovens e Adultos que temos atualmente foi uma conquista do povo brasileiro, por meio de lutas da sociedade civil e movimentos sociais. Todavia, a EJA compreende hoje um campo político, ainda complexo e denso.

A mesma parte do conceito que implica pensar a escola numa perspectiva dialética das relações intersociais e também as questões metodológicas, considera que a escola é um lugar de encontros onde se relacionam pessoas com diferentes culturas e que precisam dialogar. Sendo assim, podemos conceituar Educação Popular na perspectiva de Freire como aquela, “[...] que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua* para a prática realmente democrática da escola progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática (FREIRE, 2001, p.49)”. Observamos aqui que a Educação Popular está voltada para a educação das classes menos favorecidas, com o intuito de desempenhar o exercício da cidadania.

A respeito da Educação Popular, Paiva (1983) afirma que:

Entende-se por Educação Popular, frequentemente a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção de da Educação Popular seria aquela da educação destinada às chamadas ‘camadas populares’ da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado entre nós, como o ensino ‘para desvalidos’. (PAIVA, 1983, p.46).

Notamos então que não existe um único jeito de Educação Popular, porque sempre temos a presença de educadores envolvidos em movimentos de resistência das ideologias opressoras (STRECK, 2014). Nesse sentido, entendemos este movimento na perspectiva política, que busca a emancipação do sujeito e também a defesa de sua classe social. Portanto neste contexto histórico da EJA há uma luta de engajamento político para o reconhecimento educacional da classe popular ao longo da história.

3 Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Século XX

Em aspectos gerais, a Educação Brasileira tem sua gênese no século XVI com a vinda dos Jesuítas em 1549, onde podemos dizer que a intenção

do ensino era a domesticação e a proliferação da fé católica. Nesse modelo de educação criou-se o Programa *Rattim Studiorum* que regulamentava toda ação educativa (PAIVA, 1983). Esse modelo influenciou a Educação Brasileira até o século XIX. Entretanto, a educação se manteve restrita, tendo em vista que a camada popular não tinha acesso à escolarização. Como exercício de sintetização desse período, Saviani (2004) afirma que:

A primeira etapa compreenderia três períodos: o primeiro (1549-1759) corresponderia à pedagogia Jesuítica, isto é, a escola pública religiosa entendida em sentido amplo; o segundo (1759-1827) estaria representado pelas 'Aulas Régias' instituídas pela reforma pombalina, enquanto uma primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas idéias iluministas, segundo a estratégia do despotismo esclarecido; e o terceiro período (1827-1890) consistiria nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, se de organizar a educação como responsabilidade do poder público representada pelo governo do império e pelos governos das províncias. (SAVIANI, 2004, p.20).

A organização da educação citada por Saviani (2004) é considerada um marco referencial de sua gênese. Temos então os primeiros cursos de educação superior. Não podemos desconsiderar este processo, pois por mais escasso que foi não deixou de ser início de uma caminhada do campo educacional na nação. Podemos dizer que a educação de adultos tem sua origem neste mesmo tempo histórico.

A esse respeito Paiva (1983) nos afirma que:

A educação dos adultos nasceu, no Brasil, juntamente com a educação elementar comum. Como sabemos, através do ensino das crianças os jesuítas buscavam também atingir seus pais; Além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos. (PAIVA, 1983, p.165).

Até o século XIX ocorreram alguns movimentos voltados para a educação de adultos, o país passava pela tentativa de modernização, sendo então criadas escolas noturnas, para atender aos adultos, porém, não se obteve um avanço significativo. Então a partir do século XX com a expansão de vários aspectos da educação, se tem a preocupação com as desigualdades sociais, onde tudo se encaminha para a democratização do ensino público.

A Revolução de 1930, sem dúvida alguma, é um marco no processo de reformulação do papel do setor público no Brasil. Ao contrário do federalismo que prevaleceu até aquele momento, reforçando os

interesses das oligarquias regionais, agora é a Nação como um todo que está sendo reafirmada. (HADDAD, 1987, p.11).

Já o período de 1930 é assinalado pela estruturação do Brasil, surgindo uma nova configuração capitalista no país, difundindo-se uma concepção de educação de adultos vinculada às novas exigências do mundo capitalista.

O Manifesto dos Pioneiros¹ também contribuiu para o quesito da Educação Popular como também de adultos, mas, não houve um aumento muito significativo do acesso das classes populares (BRANDÃO, 2014). O manifesto não se restringe somente a defesa da escola pública gratuita para todos, mas também é considerado um Documento de Política Educacional. Segundo Saviani (2004) esse Documento expressa:

[...] a aposição de uma corrente de educadores que busca afirma-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade, capacitando-se, consequentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública, tanto no âmbito do governo central como dos estados federados. (SAVIANI, 2004, p.34).

Por meio dessas e outras lutas dos pioneiros temos a Constituição Federal em 1934, que regulamenta a educação no âmbito nacional, passando então a ter um plano nacional único. Desse modo, surge então, a criação do Instituto Nacional de Pesquisa, no qual a partir de estudos dos pesquisadores da educação é criado o Fundo Nacional de Ensino Primário.

Com o objetivo de atender aos adolescentes e adultos se constitui o Exame Supletivo que ocorre por meio de várias campanhas nacionais do Governo Federal relacionada a alfabetização de adultos.

Historicamente as políticas da educação destinadas à Educação de Adultos tem início na década de 1930, quando há a consolidação do sistema público de ensino. (RUMMERT, 2008).

Devido ao processo de industrialização no Brasil Rummert (2008) aponta que essas transformações demandaram operários, com o mínimo de conhecimento quanto a escrita e leitura. Embora não se constitua como o objetivo principal, é possível identificar o incentivo à profissionalização, ainda que em alguns contextos esse incentivo seja manifestado de forma tímida.

¹ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, refere-se a um Documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao Governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação, os principais educadores são: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme dentre outros.

Na década de 1960, a Educação de Adultos, obteve um avanço significativo na política nacional da educação de adultos (PAIVA, 1983; SAVIANI, 2004). Sendo esse avanço na perspectiva do aumento quantitativo da educação de adultos se instalou no Ministério da Educação e Saúde, um órgão representante da Educação de Adultos, intitulado como Serviço de Educação de Adultos (SEA).

Este Departamento possibilitou a organização pedagógica desta população que não teve acesso ou não concluiu seus estudos na idade própria². Foi ofertado neste período a toda a população a expansão desse ensino para as cidades menores. Dessa forma, foram criadas três primeiras campanhas para alfabetização de massas, sendo a primeira a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); a segunda foi a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER); e a terceira e última a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). (CARVALHO, 2009; HADDAD, 1987).

Em relação aos pressupostos dessas campanhas Carvalho (2009) faz um julgamento partindo da ideologia e concepção que se tinha em relação às pessoas analfabetas. Dessa forma, a autora afirma que:

[...] acreditava-se que o analfabeto é improdutivo do ponto de vista econômico e constitui um peso morto para o progresso social. A ignorância popular é foco central do qual se irradiam os problemas de saúde, de falta de consciência cívica e participação política. Além disso, o analfabetismo é um mal que coloca o país em situação de inferioridade cultural perante as demais nações. (CARVALHO, 2009, p.22).

Em se tratando da CEAA, Ferreira (2017, p. 66) afirma que “essa campanha significava mais um combate à marginalidade e incentivo ao trabalho do que o combate ao analfabetismo”. Em consonância a este pensamento Lourenço Filho, professor coordenador da CEAA, faz um pronunciamento afirmando que:

Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar com mais eficiência, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral. (LOURENÇO FILHO apud PAIVA, 1987, p.179).

2 Idade Própria é o termo utilizado na Constituição Federal.

Portanto, mediante aos autores aqui citados, entende-se que essas campanhas tiveram como foco uma compreensão despolitizada do público da Educação de Adultos. Arroyo (2011), também discorda dessa visão, dessa forma, o autor defende que:

Sem dúvidas que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos (as), tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos. (ARROYO, 2011, p.23).

Nessa direção, tem-se um avanço referente a visão das pessoas analfabetas. Então, acontece um movimento em relação a concepção desse pensamento que se tinha quanto a preocupação em alfabetizar as pessoas analfabetas. Assim temos um começo de um pensamento crítico no âmbito das políticas sociais. “O analfabetismo deixa de ser compreendido como causa e passa a ser interpretado como um dos efeitos do subdesenvolvimento e das desigualdades socioeconômicas”. (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p.11). A partir de então, temos como referencial as contribuições do educador Paulo Freire. Seu pensamento educacional tem como princípio “o desenvolvimento de um trabalho educativo ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem”. (PAIVA, 1983, p.210).

Diante disto podemos perceber que a dimensão da formação e a valorização humana têm um grande valor para a educação de adultos. Segundo Paula e Oliveira (2011, p.18) o autor “Paulo Freire e suas teorias passam a ser marco paradigmático na revolução do pensamento Pedagógico como um todo e, mais especificamente da EJA”. Sendo Paulo Freire um estudioso da educação de adultos, é convidado para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos.

Segundo Paiva (1983), esse Plano de Educação ocorreu da seguinte maneira:

Organizou-se em Brasília a Comissão Nacional de Alfabetização (que funcionou entre outubro de 1963 e março de 1964 sem ter sido oficialmente criada) a fim de elaborar o Plano. A criação do PNA, através do decreto de nº53.465 de 21 de janeiro de 1964, ocorreu quando o Programa já estava em fase de implementação e já se montava os segundos planos pilotos nas duas áreas em que o país fora dividido, para depois estender a programação a todo o Brasil. (PAIVA, 1983, p.256).

Nesse aspecto, a Proposta:

Era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. É esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, sobretudo por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. (FREIRE, 2011, p.80).

Começou-se então uma grande movimentação no âmbito nacional para a Educação de Adultos. Esse momento é considerado por Haddad e Di Pierro como “período das luzes para a Educação de Jovens e Adultos”, onde houve as discussões voltadas para os educadores propondo novas metodologias para a condução do trabalho com esse público.

No ano de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que previa a expansão de programas de alfabetização de adultos em todo o Brasil, orientado pelos estudos do militante Paulo Freire. (PAIVA, 2009). A esse respeito podemos afirmar que tivemos um grande avanço qualitativo tanto no quesito pedagógico como também no reconhecimento do sujeito da EJA, como um ser histórico social que traz consigo uma trajetória de vida, tendo assim a valorização do conhecimento cultural. (HADDAD; PIERRO, 2000).

3 O golpe militar de 1964 e a Educação de Jovens e Adultos

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil revela um percurso marcado por disputas políticas e profundas transformações sociais. No início da década de 1960, iniciativas voltadas à educação popular ganhavam força, impulsionadas por movimentos que defendiam a inclusão social e a participação crítica dos trabalhadores. Esse ambiente favorecia o surgimento de propostas educacionais inovadoras voltadas à alfabetização e à formação cidadã de adultos das camadas populares.

No entanto, esse processo de fortalecimento da educação voltada aos setores historicamente excluídos sofreu uma ruptura significativa com os acontecimentos políticos de 1964, quando o país entrou em um novo ciclo de autoritarismo. É nesse cenário de interrupção e retrocesso que se insere a discussão sobre os impactos do regime militar na EJA, preparando o terreno para compreender como importantes iniciativas foram silenciadas.

No entanto, no ano de 1964 os militares passaram a governar o país, e esse período é conhecido na História como o Golpe dos Militares, e por consequência desse Golpe, infelizmente, essa grande proposta do reconhecimento de uma educação de adultos, para a classe popular foi silenciada. “Esse período representa um rompimento histórico dos processos democráticos e o retorno as concepções mais conservadoras no âmbito da EJA” (PAULA; OLIVEIRA,2011, p.19).

Entretanto, com o Golpe Militar, Paulo Freire foi exilado e a Ditadura Militar suspendeu esses programas. Em substituição à proposta de Freire, o Governo Federal criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no período de 1969-1985, tendo em vista que esse novo Programa veio com outra perspectiva para o ensino de sujeitos adultos. Seguia um modelo de ensino doutrinário, centralizador, com conteúdos despolitizados, que tinham por objetivo suprir as demandas do capital internacional presente nesse período, governado pelos militares (PAIVA, 2009).

Pode-se afirmar que houve um retrocesso das políticas públicas voltada à Educação de Adultos e das classes populares, com esse Golpe também foram retiradas as propostas que tinham como base o pensamento de Paulo Freire. “O Golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais censurados. (HADDAD; PIERRO, 2000, p.113).”

A Educação de Adultos neste período, teve um forte comprometimento na perspectiva de uma visão política do ser humano. Houve dessa maneira, uma supervalorização da dimensão técnica do ensino. Nesse sentido como exercício de síntese desse período, Espósito (2013) afirma que:

Com a Ditadura Militar, todos os programas de alfabetização foram extintos. Assim, o Brasil passou por um período de três anos até criarem um sucessor dos antigos programas. Assim surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Em seus primeiros anos, o movimento foi trabalhado em uma estruturação, começando a agir de fato em 1970. O método Freire foi diluído no MOBRAL. Toda perspectiva de que a alfabetização que conscientiza e politiza (o letramento) foi retirada do método, restando apenas a parte responsável pela alfabetização rápida, respondendo à demanda de um país em ascensão econômica e industrial. O MOBRAL terminará com a abertura política e com a criação da Constituição de 1988. (ESPÓSITO, 2013, p.61-62).

Neste período, em substituição aos programas vinculados a concepção freireana, os militares implementaram o MOBRAL, que foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, com três estratégias: a substituição das outras campanhas de alfabetização que precediam o Regime Militar, ou seja, a substituição de campanha; a descentralização, onde eles fizeram uma organização para a rápida extensão do Movimento para todas as cidades centrais e dos interiores; a centralização da sua proposta pedagógica, criando-se a coordenação central, regional e local para dar o suporte aos integrantes com o objetivo de recrutamento dos analfabetos.

Essas estratégias tinham como objetivo central produzir um único material didático em nível nacional, tanto para as redes de ensino públicas e privadas. Neste Movimento tem-se a ideologia de forma muito implícita desse Regime, que é o controle autoritário e a dominação do povo brasileiro. (HADDAD; PIERRO, 2000).

Esse Regime permaneceu em nosso país por 20 anos, mas em 1984, o povo brasileiro vai às ruas e começa um grande movimento em prol à luta por direitos e reformas sociopolíticas. Os movimentos das classes populares entram em ação e conquistam mais essa vitória.

4 Considerações finais

Ao analisar a trajetória da Educação Popular e o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos ao longo do século XX, fica evidente que a história educacional brasileira é marcada por tensões entre projetos antagônicos. De um lado, emergem propostas comprometidas com a emancipação social, com a valorização dos saberes populares e com a construção de uma escola democrática e inclusiva. De outro, persistem interesses ligados às elites econômicas e políticas, que historicamente buscaram limitar o papel transformador da educação e utilizá-la como ferramenta de manutenção das desigualdades sociais.

Nesse percurso, a EJA se configura como um espaço emblemático dessa disputa. Ao mesmo tempo em que representou a possibilidade de ampliar direitos e promover a participação consciente das camadas populares, também foi alvo de constantes interrupções e retrocessos. A análise do contexto histórico demonstra que, durante o século XX, a educação de adultos avançou em determinadas conjunturas, especialmente

quando vinculada a movimentos sociais e projetos de caráter democrático, mas também sofreu ataques diretos em períodos de repressão política.

O golpe militar de 1964 constitui um marco expressivo desse processo. A interrupção das iniciativas de educação popular e o silenciamento das propostas voltadas à formação crítica revelam como regimes autoritários temem uma população consciente e politicamente ativa. A EJA, nesse contexto, deixa de ser vista como instrumento de emancipação e passa a ser moldada por concepções conservadoras que reforçam a ordem vigente. Esse episódio evidencia que a educação não é neutra: ela sempre reflete disputas por projetos de sociedade.

Diante dessa realidade histórica, reafirma-se a relevância da postura crítica e comprometida do educador. Se o século XX mostrou que a educação pode tanto libertar quanto alienar, cabe a nós, profissionais da educação, assumir uma atuação politicamente situada, que se oponha às ideologias dominantes que reduzem o papel da escola e negam direitos. Defender uma educação pública, democrática e verdadeiramente libertadora é, portanto, um ato de resistência e de compromisso ético com a transformação social.

Referências

ARROYO, González Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônio; GIOVANETTI, Amélia Maria; GOMES, Nilma Lino(Orgs). **Diálogos na Educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

BRANDÃO, ZAIA. **Direito à Educação e Cidadania Escolar**. 2014. Disponível em: http://www.cis.puc.rio/cis/cedes/bn/janeiro_marco_2014/Artigo%20%20Zaia%20Brandao.pdf acesso em 28/02/2018.

CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares**. São Paulo: Ática, 2009.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios Paulo Freire. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

HADDAD, Sérgio. Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte. Brasília: Reduc, 1987. TÉSE Disponível em link: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28008 acesso em 28/02/2018

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara de. Escolarização de jovens e adultos.2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf> acesso em 18/02/2018.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** 2. ed. São Paulo: Loyola. 1983

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação de Jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual:** do simulacro a emancipação. Pespectiva, Florianópolis ,SC,v26, n.1, p. 175-208

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. IN: SAVIANI, Dermerval. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Demerval Saviani (et al). Campinas, SP: Autores associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea). p.09-50.

STRECK, Danio R. Quem é o Educador Popular? In: STRECK, Danilo R (et al). Educação popular e docência./ coordenação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2014.p.81-100.

PAULA, Claudia, Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. Caminhos da educação de jovens e adultos. In: PAULA, Claudia, Regina de; OLIVEIRA. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida.** Curitiba: Ibex,2011. p. 18-41.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FERREIRA. **A política de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso:** (2003-2014). Rondonópolis, MT: UFMT, 2017. Dissertação do Mestrado em Educação.

ESPÓSITO, ALEXANDRE. **Apresentação crítica das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** 2013. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/4c.pdf> acesso em 18/02/2018.



PARTE II – DESENVOLVIMENTO HUMANO E FORMAÇÃO DOCENTE

DESENVOLVIMENTO HUMANO E FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Margarida Barbosa

Antonia da Silva Pereira

Silvana da Silva Reis

Nivea Maria Lopes Vilarva

Marcilene Muniz Monteiro

DOI: 10.46550/978-65-5397-323-7.47-54

1 A origem social do desenvolvimento: por que a escola importa?

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige que se revisite, de maneira crítica, as concepções que historicamente moldaram o desenvolvimento humano e o papel da escola. Em um cenário no qual desigualdades sociais, culturais e cognitivas se materializam no cotidiano escolar, torna-se urgente questionar modelos pedagógicos que tratam o desenvolvimento como atributo individual e naturalizado, descolado das relações sociais que o produzem.

Essa tensão revela um problema central: como formar professores capazes de reconhecer que aprender não é apenas adquirir habilidades, mas participar de processos coletivos que constituem modos de ser, agir e pensar? A partir dessa inquietação, a teoria histórico-cultural de Vigotski emerge como horizonte analítico e político, desestabilizando explicações biologizantes da deficiência e abrindo espaço para compreender a escola como território de mediação, produção de sentidos e expansão das possibilidades humanas.

O desenvolvimento humano e a formação docente representam eixos centrais para a educação inclusiva em contextos de transformações

sociais e políticas. A teoria histórico-cultural de Lev Semenovich Vigotski oferece bases sólidas para compreender esses processos, enfatizando a origem social das funções psíquicas superiores e o papel ativo do professor na organização do ambiente de aprendizagem. Este capítulo problematiza como conceitos como Obutchenie e zona de desenvolvimento proximal podem reconfigurar práticas pedagógicas inclusivas, superando visões reducionistas de deficiência como mero fator biológico.

O objetivo principal é analisar as contribuições vigotskianas para o desenvolvimento humano e a formação de professores preparados para a diversidade educacional. Especificamente, busca-se destacar o Obutchenie como processo dialógico de ensino-desenvolvimento, o papel do professor como organizador social e a emergência social das funções psíquicas superiores. Justifica-se essa abordagem pela necessidade de equidade na educação pública brasileira, onde a inclusão demanda mudanças ontológicas e epistemológicas nas práticas escolares.

Além disso, compreender o desenvolvimento humano como um processo histórico e coletivo evidencia que a escola não é apenas espaço de transmissão de conteúdos, mas território de produção de sentidos, de disputas simbólicas e de possibilidade formativa. Nesse contexto, a formação docente adquire centralidade, pois é pela mediação intencional do professor que os estudantes acessam práticas culturais capazes de ampliar suas capacidades e modos de estar no mundo.

Assim, ao reconhecer a complexidade da inclusão como um fenômeno que atravessa políticas, práticas e subjetividades, reafirma-se a importância de revisitar Vigotski não como referência distante, mas como autor vivo, cuja teoria ilumina caminhos para repensar o papel social da escola e dos educadores. Este capítulo, portanto, propõe-se a aprofundar essas reflexões, situando a educação inclusiva como imperativo ético e como horizonte possível quando a atividade pedagógica é compreendida em sua potência transformadora.

2 Do social ao individual: fundamentos para uma educação inclusiva

As discussões tecidas neste texto fundamentam-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, especialmente em suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano e da formação docente, bem como para a educação de estudantes com deficiência.

Os estudos clássicos do autor (Vigotski, 2004; 2011; 2019) demonstram que todo desenvolvimento das funções psíquicas se origina nas relações sociais e, posteriormente, é internalizado pelos sujeitos, articulando-se o plano interpsíquico ao intrapsíquico. Essa compreensão implica reconhecer que funções como memória lógica, imaginação, linguagem e formação de conceitos não decorrem da biologia, mas são construções sociais historicamente constituídas (Martins de Oliveira, 2022).

Nessa direção, a teoria vigotskiana destaca ainda que o desenvolvimento das crianças com ou sem deficiência depende das interações sociais das quais participam, uma vez que aquilo que se torna pessoal deriva dos significados produzidos nessas relações. A partir desse pressuposto, o movimento que vai do social ao individual torna-se eixo explicativo do desenvolvimento humano (Martins de Oliveira, 2022).

Essa leitura permite avançar para a defesa de práticas educacionais que garantam a participação precoce de pessoas com deficiência em ambientes coletivos, especialmente o escolar, como estratégia decisiva para superar processos segregadores. É nessa perspectiva que Vigotski critica o isolamento educacional e o denomina “abandono pedagógico”, por impedir o acesso às experiências culturais e às mediações necessárias ao desenvolvimento (Martins de Oliveira, 2022).

A discussão sobre participação e mediação conduz ao campo da defectologia, que, embora situada historicamente, é reinterpretada por autores contemporâneos como um campo teórico capaz de elucidar a deficiência como fenômeno social e não como limitação essencialmente biológica. Nesse sentido, a compensação ambiental proposta por Vigotski constitui eixo fundamental da ação educativa, pois desloca o foco do déficit individual para as possibilidades de reorganização psíquica produzidas pelo meio (Giest, 2018).

Tal concepção fundamenta práticas que reconhecem o papel ativo do estudante e a mediação docente como elementos indispensáveis à superação de barreiras ao desenvolvimento, sobretudo no contexto da educação especial (De Faria; De Camargo, 2025).

Ao aproximar as contribuições da defectologia do debate contemporâneo sobre formação docente, observa-se que a centralidade da mediação atravessa tanto o desenvolvimento do estudante quanto o desenvolvimento profissional do professor. A literatura recente enfatiza a importância da reflexão coletiva e da construção colaborativa de saberes

como condições para que a escola cumpra sua função social. Prestes, Tunes e Silva (2024), argumentam que a transformação social demanda uma escola capaz de promover desenvolvimento integral e reforçam a intencionalidade pedagógica e a cooperação como eixos estruturantes dessa transformação.

Complementando essa perspectiva, Alves (2025) destaca que a coordenação pedagógica constitui espaço privilegiado de formação, pois possibilita o diálogo problematizador elemento essencial para que os docentes atribuam sentidos à prática e construam relações educativas mais justas. A autora lembra que a ação docente não pode ser entendida apenas como aplicação de técnicas, mas como atividade orientada pelo diálogo entre teoria e realidade (Alves, 2025).

Essa articulação entre mediação, reflexão e prática docente se aprofunda quando se considera o conceito de zona de desenvolvimento iminente. O trabalho pedagógico, nessa perspectiva, depende da capacidade do professor de identificar o nível de desenvolvimento dos estudantes e ajustar suas intervenções de modo intencional (De Faria; De Camargo, 2025).

A zona de desenvolvimento iminente, entendida como a distância entre o que o estudante realiza sozinho e o que realiza com auxílio, funciona como medida do desenvolvimento e não como simples diferença entre autonomia e assistência. Isso reforça que a aprendizagem mediada culturalmente desencadeia processos que impulsionam o desenvolvimento, invertendo a lógica biologizante tradicional (De Faria; De Camargo, 2025).

A partir dessa concepção, torna-se possível compreender que a aprendizagem desempenha papel de motor do desenvolvimento humano, pois desencadeia processos internos que não surgiriam espontaneamente (Vigotski, 2004).

Por isso, garantir o acesso dos estudantes sobretudo aqueles com deficiência aos instrumentos socioculturais historicamente produzidos é condição indispensável para seu desenvolvimento. A escola, nesse sentido, deve privilegiar práticas interativas e colaborativas capazes de criar ambientes ricos em mediações (De Faria; De Camargo, 2025).

A reflexão sobre a aprendizagem como processo sociocultural leva à necessidade de repensar a formação docente de modo mais amplo. Essa formação não pode restringir-se a aspectos cognitivos nem responsabilizar individualmente o professor pela efetivação da inclusão, pois tal redução ignora sua subjetividade e as pressões estruturais que atravessam o cotidiano escolar (De Faria; De Camargo, 2025).

A Teoria Histórico-Cultural orienta a defesa de práticas verdadeiramente inclusivas, que reconheçam a heterogeneidade dos sujeitos e combatam classificações segregadoras (GIEST, 2018). Compreender ensino e aprendizagem como processos sociais implica, ainda, analisar como práticas colaborativas são vivenciadas e significadas pelos docentes (De Faria; De Camargo, 2025).

Por fim, o conjunto dessas discussões converge para a compreensão de que o desenvolvimento humano, segundo Vigotski (2019), ocorre na relação dialética entre sujeito e mundo, mediada pelo meio social que orienta e transforma as interações. Inserir essa compreensão no contexto da escola implica considerar tanto as condições materiais quanto simbólicas que sustentam o trabalho docente. Assim, reconhecer o papel indispensável do Estado na criação de políticas e estruturas que tornem possível uma inclusão escolar efetiva torna-se parte constitutiva da análise (De Faria; De Camargo, 2025).

3 A docência como ato social: entre desafios e possibilidades da inclusão

A análise das contribuições da teoria histórico-cultural evidencia que o conceito de Obutchenie entendido como unidade entre ensino e aprendizagem constitui eixo fundamental para compreender a atuação docente em contextos inclusivos. Sob essa perspectiva, ensinar é criar condições sociais, culturais e afetivas capazes de impulsionar processos internos que não emergiriam de modo espontâneo. Assim, a aprendizagem não apenas acompanha, mas antecede e orienta o desenvolvimento (Vigotski, 2004).

No âmbito da educação inclusiva, isso significa que o professor precisa organizar atividades que possibilitem aos estudantes avançarem em sua zona de desenvolvimento iminente. De Faria e De Camargo (2025) reforçam que tal zona representa não apenas o que o estudante consegue realizar com ajuda, mas sobretudo aquilo que está em processo de formação, indicando seu potencial de desenvolvimento. Nesse sentido, práticas que valorizem a interação, a colaboração entre pares e a mediação intencional tornam-se determinantes para promover avanços significativos, independentemente da presença de deficiência.

O papel docente, portanto, não pode ser reduzido à função de mero transmissor de conteúdos. Ele é organizador do ambiente cultural

de aprendizagem, estruturando as condições para que o estudante se aproprie de instrumentos simbólicos e ressignifique suas experiências. Essa compreensão dialoga com Prestes, Tunes e Silva (2024), para quem a escola deve promover vivências coletivas e práticas intencionais que ampliem o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

O diálogo aparece como elemento constitutivo desse processo. Para Alves (2025), a formação docente deve promover espaços dialógicos capazes de favorecer a reflexão sobre práticas e a construção compartilhada de soluções diante de desafios cotidianos. Em contextos inclusivos, o diálogo possibilita a aproximação entre sujeitos, a reconstrução de significados e o enfrentamento das desigualdades presentes na escola.

A defectologia vigotskiana contribui de modo decisivo para ampliar essa discussão ao criticar perspectivas que segregam estudantes com deficiência. Vigotski comprehende a deficiência como fenômeno socialmente construído, denunciando como “abandono pedagógico” a exclusão e a falta de acesso ao ensino (Martins de Oliveira, 2022).

A partir dessa concepção, práticas inclusivas devem priorizar a participação em atividades conjuntas, dado que a convivência e a cooperação são essenciais para a internalização de funções psíquicas superiores. Giest (2018) reforça que a reorganização psíquica ocorre por meio da experiência cultural, o que torna a escola indispensável para o desenvolvimento de estudantes com deficiência.

Contudo, a efetivação da inclusão encontra obstáculos importantes. De Faria e De Camargo (2025) alertam que a responsabilização individual do professor, muitas vezes associada à falta de condições estruturais e de apoio institucional, dificulta a consolidação de práticas inclusivas. Uma inclusão consistente requer políticas públicas comprometidas com infraestrutura, formação continuada e tempos institucionais dedicados ao trabalho colaborativo.

Assim, a prática docente inclusiva exige compreensão teórica consistente, condições reais de trabalho e processos formativos contínuos que valorizem a subjetividade do professor e reconheçam a complexidade da escola. Somente desse modo é possível materializar uma educação inclusiva fundamentada na mediação e na convivência social, princípios centrais da teoria histórico-cultural.

4 Educar é humanizar: sínteses para uma escola inclusiva

A teoria histórico-cultural de Vigotski oferece bases sólidas para compreender a educação inclusiva como processo social, cultural e relacional. A mediação, o diálogo e o Obutchenie aparecem como fundamentos indispesáveis para práticas pedagógicas que visem ao desenvolvimento humano integral. A zona de desenvolvimento iminente reafirma que a aprendizagem e não apenas a maturação constitui motor do desenvolvimento, o que reforça a importância da intervenção docente intencional, sobretudo em contextos nos quais há estudantes com deficiência.

A partir da defectologia vigotskiana, comprehende-se que a deficiência não determina o destino escolar, pois o desenvolvimento se organiza nas relações sociais. A escola, portanto, tem papel decisivo na reorganização psíquica e na promoção de experiências culturais que permitam a todos os estudantes avançarem em seus processos de aprendizagem. A formação docente é, assim, elemento estruturante para que práticas inclusivas se consolidem.

O capítulo evidencia que a inclusão não se reduz à presença física do estudante na escola, mas exige políticas públicas, condições materiais e processos coletivos que apoiem o trabalho docente. O compromisso ético e político da educação com a equidade torna-se fundamental para que a teoria histórico-cultural seja efetivada na prática.

Perspectivas futuras incluem investigar como professores apropriam-se desses conceitos em seu cotidiano e como contextos escolares podem favorecer práticas baseadas na mediação, na colaboração e no desenvolvimento humano pleno.

Referências

ALVES, Cândida Beatriz. Formação docente e desenvolvimento humano: um relato de experiência na coordenação pedagógica. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 11, n. 1, p. 446-457, 2025.

DE FARIA, Paula Maria Ferreira; DE CAMARGO, Denise. Contribuições de Vigotski à inclusão escolar. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 20, p. e11265-e11265, 2025.

GUEST, H. Vygotsky's defectology: a misleading term for a great conception. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 334-346, 2018.

Disponível em:<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.31725>.

Acesso em: 14 de jun. 2025.

MARTINS DE OLIVEIRA, Ivone. As contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski no âmbito da educação especial no Brasil. Roteiro, v. 47, n. 1, p. 10, 2022.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. PAra uma nova sociedade, uma nova escola: Vigotski, desenvolvimento humano e formação docente. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 33, n. jan/dez, p. 161–172, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/17020>. Acesso em: 12 set. 2024.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 08 set. 202.

VIGOTSKI, L. S. Obras completas. Tomo cinco: fundamentos de defectologia. Tradução de: Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. 2. ed. Tradução: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Original publicado em 1924).

A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA ZOIA³

Silvana da Silva Reis

Antonia da Silva Pereira

Nivea Maria Lopes Vilarva

Simone Conceição Silva Benites

Manoel Pessoa da Silva

DOI: 10.46550/978-65-5397-323-7.55-61

Introdução

O presente artigo aborda as contribuições de Lev Vygotsky para a formação docente e o desenvolvimento humano, com destaque para a educação inclusiva em um contexto de transformações sociais e políticas, a partir do relato de experiência pessoal e acadêmica da professora Zoia. Analisa-se como a perspectiva histórico-cultural, moldou a prática pedagógica da referida docente. A discussão centraliza-se nos conceitos de mediação, interação social e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como pilares essenciais para a estruturação de práticas educativas inclusivas e transformadoras.

O estudo do pensamento de Vygotski (1991), tem sido fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, especialmente no que diz respeito ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é definida como a diferença entre o que um aprendiz consegue realizar de forma autônoma e o que

³ Professora da Faculdade de Educação da UFF e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação (UnB), pesquisa desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e atua como tradutora de obras russas

pode alcançar com o apoio de um mediador mais experiente. Durante estudos explorou-se como esse conceito influencia diretamente nas práticas educacionais e pedagógicas. Um exemplo prático dessa abordagem foi a interação entre Zoia Prestes e a professora Elizabeth Tunes, pioneira no estudo de Vygotsky no Brasil, um encontro que não apenas enriqueceu o entendimento dos textos originais, mas também ilustrou, na prática, a aplicação da ZDP e o poder das interações mediadas para o avanço do conhecimento.

A educação contemporânea busca incessantemente por referenciais teóricos que subsidiem práticas pedagógicas eficazes e contextualizadas. A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky, emerge como um pilar fundamental nesse debate, ao propor que o desenvolvimento humano é intrinsecamente ligado às interações sociais e ao ambiente cultural.

A experiência da professora Zoia, marcada por uma formação inicial na União Soviética, revela o impacto profundo dessa teoria em sua prática pedagógica. A sua trajetória demonstra como uma sociedade estruturada em valores de coletividade e igualdade facilitou a apropriação dos princípios vygotskyanos. Vygotsky, que viveu em uma Rússia pré-revolucionária e enfrentou desafios de desigualdade social e educacional, entendia o desenvolvimento intelectual não como um processo puramente biológico e individual, mas como um resultado da apropriação da cultura e da interação mediada.

Para Prestes; Tunes, Silva (2024) enfatizam que a docência é um “ato criador”, essencial para fomentar o desenvolvimento humano e educacional. Segundo os autores, o professor deve organizar o ambiente social e orientar o estudante no processo de apropriação do conhecimento como ferramenta para o desenvolvimento.

As contribuições de Vigotski (2011), para a educação e o desenvolvimento humano continuam sendo de grande relevância, especialmente na área da Educação Especial, uma vez que o papel do professor, segundo o autor, vai além da simples mediação do conhecimento. Ele deve ser um organizador do meio social, criando condições para que o estudante desenvolva suas próprias funções psíquicas de maneira autônoma. Essa visão amplia o entendimento sobre a responsabilidade do educador no processo de aprendizagem e reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas e dialógicas.

Prestes, Tunes, Silva (2024) assinala que:

Essa ideia mostra a atualidade incrível do pensamento de um autor que pensou o desenvolvimento humano e a educação em um contexto completamente novo e inédito. Suas ideias nos conduzem a refletir sobre um dos princípios fundamentais da educação socialista soviética: à docência como ato criador. Prestes, Tunes, Silva (2024, p.10)

O objetivo deste artigo é, portanto, apresentar como a teoria vygotskiana, por meio dos relatos da professora Zoia, oferece subsídios cruciais para a formação continuada de professores, enfatizando a relevância do contexto social e histórico na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo.

2 Essência da teoria Vygotskiana

Zoia (2024), explora como o ato de traduzir não é apenas transferir palavras, mas adaptar conceitos complexos de um contexto sociocultural para outro. Ela busca examinar como as nuances do pensamento de Vygotsky foram preservadas (ou alteradas) em suas traduções para o público brasileiro.

Essa ideia mostra a atualidade incrível do pensamento de um autor que pensou o desenvolvimento humano e a educação em um contexto completamente novo e inédito. Suas ideias nos conduzem a refletir sobre um dos princípios fundamentais da educação socialista soviética: a docência como ato criador. O aprendizado, segundo Vigotski(2011), não é apenas uma assimilação passiva de informações; ele é mediado por outros, seja por meio de interações diretas com indivíduos mais experientes ou através de ferramentas culturais, como a linguagem, que modificam e expandem o pensamento humano.

A análise do contexto histórico e social da Rússia no final do século XIX e início do século XX é fundamental para entender o desenvolvimento do pensamento de Vygotsky. Nascido em 1896, Vygotsky viveu em uma Rússia caracterizada por uma estrutura social arcaica e pela presença de um sistema agrário latifundiário onde a servidão havia sido abolida apenas em 1861. Mesmo após essa abolição, a maior parte da população continuava sendo camponesa e analfabeta, com escolas e instrução bastante limitadas, especialmente nas áreas rurais, onde sacerdotes eram muitas vezes responsáveis pela educação básica.

A Rússia, ainda que monárquica, começava a experimentar o desenvolvimento do capitalismo e uma industrialização inicial, resultando em uma classe proletária emergente. Esse crescimento foi acompanhado

pela penetração de ideias progressistas e uma forte movimentação intelectual contra o governo czarista, o que influenciou significativamente o cenário cultural e educativo. Movimentos como o de Lênin e outros intelectuais da época defendiam reformas, inclusive com a criação de escolas e iniciativas para aumentar a instrução popular, embora fossem iniciativas isoladas.

O primeiro censo populacional em 1897 trouxe à tona uma Rússia predominantemente rural e com uma urbanização incipiente, mostrando que cerca de 80% da população era composta por camponeses e em grande parte analfabeta. Com a Revolução de 1905 e posteriormente a Revolução de Outubro de 1917, houve uma transformação significativa nas estruturas sociais e políticas do país. Essas mudanças influenciaram a perspectiva de Vygotsky sobre o papel da educação e da cultura no desenvolvimento humano, elementos que ele integraria em sua teoria da psicologia histórico-cultural, que enfatiza o contexto sociocultural como fator fundamental no desenvolvimento cognitivo.

Esse texto abrange uma série de eventos e processos históricos da Rússia pré-revolucionária até o desenvolvimento de um sistema educacional socialista após a Revolução de Outubro de 1917. Ele explora as causas dos movimentos populares, a repressão brutal enfrentada, a ascensão da intelectualidade revolucionária e a influência da Primeira Guerra Mundial no sentimento popular. Também aborda como a teoria socialista foi adaptada para moldar uma nova educação baseada em igualdade e acesso ao conhecimento.

3 A teoria vygotskyana e a prática docente: mediação, interação e ZDP

A apropriação da teoria de Vygotsky pela professora Zolia reforça a ideia central de que o conhecimento e o desenvolvimento cognitivo dependem fundamentalmente de um contexto social e histórico, onde o indivíduo é moldado pelas relações e práticas culturais. Para a formação docente, essa perspectiva possui implicações diretas, tais como:

- **A Centralidade da Interação Social:** A teoria vygotsiana desafia a visão tradicional do aluno como um receptor passivo. A aprendizagem ocorre na relação dialética entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mediada pelo outro (professor, colega). A formação docente, nesse sentido, deve capacitar

o professor a ser um mediador eficaz, que organiza e planeja interações que promovam o avanço cognitivo.

- **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):** Conceito chave na fala da professora Zoia, a ZDP define a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que o aluno faz sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ele pode fazer com a ajuda de um mediador). A formação de professores, à luz de Vygotski (1991), deve ensinar o docente a identificar essa zona e a intervir de forma intencional para impulsionar o desenvolvimento, focando sempre nas capacidades emergentes do aluno.
- **O Contexto Cultural como Currículo:** Zoia (2024), enfatiza que sua formação soviética, imersa em valores de coletividade, alinhou-se naturalmente a Vygotsky. Isso demonstra que o contexto social da escola (valores, recursos, políticas públicas) é indissociável da prática pedagógica. O professor precisa reconhecer e utilizar a bagagem cultural do aluno como ponto de partida para a aprendizagem formal.

4 Considerações finais

O relato da professora Zoia (2024) não é apenas uma memória biográfica; é a materialização da teoria vygotskiana em uma trajetória profissional. A sua experiência sublinha que a eficácia da teoria de Vygotsky na educação depende de uma formação docente que internalize a indissociabilidade entre aprendizagem e contexto social.

Assim, a tese de Zoia não apenas aprofunda o entendimento sobre Vygotsky, mas também chama atenção para os desafios e as responsabilidades dos tradutores na construção de pontes entre diferentes culturas e gerações dos leitores.

Desde sua formação na União Soviética, Zoia foi influenciada por uma sociedade estruturada em valores de coletividade e igualdade, o que a aproximou da teoria vygotskiana. Vygotsky, que viveu em uma Rússia pré-revolucionária e enfrentou desafios de desigualdade social e educacional, entendia o desenvolvimento intelectual como algo intrinsecamente ligado às interações sociais e ao ambiente cultural. Assim, Zoia, ao estudar e aplicar a teoria vygotskiana, reforça que o conhecimento e o desenvolvimento

cognitivo dependem de um contexto social e histórico, em que o indivíduo é moldado pelas relações e práticas culturais.

Zoia (2024) destaca, em particular, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que Vygotsky definiu como a diferença entre o que uma pessoa pode realizar sozinha e o que pode alcançar com o apoio de outra pessoa mais experiente. Esse conceito foi aprofundado em suas discussões com a professora Elizabeth, pioneira em Vygotsky no Brasil, que ajudou Zoia (2024), a explorar as interpretações e nuances dos textos originais. Zoia (2024), também se dedicou a traduzir e interpretar as obras de Vygotsky, ressaltando que a tradução é um processo de adaptação cultural, em que ideias complexas são transmitidas de uma cultura para outra, com o objetivo de manter o significado essencial.

A professora aborda ainda a teoria vygotskiana no contexto educacional, afirmando que o desenvolvimento cognitivo é mediado pela cultura e por ferramentas simbólicas, como a linguagem. Vygotski (1991), sustentava que a aprendizagem é um processo ativo, onde o indivíduo interage com seu ambiente e com outros, adquirindo conhecimento de forma mediada e culturalmente contextualizada. Em síntese, a experiência de Zoia (2024) ilustra como a teoria histórico-cultural de Vygotsky transcende as fronteiras geográficas e linguísticas, mantendo-se relevante e aplicável para entender o desenvolvimento humano em diversos contextos.

O aprendizado, segundo Vigotski (2011), não é apenas uma assimilação passiva de informações; ele é mediado por outros, seja por meio de interações diretas com indivíduos mais experientes ou através de ferramentas culturais, como a linguagem, que modificam e expandem o pensamento humano.

Nesse estudo Prestes, Tunes, Silva (2024, p.10), reafirma o papel do professor

Ser o organizador do ambiente social de desenvolvimento é um ato criador do professor. Seu papel, nesse meio, é de colaborador, pois o aluno guia seu próprio aprendizado, apropriando-se do conhecimento como instrumento para o seu desenvolvimento. Mas isso não é tudo. O professor também precisa ter consciência de que é o responsável por sua própria formação, que não pode estar à margem da vida.

A teoria histórico-cultural oferece, portanto, um arcabouço robusto para a formação de professores que desejam ir além da mera transmissão de conteúdo. Ela convida o educador a assumir seu papel de mediador cultural e social, essencial para garantir que o desenvolvimento da aprendizagem

ocorra de maneira plena e contextualizada, valorizando as interações e a coletividade no processo educativo.

Referências

PRESTES, Z. R.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. Para uma nova sociedade, uma nova escola: Vigotski, desenvolvimento humano e formação docente. *Revista de Educação Pública*, [S. l.], v. 33, n. jan/dez, p. 161–172, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/17020>. Acesso em: 12 set. 2024.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2024.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Editora Fontes, 1991.

Capítulo 5

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO: PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS PARA TODOS OS ESTUDANTES

Ana Paula Vieira Camargo

Maria Margarida Barbosa

Silvana da Silva Reis

Nivea Maria Lopes Vilarva

Antonia da Silva Pereira

DOI: 10.46550/978-65-5397-323-7.63-71

Introdução

A atuação docente no planejamento de atividades significativas constitui um dos pilares fundamentais para assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento.

Em contextos educacionais cada vez mais diversos, o papel do professor ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e assume uma dimensão mediadora, articuladora e promotora de experiências que façam sentido para cada sujeito em sua singularidade.

Essa perspectiva é ilustrada de forma sensível e profunda no documentário francês *Ser e Ter* dirigido por Nicolas Philibert, que acompanha o cotidiano de uma pequena escola rural na França, onde o professor Georges Lopez atua com uma turma multisseriada, composta por crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento.

A vivência retratada no filme evidencia como o professor se posiciona como mediador do conhecimento, dedicando-se a compreender as necessidades individuais de seus estudantes e a adaptar constantemente suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o planejamento torna-se uma ferramenta capaz de possibilitar que cada estudante se sinta valorizado, desafiado e reconhecido.

Essa reflexão converge com os pressupostos da educação inclusiva, conforme afirma Mantoan (2015, p. 42), “a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso ao conhecimento. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos e lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente”.

A partir dessa compreensão, este capítulo discute o papel do professor como mediador do conhecimento, articulando o exemplo do documentário *Ser e Ter* com aportes teóricos de Vygotsky, Mantoan, Sasaki, Araújo e outros autores que dialogam com o planejamento pedagógico, com a diversidade e com a inclusão escolar. O objetivo central é refletir sobre a importância do planejamento de atividades significativas para todos os estudantes, considerando suas potencialidades, ritmos e estilos de aprendizagem.

2 Referencial teórico

2.1 A mediação como princípio para o planejamento pedagógico

O papel mediador do professor está fundamentado na concepção de aprendizagem como um processo social, cultural e interativo. Nessa perspectiva, Vygotsky, referência central da psicologia histórico-cultural, afirma que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira espontânea, mas é resultado da mediação realizada por instrumentos culturais, pela linguagem e pelas interações sociais. Como aponta Souza (2014, p. 56), Vygotsky valoriza a escola, o professor e a intervenção pedagógica, compreendendo a interação social como base essencial para o desenvolvimento psíquico do sujeito. Assim, o educador torna-se peça-chave na organização das experiências que possibilitam a apropriação do conhecimento e a formação humana.

Nesse sentido, o professor é um agente imprescindível na criação de ambientes educativos que potencializem as funções psicológicas superiores. O filme *Ser e Ter* ilustra de forma sensível essa atuação ao mostrar como Georges Lopez estrutura seu planejamento a partir da observação atenta das características, necessidades e ritmos das crianças. Suas ações revelam um processo de mediação constante, em que atividades e estratégias são ajustadas para tornarem-se significativas e adequadas a cada contexto de aprendizagem. Essa postura evidencia que o planejamento não é algo estático, mas um movimento contínuo de escuta e intervenção.

Quando orientado por esse olhar mediador, o planejamento pedagógico deixa de ser um documento puramente formal e passa a constituir um processo dialógico, flexível e intencional, que coloca o estudante no centro da prática educativa. Isso implica considerar dimensões cognitivas, emocionais, culturais e sociais dos alunos, reconhecendo que cada sujeito aprende de modo singular e se desenvolve a partir de desafios ajustados à sua zona de desenvolvimento proximal. O professor, portanto, precisa construir experiências que façam sentido, promovam engajamento e estimulem progressivamente a autonomia.

Essa compreensão se articula à perspectiva apresentada por Mello (2020), para quem a mediação pedagógica não se limita à disponibilização de recursos, materiais ou instrumentos didáticos. De acordo com a autora, mais importante que oferecer ferramentas é saber avaliá-las, reinterpretá-las e adaptá-las segundo as necessidades reais de aprendizagem dos estudantes. Assim, a mediação assume um caráter dinâmico e intencional, exigindo do docente um acompanhamento contínuo da turma e a realização de ajustes que assegurem a efetividade do processo formativo.

Considerar a mediação como princípio estruturante do planejamento pedagógico, portanto, significa compreender que as escolhas didáticas não podem ser rígidas ou desvinculadas da realidade concreta dos alunos. Ao contrário, elas devem emergir do diálogo entre teoria, prática e contexto, reconhecendo o estudante como sujeito ativo em sua trajetória educacional. Desse modo, o planejamento torna-se um processo reflexivo e investigativo, por meio do qual o professor organiza situações que promovem significado, favorecem a participação e incentivam a construção do conhecimento. Assim, a mediação qualificada transforma-se em eixo central do trabalho docente e base para uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos.

Diante dessa reflexão, torna-se evidente que a mediação pedagógica, compreendida como ação intencional, sensível e contextualizada, é o elemento que dá vida ao planejamento e orienta o professor na construção de experiências que realmente promovem aprendizagem e desenvolvimento.

Ao reconhecer o estudante como sujeito ativo e singular, o educador passa a organizar práticas que dialogam com sua realidade e respondem às suas necessidades, transformando o planejamento em um processo vivo, dinâmico e comprometido com a formação integral.

É justamente nessa perspectiva que se insere a discussão sobre atividades significativas, cuja efetividade depende da capacidade de

contemplar a diversidade presente na sala de aula e de criar propostas que valorizem diferentes ritmos, culturas, interesses e modos de aprender. A seguir, aprofunda-se como essas atividades podem ser concebidas e articuladas à pluralidade dos estudantes, assegurando ambientes inclusivos e potentes de aprendizagem.

2.2 Atividades significativas e diversidade

A diversidade é uma característica intrínseca às salas de aula contemporâneas, seja em termos de ritmos de aprendizagem, experiências socioculturais, habilidades, deficiências ou estilos de aprendizagem. Dessa forma, planejar atividades significativas exige do docente um olhar atento e sensível às diferenças individuais, bem como o compromisso com a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Como ressaltado no texto original, “em um ambiente educacional diverso, o planejamento eficaz deve considerar tanto as capacidades acadêmicas quanto as vivências pessoais e emocionais dos estudantes”. Essa concepção se articula com a perspectiva de inclusão apresentada por Sassaki (1997, p. 5), que afirma que esse movimento busca a “construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana [...] cidadania com qualidade de vida”.

As atividades significativas são, portanto, aquelas que mobilizam os conhecimentos prévios dos estudantes, estimulam diferentes formas de expressão e promovem interação, colaboração e autonomia. O uso de metodologias diversificadas como artes, jogos, tecnologias, linguagens verbais e não verbais amplia as possibilidades de participação e potencializa a aprendizagem.

Além disso, Mantoan (2015) destaca que a escola deve assegurar que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e às condições para se desenvolverem plenamente. Para isso, o planejamento pedagógico deve estar alinhado aos princípios da educação inclusiva, reconhecendo e valorizando a singularidade de cada estudante.

2.3 Educação, cultura e formação para a vida

Rego (1995, p. 96-97) comprehende o ser humano como um ser social e histórico, cuja necessidade de sobrevivência e convivência o impulsiona a trabalhar, transformar a natureza, produzir conhecimentos e estabelecer relações com seus semelhantes. Esse processo contínuo de atuação sobre o mundo é o que permite ao indivíduo construir a sociedade e participar da história. Dessa forma, o autor ressalta que o ser humano está em permanente construção, constituindo-se ao longo do tempo e no interior das práticas sociais que vivencia.

Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento humano não ocorre isoladamente, mas se dá na interação com o ambiente cultural e nas relações sociais que permeiam a vida cotidiana. O sujeito aprende e se transforma na medida em que participa de atividades coletivas, compartilha significados, enfrenta desafios e reelabora seus modos de pensar e agir. Assim, a formação humana é compreendida como processo dinâmico, histórico, social e intencional, no qual a educação desempenha papel decisivo.

Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer que as instituições educativas, ao atuarem nesse processo de constituição do sujeito, devem considerar as dimensões culturais, emocionais e sociais que influenciam o desenvolvimento. A escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser um ambiente de produção de sentidos, vivências e interações que contribuem para a formação integral do estudante. Isso implica repensar práticas tradicionais e adotar abordagens pedagógicas que valorizem a participação ativa dos alunos.

Essa compreensão aproxima-se do entendimento de Araújo (2019, p. 54), ao afirmar que a educação deve fundamentar-se na preparação para a vida, na integração social e no desenvolvimento cultural. Esses objetivos ampliam significativamente a função do planejamento pedagógico, que passa a contemplar não somente o domínio dos conteúdos, mas também a promoção de aprendizagens que dialoguem com as experiências reais dos estudantes e favoreçam seu desenvolvimento integral.

Tendo isso em vista, atividades significativas são aquelas que despertam o interesse dos estudantes, estabelecem vínculos com seu contexto social e cultural, e contribuem para o fortalecimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e relacionais. Planejar práticas pedagógicas com esse enfoque requer atenção às necessidades dos alunos, às formas

como constroem conhecimentos e às interações que estabelecem entre si e com o ambiente. Assim, o professor torna-se mediador das experiências de aprendizagem, organizando situações que deem sentido ao que é estudado.

Essa articulação entre teoria e prática pedagógica reforça a importância de uma educação que considere o estudante como sujeito ativo e histórico, capaz de transformar sua realidade e participar criticamente da vida em sociedade. A proposta de atividades contextualizadas e humanizadoras vai ao encontro da ideia de formação integral, que não se limita ao desenvolvimento de competências acadêmicas, mas contempla dimensões éticas, afetivas e culturais fundamentais à cidadania.

Diante dessas reflexões, torna-se evidente que o planejamento pedagógico precisa dialogar com as demandas contemporâneas da educação, valorizando experiências que favoreçam o protagonismo dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. Ao compreender o aluno como sujeito em desenvolvimento, inserido em um contexto social em constante transformação, o professor pode estruturar práticas pedagógicas mais coerentes, inclusivas e significativas, fortalecendo a aprendizagem e a participação social.

A partir desse panorama teórico, fica claro que a formação humana e a construção de práticas pedagógicas significativas exigem intencionalidade, fundamentação e compromisso com o desenvolvimento integral do estudante. Com base nesses pressupostos, a próxima seção apresenta a metodologia adotada para a construção e análise das ações pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa, descrevendo os procedimentos, instrumentos e caminhos metodológicos que orientaram o estudo.

3 Metodologia

A metodologia utilizada para embasar este capítulo é a pesquisa bibliográfica, conforme delineada por Gil (2008). Esse tipo de pesquisa permite a análise e interpretação de materiais já publicados — livros, artigos, dissertações e teses possibilitando a construção de um panorama teórico sólido sobre determinado tema. De acordo com o autor, “a pesquisa bibliográfica oferece uma vantagem significativa, permitindo ao pesquisador abranger uma ampla gama de fenômenos, muito além do que seria possível investigar diretamente” (GIL, 2008, p. 51).

A partir da revisão teórica e da análise do documentário Ser e Ter, buscou-se construir reflexões aprofundadas acerca do papel do professor

como mediador do conhecimento e da importância do planejamento de atividades significativas em contextos inclusivos.

4 Discussões e resultados

As discussões aqui apresentadas evidenciam que o papel do professor como mediador do conhecimento é fundamental para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. O documentário *Ser e Ter* fornece um exemplo concreto desse processo ao mostrar como Georges Lopez atua com sensibilidade, responsabilidade e intencionalidade pedagógica.

Ao planejar atividades que atendem às necessidades individuais dos estudantes, o professor cria condições para que se sintam pertencentes ao grupo, valorizados em suas singularidades e desafiados a ampliar seus conhecimentos e competências. Essa postura pedagógica fortalece as relações humanas, promove a cooperação e favorece a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante.

As contribuições de Vygotsky reforçam que a aprendizagem ocorre por meio da mediação e da interação social. Logo, o planejamento pedagógico deve considerar os processos de colaboração, diálogo e trocas entre os estudantes, além de incluir intervenções intencionais do professor que permitam avanços significativos.

Do ponto de vista da educação inclusiva, planejar atividades significativas significa construir práticas que reconheçam a diversidade e que possibilitem a participação efetiva de todos os estudantes, com e sem deficiência. Como Sassaki (1997) afirma, incluir é celebrar as diferenças e construir uma sociedade para todos. Esse entendimento exige que o professor repense constantemente suas estratégias, recursos e metodologias.

Os resultados dessa reflexão indicam que o planejamento pedagógico, quando orientado pela perspectiva da mediação e da inclusão, contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos estudantes. Além disso, promove autonomia, protagonismo e responsabilidade, preparando-os para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

5 Considerações finais

O papel do professor como mediador do conhecimento é essencial para a construção de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa e inclusiva. O documentário *Ser e Ter* ilustra de forma marcante a importância da sensibilidade docente, da observação cuidadosa e do planejamento intencional para atender às necessidades individuais dos estudantes.

Mais do que um profissional que transmite conteúdos, o professor é um mediador capaz de orientar, apoiar, desafiar e inspirar seus estudantes. Como demonstrado no exemplo de Georges Lopez, esse papel exige dedicação, amor pela educação e compromisso com o desenvolvimento integral de cada criança. Esse documentário é permeado por uma profunda dedicação e por uma pedagogia humana, sensível e transformadora.

Conclui-se que planejar atividades significativas é um ato de responsabilidade social e pedagógica, que busca garantir o direito de aprender, de participar e de se desenvolver plenamente. Assim, reafirma-se a importância da mediação docente como elemento central na construção de uma educação inclusiva, democrática e comprometida com a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes de suas possibilidades.

Referências

- ARAÚJO, M. A. (2019). Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/963> 05 mai. 2025.. Acesso em 10 out. 2025
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.
- MELLO, M. A. O conceito de mediação na teoria histórico-cultural e as práticas pedagógicas. APRENDER - **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 23, ano XIV, p. 72-89, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/7317/5105>. Acesso em: 03 out. 2025.

FILIBERT, N. **Ser e ter**. Disponível em link: <https://www.youtube.com/watch?v=S3NvjK3iHQk>. Acesso em: 02 out. 2025.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SASSAKI, R. K.. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, S. A contribuição da zona de desenvolvimento proximal no aprendizado de alunos com deficiência intelectual e surdez: Intelectual e surdez. **Revista Diálogos**, Mato Grosso, v. 2, n. 2, p. 54-65, dez./2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/2878>. Acesso em: 2 out. 2025.

Capítulo 6

O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS MATEMÁTICOS PARA CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DE PIAGET

Antonia da Silva Pereira
Maria Margarida Barbosa
Nivea Maria Lopes Vilarva
Ana Paula Vieira Camargo
Simone Conceição Silva Benites

DOI: 10.46550/978-65-5397-323-7.73-88

1 Introdução

A escolha deste tema surgiu a partir da busca de jogos com o objetivo do aperfeiçoamento da formação inicial de professores que vão atuar na educação básica, tendo em vista a melhoria de qualidade da educação pública brasileira, perceber a dimensão que o papel do pedagogo desempenha na formação não somente do aluno, mas também do ser humano.

Percebe-se o interesse particular das crianças pelos jogos em geral. Isto nos motiva a aprofundarmos os estudos em relação ao tema com a seguinte indagação: Será que os jogos ajudam na construção do conceito matemáticos em crianças?

Para realização desta investigação temos como objetivo compreender a importância dos jogos no desenvolvimento da construção de conceitos matemáticos com base na teoria piagetiana. Com esta finalidade organizamos o nosso estudo em capítulos:

No desenvolvimento apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, da qual fizemos a opção pela pesquisa bibliográfica, que consiste em uma investigação do que foi produzido sobre a temática, recorrendo as diferentes fontes de consulta tais como: livros, revistas, teses, dissertações e anais de eventos científicos em relação aos jogos. Optamos por Piaget e

seus colabores que nos oferecem valiosas fundamentações sobre o uso de jogos no ensino da matemática.

Apresentaremos ainda breve relato sobre os fatos da vida de Piaget e obras relacionadas ao desenvolvimento infantil, contexto histórico sobre a infância, destacando alguns pensadores, tais como, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Locke, Freinet. Apresentamos o jogo na Educação Infantil, sua historicidade e o jogo na perspectiva piagetiana.

Nas considerações finais destacamos que o estudo que realizamos permitiu-nos constatar que o jogo pode contribuir na apropriação de conceitos matemáticos despertando interesse e criatividade. Além disto, propicia motivação para a criança o que vai contribuir significativamente na melhoria da aprendizagem.

2 Desenvolvimento: fundamentos teóricos sobre a infância

Jean Piaget (1896-1980) renomado biólogo e filósofo suíço conhecido por seu trabalho pioneiro e considerado o maior expoente do estudo do desenvolvimento cognitivo. Para aprimorar seus conhecimentos na área, após formar-se foi para Zurich, onde exerceu a função de psicólogo experimental. Lá frequentou aulas lecionadas por Jung e trabalhou como psiquiatra em uma clínica. Essas experiências influenciaram-no em seu trabalho. Ele passou a combinar a psicologia experimental que é um estudo formal e sistemático - com métodos informais de psicologia: entrevistas, conversas e análises de pacientes, que mais tarde utilizou em suas pesquisas para compreender como o conhecimento “cresce de um estado inferior a um superior”.

Em 1919, Jean Piaget mudou-se para a Paris, onde foi convidado a trabalhar no laboratório de Alfred Binet, onde aplicou testes de inteligência padronizada em crianças parisienses. Jean Piaget notou que crianças francesas da mesma faixa etária cometiam erros semelhantes nesses testes, o que levou a concluir que o pensamento lógico se desenvolve gradualmente.

A sua estada em Paris foi um marco em sua vida, pois permitiu iniciar seus estudos experimentais sobre a mente humana e começou a pesquisar também sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Seu conhecimento de Biologia levou-o a enxergar o desenvolvimento cognitivo de uma criança como sendo uma evolução gradativa. A importância de sua permanência em Paris possibilitou transitar entre vários domínios da

ciência tais como: a psicopatologia, a psicanálise, a lógica e a filosofia. E também por empreender sua atividade de pesquisa em psicologia do desenvolvimento, do qual mais tarde Piaget (1976) anotaria em sua autobiografia:

[...] finalmente, era objetivo meu descobrir uma espécie de embriologia da Inteligência, adequada à minha formação biológica. Desde o início de minhas reflexões teóricas, estava convencido de que o problema das relações entre o organismo e o meio ambiente também se apresenta no domínio cognitivo e ali aparece como o problema das relações entre o sujeito operatório e pensante e os objetos de sua experiência. Eu tinha a oportunidade de examinar esse problema à luz das noções da psicogênese e desenvolvimento das faculdades psíquicas e intelectuais. Afinal descobrirei o meu campo de investigação para Piaget a descoberta do novo era um tema primordial e por isto indagava constantemente: como é possível chegar-se a algo novo? Talvez seja este o meu questionamento central. (p. 16-17)

Desta forma, as pesquisas realizadas em relação à psicologia do desenvolvimento, que também interligava com os mais importantes domínios de interesse de Piaget: a biologia e a teoria do conhecimento que propiciaram avanços em seus estudos relacionados à epistemologia genética, tornando-o mundialmente conhecido pela sua revolução epistemológica. Ao longo de sua brilhante carreira, Jean Piaget escreveu mais de 75 livros e centenas de trabalhos científicos, da qual destacamos: *A Epistemologia genética*, *O nascimento da inteligência na criança*, *A psicologia da criança* e *A formação do símbolo na criança*, de especial interesse ao nosso estudo.

2.1 Contexto histórico sobre infância

Na antiguidade, a criança era vista como um mal a ser superado quando alcançasse a vida adulta. A infância nem sempre foi reconhecida pela sociedade humana. Estudiosos da infância apontam que a criança e o adolescente não eram vistos pelos adultos na sua identidade até o limiar da história moderna. Não se tinha uma ligação afetiva entre os adultos e as crianças. Até mesmo a morte de um filho não era sentida pelos pais, porque para eles logo viria outro filho para substituir o que tinha morrido. As crianças eram entregues desde o nascimento para uma ama de leite e somente voltava para o convívio da família por volta dos sete anos, onde já era considerado um adulto em miniatura. Tudo que a criança precisava aprender era aprendido com os adultos, convivendo no meio deles (Ariès, 1978).

A criança era, portanto diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais. Seria então interessante comparar a criança ao anão, que ocupa um lugar importante na tipologia medieval. (Ariès, 1978, p. 14).

Esta condição perdurou por séculos. ARIÈS (1978) aborda como a família lidava em relação à criança, e como esta realidade vai se modificando na sociedade moderna quando então começa a ressignificação do olhar para a criança, até mesmo após sua morte quando ela passa a ser lembrada. As crianças passaram a ser batizadas por imposição da igreja, e as mortes de crianças por infanticídio não passam mais a ser aceitas. Com a intervenção da igreja, a infância tem uma maior valorização e os rituais de batismo fizeram com que as crianças fossem mais valorizadas.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (Ariès, 1978, p. 65).

Neste período a criança começa a ser vista como um ente a ser amado e protegido pela família e pela igreja, que começa a impor os rituais de batismo para que as crianças não morressem sem o sacramento. Também a infância é ressignificada no contexto histórico e social da modernidade, graças ao avanço da ciência, as mudanças econômica e social. Várias vertentes de concepções foram construídas nos últimos séculos da história sobre a infância e a criança. A seguir serão apresentados alguns pensadores que contribuíram neste propósito. Recorremos a obra de UJIIE e suas contribuições (UJIIE, 2009).

Comenius, que “reconheceu a importância da infância para o desenvolvimento do ser humano, criou a analogia entre a formação da criança e o cultivo das plantas” (UJIIE 2009, p.13). De acordo com Comenius, a criança precisa de cuidados para crescer e dar frutos.

Rousseau atenta “para as particularidades de ser criança, que, nesta fase da vida, tem características peculiares necessitando de condições favoráveis para o seu desenvolvimento” (UJIIE 2009, p.13).

Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952) entre outros, partem do pressuposto de que a criança é boa e deve ter condições para o seu desenvolvimento, que para eles é um processo natural. Eles concebem “a criança como “planta humana” ou “semente do bem” que precisaria de condições do meio

para germinar, um ser repleto de potencialidades, um vir a ser constante, semente do amanhã" (UJIIIE 2009, p.14).

Locke (1632-1704) traz concepção de que “a criança nasce como uma tábua rasa, sobre a qual ao adulto pode tudo imprimir.” (UJIIIE 2009, p.15). Freinet (1896-1966) foi também um dos autores que trouxe grande contribuição à infância. Para ele “que se os conteúdos e conceitos das diferentes áreas do conhecimento fossem discutidos de forma viva e integrados, a escola se tornaria mais interessante àquelas crianças” (UJIIIE 2009, p.18).

Piaget contribui muito para a educação através pressupostos teóricos por ele elaborados. A autora UJIIIE (2009), nos confirma a afirmação acima citada, quando nos apresenta a seguinte argumentação:

Um ponto a ser destacado em Piaget diz respeito à sua concepção de infância como um período particular do desenvolvimento humano, que engloba o crescimento orgânico em interação com o meio até alcançar o nível subsequente, passando pelos seguintes períodos: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. (p.18)

Toda a vida de Piaget foi voltada a estudar o desenvolvimento da criança, e seus estudos foram e são significativos para os mais variados campos de saber como: a psicologia, educação etc.

Para Piaget as construções mentais se dão a partir dos elementos sociais e afetivos, inicia-se nos primeiros meses de vida, para o autor “afeto e cognição resultam de uma adaptação contínua e independente, em que os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações ou das estruturas inteligentes”. (1975, p.265).

De acordo com Piaget (1975, p.267) “[...] o processo de assimilação e de acomodação ocorre normalmente, porque os esquemas pessoais são esquemas como os outros, cognitivos e afetivos”.

Muitas são as fases que contribuem para o desenvolvimento da criança e que são discutidas por Piaget. Temos a maturação, que segundo Piaget é um “fator que interfere, principalmente, ao crescimento fisiológico e ao desenvolvimento do sistema nervoso. Ela está presente em todas as transformações ocorridas durante o desenvolvimento.” (FARIA, 1998, p.12).

Outra fase é a da experiência física e lógico-matemática, que de acordo com Piaget,

A experiência física é produto de ações como tocar, jogar, cheirar, saborear etc., do sujeito sobre os objetivos. Desta forma, o indivíduo

descobre ou extraí conhecimento de qualidade e propriedades como cor, forma, energias etc.; a experiência lógico-matemática resulta de uma coordenação de ações (e não de uma única ação) que o indivíduo exerce sobre os objetos e da tomada de consciência desta coordenação. (FARIA, 1998, p.13).

Segundo Piaget, o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação, é uma simples assimilação funcional ou reprodutora. O jogo diferencia-se ainda mais das condutas de adaptação propriamente ditas (inteligência), para orientar-se no sentido da assimilação como tal: em vez do pensamento objetivo, que procura submeter-se às exigências da realidade exterior. (Piaget, 1975, p.115-116)

A fase da transmissão ou experiência social também tem papel importante no desenvolvimento da criança. Piaget afirma que “as ideias de uma pessoa são somadas, subtraídas ou multiplicadas às ideias de outras pessoas, dando origem a um sistema de relações que enriquece a vida intelectual dos indivíduos”. (FARIAS, 1998, p.15)

Já a equilibração é fundamental para a criança, Piaget defende que “uma descoberta, uma noção, uma ação etc. Devem se equilibrar com outras para levar o indivíduo a uma adaptação ao seu ambiente. A base de todo o processo de equilibração tem sido buscada na assimilação e na acomodação”. (FARIAS, 1998, p.15)

Piaget argumenta que não existem conhecimentos resultantes do mero registro de observações. Todo conhecimento pressupõe uma organização que só os esquemas mentais do sujeito podem efetuar. Segundo Lerbert (1976), “à medida que os esquemas de ação se organizam em sequências, o tempo começa a estruturar-se. O mesmo acontece com o espaço, mas a coordenação dos espaços permanece parcial, por falta de consistência do objeto permanece”. (p.19)

2.2 O jogo na Educação Infantil

O jogo é uma atividade lúdica que contribui para a aprendizagem das crianças, assumindo como fator social, significações distintas na educação infantil. (KISHIMOTO, 1997). Com o objetivo de atender necessidades das crianças, a utilização de jogos infantis é uma forma apropriada para a aprendizagem dos conteúdos escolares, pois permite a construção de conceitos matemáticos a partir de seu cotidiano, do seu contexto, da sua realidade.

Não basta apenas escolher jogos e apresentarmos às crianças, e deixar livre para que a criança brinque sozinha, sem entender a lógica daqueles jogos propostos, mas construir com as crianças os conhecimentos matemáticos tais como: contagem, lateralidade, forma, tamanho, espessura, mais/menos entre outros. Por isso é importante que os docentes tenham em mente a relevância dos jogos para a aprendizagem, e é durante esse período que a criança tem mais facilidade para iniciar as construções: lógica e lógico-matemática.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S):

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações. (MEC, 1998, p.47)

Torna-se um grande desafio para os professores da educação infantil, compreender e conhecer a criança que se encontra nesse período escolar, pois tratando de jogos, estes não são vistos apenas como forma de entretenimento, mas uma atividade que poderá auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades.

A seguir apresentaremos brevemente a história do jogo, alguns autores que foram considerados mais significativos, cujas contribuições direcionam as atividades lúdicas na educação.

2.3 O jogo e sua historicidade

Os jogos não tem origem definida, pois muitos deles surgiram em tempo remotos ou simplesmente do conhecimento popular. Os vários tipos de jogos conhecidos hoje surgiram e evoluíram juntamente com o desenvolvimento do conhecimento do homem sobre como sobreviver e tirar proveito dos recursos oferecidos pela natureza.

A concepção de jogo é antiga, o jogo foi reconhecido ainda no século XX, “quando predominava a ideia de que a criança era uma miniatura do homem e, portanto, os brinquedos, em particular os bonecos, lembravam os adultos com todos os seus detalhes”. (JACYNTHO, 2011, p.19)

O jogo vem perpassando toda uma história. Por mais que se tenha ocorrido modificações, ainda hoje, conseguimos identificar muitos deles. De acordo com Nallin (2014), o jogo advém do século XVI, e os primeiros

estudos foram realizados em Roma e Grécia, destinados ao aprendizado das letras. Esse interesse decresceu com o advento do cristianismo, que visava uma educação disciplinadora, com memorização e obediência. A partir daí, os jogos são vistos como delituosos, que levam à prostituição e à embriaguez. É no Renascimento que o jogo perde esse caráter de reprovação e entra no cotidiano dos jovens como diversão.

A palavra jogo, do latim “*incus*” quer dizer diversão, brincadeira. As definições mais gerais que encontramos nos dicionários de Língua Portuguesa são: “divertimento, distração, passatempo”. Assim, a palavra jogo tanto é usada, por exemplo, para definir a atividade individual da criança na construção com blocos, como atividades em grupo decantos ou dança.

Comenius: valorizava o uso de atividades lúdicas, acreditava que brincadeiras e jogos ofereciam resultado positivo no processo de ensino – aprendizagem. Também buscou tornar a aprendizagem mais eficaz e atraente.

Froebel: foi o pioneiro a compreender a importância dos jogos e brincadeiras como fonte do desenvolvimento da criança de maneira adequada. Para Froebel o brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil – do desenvolvimento humano neste período. É a representação auto-ativa do interno – representação do interno da interna necessidade e impulso.

Freinet: O jogo para Freinet é o verdadeiro trabalho da criança, colaborando com o seu desenvolvimento social. Sua preocupação não está na definição dos termos, mas no papel que tanto o jogo quanto o trabalho ocupam na educação da criança, pois ele justifica e valoriza o jogo como atividade educativa.

Bruner: Para Bruner, através do jogo de linguagem, a criança, em ações de intersubjetividade, descobre as regras e os significados das coisas.

Como vimos o jogo sempre foi objeto de estudo pela sua importância para a infância, neste sentido vem se constituindo como uma ferramenta auxiliar na construção de conceitos matemáticos do qual faremos uma abordagem da concepção de jogos e sua classificação de acordo com Piaget.

2.4 O jogo segundo Piaget

A aprendizagem não só se dá apenas por meio de livros, cadernos, quadro e giz, pois os jogos e as brincadeiras também auxiliam na aquisição

do conhecimento. Assim, na concepção piagetiana, os jogos e brincadeiras ajudam na assimilação funcional num exercício das ações individuais já aprendidas. Neste sentido, Piaget (1975) destaca que:

[...] a brincadeira não recebe uma conceituação específica. Entendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea, prazerosa, semelhantes à do Romantismo e da biologia. Ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget distingue a construção de estruturas mentais da aquisição de conhecimentos. A brincadeira, enquanto processo assimilativo participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem. (PIAGET, 1975, p.118).

Por meio das brincadeiras as crianças conseguem externar sua espontaneidade e expressar o prazer da ação que está realizando, utilizando toda sua capacidade de pensar. Assim, de acordo com Piaget o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto que a imitação prolonga a última por si mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominada sobre a acomodação. (1975, p.115). O jogo mostra-se importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança porque é através dele que começam as interações e se estabelecem as relações entre a criança e as demais pessoas que estão ao seu redor e o meio, o que contribui para a aquisição de conhecimento nos diferentes níveis.

A criança ao interagir com o seu meio tem como resultado a adaptação, e a partir deste processo ocorre à construção do conhecimento, ou seja, tem-se o desenvolvimento da inteligência. O processo de adaptação ou equilibração é constituído por dois outros processos; a assimilação caracterizada como processo em que a criança se apropria do conhecimento e a acomodação é o processo em que se o conhecimento se transforma para melhor fazer sentido ao indivíduo. Piaget defende que com “a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real”.

Assim, a fase da infância passa por desenvolvimentos significativos, durante esse desenvolvimento, a construção do conhecimento vai se formulando, se estruturando até concretizar. O professor tem um papel de importância nesse processo, pois oportuniza situações para que as crianças construam esse conhecimento, assim ao utilizar o jogo como ferramenta

em sua prática pedagógica, é preciso que as atividades tenham uma intencionalidade.

Neste sentido, o jogo e a brincadeira não são apenas uma forma de divertimento, mas algo relevante para o desenvolvimento cognitivo da criança, agindo como facilitador de sua aprendizagem, além disso, estimula o pensamento criativo, desenvolve a coordenação motora, promove a interação social e ajuda adquirir valores éticos e morais.

Piaget defende que os jogos de regras, assim quanto os demais jogos estudados por ele, auxiliam no processo de aprendizagem. O desenvolvimento da criança é mais visível quando se utiliza de recursos, de ações que permitam a liberdade da criança nas brincadeiras, nos jogos. SAPEDE (2007), em relação a relevância das brincadeiras e jogos, ressalta:

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (SAPEDE, 2007, p. 25).

Segundo apresentado pelo autor, as atividades lúdicas na escola e/ou nas creches ampliam a aprendizagem, as crianças passam a enxergar o mundo no qual estão inseridos de outro modo. As relações entre as crianças e professores se tornam mais amigáveis. Por isso é importante que sejam muitas as possibilidades para que a criança construa seu conhecimento.

O mundo da criança é permeado de jogos, de brincadeiras, são vários os contextos existentes numa sala, sempre que desenvolvemos um jogo com as crianças, temos que levar em consideração seu conhecimento prévio, pois é por meio dele que exploram as possibilidades, permitindo uma autonomia pela criança, propiciando a ela a oportunidade de se conhecer e também ao outro.

As escolhas acerca dos jogos e das brincadeiras vivenciadas pelas crianças não pode ser algo imposto, mas sim, algo prazeroso. A criança precisa se apropriar de tudo que se encontra ao seu redor, e a construção do conhecimento lógico só é possível se o professor motivar, incentivar a autonomia, a espontaneidade.

Quando refletimos sobre o percurso histórico dos jogos, podemos compreender quão significativas foram às evoluções para a educação. As legislações referentes aos jogos são diversas, cada documento traz concepções que contribuem para fundamentar os conceitos dos jogos. Após observarmos a perspectiva de Piaget sobre os jogos, podemos reconhecer

a importância dos jogos na educação de acordo com os parâmetros curriculares nacionais que apresentam:

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral. (BRASIL, 1998, p.49)

De acordo com os referenciais curriculares, é essencial que o professor desenvolva atividades que realmente tenham uma intencionalidade, não basta apenas colocar os brinquedos no tapete e deixar que as crianças brinquem sem nenhuma orientação. As brincadeiras devem ser de maneira direcionada, pois, o professor deve estar atento ao desenvolvimento das crianças. O RCNEI (1998) nos orienta da seguinte forma:

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginárias, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneiras diversificadas para propiciar às crianças à possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (vol.1, p.29).

Não só a Educação Infantil quanto às séries iniciais requer momentos de construção de conhecimentos, sendo necessário que se haja a adaptação das crianças no meio ao qual estão inseridas. A seguir veremos a classificação dos jogos de acordo com Piaget.

2.5 Classificação dos jogos

Muitas são as categorias existentes sobre os jogos, em cada categoria estão agrupados diversos tipos de jogos. Piaget (1975) traz em sua obra algumas categorias e classificações dos jogos de acordo com alguns autores.

Para K. Groos citado por Piaget, a primeira categoria chama-se jogos de experimentação ou jogos de funções gerais. Essa categoria se agrupa da seguinte forma: jogos sensoriais (assobios, gritos); jogos motores (bolas, corridas), os jogos intelectuais (imaginação e curiosidade), os jogos afetivos

e os exercícios da vontade (jogos de inibição, como sustentar uma posição difícil o máximo de tempo possível). A segunda categoria é a dos jogos de funções especiais, compreende os jogos de luta, perseguição, jogos sociais, imitação, familiares.

Ch. Bühler também citado por Piaget em sua obra traz outra classificação, dividida em cinco grupos: jogos funcionais ou sensório-motor; os jogos de ficção ou de ilusão; os jogos receptivos (ver imagens, ouvir histórias); os jogos de construção; e os jogos coletivos.

Os jogos, sensório-motor se encaixam em três categorias. A primeira classe é a dos jogos de exercícios simples também são de relevância na classificação dos jogos, eles “são aqueles que se limitam a reproduzir fielmente uma conduta adaptada, de ordinário, a um fim utilitário, mas retirando-a do seu contexto e repetindo-a pelo único prazer de se exercer tal poder” (p.150). A segunda classe são os das combinações sem finalidade, onde “o sujeito não se limita mais a exercer, simplesmente, atividades já adquiridas, mas passa a construir com elas novas combinações que são lúdicas desde o início” (p.151). A terceira classe são as das combinações com finalidade, “ficando entendido que se trata, desde já, de finalidades lúdicas” (p.153).

Piaget elaborou tendo como base a evolução da estrutura mental, a seguinte classificação: jogos de exercícios, os jogos simbólicos e os jogos de regras.

Os jogos de exercícios são parte integrante da vida humana, assim que iniciam suas atividades lúdicas, surgem às séries de exercícios motores, que tem finalidade de proporcionar o prazer do funcionamento.

O jogo de exercício acontece durante os primeiros 18 meses de vida, envolve repetição de sequências já estabelecidas de ações e manipulações e com o propósito de mero prazer derivado de atividades motoras. Segundo Piaget, “as condutas lúdicas deste tipo aparecem a partir do segundo estádio do período sensório-motor e duram até o fim da vida [...] a capacidade de imitação da criança está na base do desenvolvimento da brincadeira sensório-motor”. (FARIA, 1998, p.95)

Os jogos simbólicos são mais predominantes na faixa etária entre dois e seis anos, e consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função do desejo. No jogo simbólico a realidade é assimilada por analogia, como a criança pode ou deseja, portanto o significado que a criança atribui aos conteúdos de suas ações, quando utiliza o jogo, são deformações dos significados correspondentes às vidas física ou cultural,

assim para Piaget (1975), “[...] o símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante” (p.146). A função dos jogos simbólicos segundo Piaget,

[...] é satisfazer o eu, por uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira e revive todos os prazeres ou conflitos resolvendo-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. (FARIA, 1998, p.100)

Dos 2 aos 3-4 anos “o jogo tem como característica básica a deformação do real. [...] Esse tipo de brincadeira se apóia-se não só em interesses conscientes, mas também em necessidades inconscientes [...]” (IDEM, p.104)

Dos 4 anos em diante “os jogos simbólicos [...] sofrem transformações, perdem gradualmente seu caráter deformante e aproximam-se da representação imitativa. [...] A criança, ao tomar a consciência de seus sentimentos, pode expressá-los”. (FARIA, 1998, p.107)

Em relação aos jogos de regras, eles apresentam caráter competitivo, todavia a competição em si não é boa e nem má e que poderá desencadear uma forma de problematização presente na vida de qualquer pessoa. Começam a aparecer aos 6-7 anos de idade, fundamentada em Piaget (1975)

os jogos de combinação sensório-motora (corridas, jogos de bola de gude ou bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.) com competição de indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de geração a geração, quer por acordos momentâneos. (p.111)

O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget acontece durante os períodos acima citados, e cada jogo referenciado participa do processo de construção do conhecimento.

3 Conclusão

Após o estudo realizado podemos considerar que a aprendizagem acontece de maneira significativa enquanto a criança brinca. Assim como o brincar, o jogo é uma atividade que favorece a criança a iniciar os seus primeiros passos para a sua aprendizagem e também é um dos “sinalizadores”

para identificarmos como está ocorrendo o processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Para se adquirir o aprendizado é muito importante que a criança esteja motivada e a ludicidade atua de forma prazerosa com a utilização de jogos e brincadeiras. Os jogos auxiliam as crianças a formar conceitos, relacionar ideias, estabelecer relações lógicas, desenvolver a expressão oral, reforçar as habilidades sociais e construir seu próprio conhecimento, confirmando ser esse o papel dos jogos como instrumento facilitador do desenvolvimento da aprendizagem da criança. É brincando e jogando que a criança desenvolve sua atenção.

Todo esse envolvimento com jogos propicia o desenvolvimento de diversos conceitos nas crianças como: comparação de números, de ordem, de lateralidade, ritmo, ordenação, contagem, descrição do material, cores, noções de tempo e espaço, reconhecimento de algarismos, leitura e escrita de números, dentre outros.

Desta forma, percebemos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano, em qualquer idade, mas, principalmente na infância, na qual ela deve ser instigada de maneira a desenvolver suas potencialidades. Sendo assim, Piaget (1975) expôs que as crianças constroem o seu próprio aprendizado, neste sentido, é fundamental o uso de jogos na escola porque estes facilitam a construção de esquemas cognitivos de organização, assimilação e socialização das crianças.

Na pesquisa em foco conseguimos algumas respostas para nossa questão inicial, mas temos a certeza que se fazem necessários outros estudos, de outros autores, como também a realização de pesquisas exploratórias para melhor compreensão do processo de construção e assimilação do conhecimento pelas crianças.

Referências

ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

BRASIL. Ministério de educação e Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: a criança. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.1, p.27-54.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Será que o brinquedo é educativo? In.: KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org.) et al. Brinquedos e Companhia. São Paulo: Cortez, 2004. Cap.8, p.197-222.

COSTA, Cíntia. Como jogar bola de gude. Disponível em: <http://criancas.hsw.uol.com.br/bola-de-gude.htm>. Acesso em: 19 set. 2023.

FARIA, Anália Rodrigues de. O Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010. Cap.4, p.25-43.

JACYNTHO, Elenir Nascimento. A importância da brincadeira na educação Infantil. Rondonópolis, 2011. Monografia (curso de Pós-Graduação em Educação Infantil) – Departamento de Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Campus Universitário de Rondonópolis – UFMT.

KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. O jogo e a educação infantil. In.: KISHIMOTO, Tizuko Mochida. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997. Cap.1, p.13-43.

LERBERT, Georges. Piaget. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

Nallin, Claudia Góes Franco. N149m Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil / Cláudia Góes Franco Nallin. -- Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF). Campinas, SP: [s.n.], 2005.

ORIGEM dos Jogos e Brincadeiras. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/32269//origem-dos-jogos-e-brincadeiras#ixzz2pLTYZfaQ>. Acesso em: 03 out. 2023.

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. Autobiografia e O nascimento da inteligência. Ediciones Caldén, Buenos Aires, 1976.

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. 1.ed. rio de Janeiro: Forense, 1967.

PIAGET, Jean. O raciocínio na criança. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SAPEDE, Brasilina Marcos Ismael. Brincadeiras na Educação Infantil. Rondonópolis, 2007. Monografia (curso de Especialização em Educação Infantil) – Departamento de Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Campus Universitário de Rondonópolis – UFMT.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira; CÂNDIDO, Patrícia Terezinha. Brincadeiras Infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 21-33.

UJIIIE, Najela Tavares. Educação, criança e infância no contexto das ciências sociais. Revista Guaicará, vol.25, nº1, 2009. Disponível em: revista.unicentro.br/index.php/guaicara/article.



PARTE III – INCLUSÃO ESCOLAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ANÁLISE CRÍTICA SOBRE MITOS E BARREIRAS NA IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Silvana da Silva Reis

Antonia da Silva Pereira

Maria Margarida Barbosa

Nivea Maria Lopes Vilarva

Ana Paula Vieira Camargo

DOI: 10.46550/978-65-5397-323-7.91-97

Aeducação para estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) é essencial para promover o pleno desenvolvimento desses indivíduos. Neste contexto, o presente trabalho busca explorar como uma unidade escolar do Município de Rondonópolis-MT, aborda essa temática, com foco na identificação de estudantes com precocidade ou AH/SD, nas estratégias pedagógicas adotadas e na formação continuada dos professores. A análise das respostas fornecidas pelo gestor escolar permite uma reflexão sobre as práticas existentes e as lacunas a serem preenchidas para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para esses estudantes.

Embora a unidade escolar em questão ainda não tenha identificado estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I, há esforços contínuos para preparar os professores para reconhecer essas características entre a diversidade presente em sala de aula. Os professores da Sala de Recursos Multifuncionais, por sua vez, estão em processo de capacitação e formação continuada, visando aprimorar sua habilidade de reconhecer e intervir adequadamente nas necessidades desse público, que é público-alvo da educação especial.

Diante disso, é essencial questionar quais são as principais necessidades dos professores para que possam identificar corretamente esses estudantes, considerando as fragilidades do sistema educacional. Muitas vezes, os alunos com altas habilidades/superdotação passam por

todo o ensino fundamental sem que suas reais necessidades de intervenção sejam identificadas. Assim, “Neste cenário, o professor tem fundamental importância na construção de uma educação de qualidade e, para isso, o processo de formação docente é de extrema relevância” (Rondini; Martins; Medeiros, 2021, p. 2).

Ao ser perguntada sobre o número de estudantes matriculados com observação para altas habilidades/superdotação, a gestão da unidade escolar informou que, neste ano, nenhum estudante foi identificado. Esse dado abre espaço para reflexões importantes sobre a necessidade de aprimorar os processos de identificação, considerando que muitos desses estudantes podem estar passando despercebidos. A ausência de identificação pode indicar fragilidades na forma como a escola e os profissionais envolvidos estão preparados para reconhecer esses talentos.

É sabido que muitos estudantes com altas habilidades/superdotação tendem a se camuflar em seu próprio mundo, evitando chamar atenção. Diversos fatores contribuem para essa camuflagem, sendo um deles a falta de qualificação adequada dos profissionais da educação para identificá-los. A ausência de formação específica dificulta a realização de um trabalho sistemático que favoreça o desenvolvimento desses estudantes, sobretudo diante das adversidades de uma sala de aula heterogênea, onde as necessidades individuais nem sempre são atendidas.

O que segundo os autores Rondini; Martins; Medeiros (2021, p. 8).

Contudo, no que concerne especificamente aos estudantes com altas habilidades/superdotação, cumpre enfatizar que estes sempre estiveram nas escolas regulares, porém, de modo geral, sem que fossem reconhecidos e, consequentemente, assistidos.

Para que os professores identifiquem adequadamente os estudantes com altas habilidades/superdotação, a unidade escolar utiliza avaliações diagnósticas e formativas em parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora esse trabalho colaborativo seja um passo importante, é válido questionar se essas avaliações são realmente adequadas para identificar esse público específico, especialmente considerando que esses estudantes podem não dominar todos os conteúdos curriculares tradicionais.

Diante disso, a autora Glat (2018) diz que

Para fazer frente a demanda da escola inclusiva contemporânea, a matriz e a organização curricular dos cursos de formação docente

precisam ser articuladas de tal forma que, garantindo as especificidades dos diferentes saberes e temáticas, haja uma interface e diálogo entre as disciplinas, em uma perspectiva de diversidade humana como padrão. (Glat, 2018, p.14)

Considerando a necessidade de uma formação adequada para identificar estudantes com altas habilidades/superdotação nos ambientes escolares, é essencial garantir sua inclusão e promover um trabalho sistematizado, de modo que os objetivos de aprendizagem sejam enriquecidos, em conformidade com as leis estabelecidas.

Nesse contexto, Virgolim (2007)

Além de atender ao aluno identificado como superdotados, os Núcleos objetivam a promoção da formação e capacitação dos professores para que possam identificar e atender a esses alunos, aplicando técnicas e estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular. (Virgolim, 2007, p.10)

Essas mentes não são “prontas”, o que levanta a questão de como avaliar efetivamente suas potencialidades apenas com avaliações padrão no ambiente educacional. Isso pode refletir uma falta de compreensão sobre a complexidade das altas habilidades/superdotação e sobre os pressupostos teóricos necessários para uma avaliação mais precisa e adequada.

O diagnóstico de estudantes com altas habilidades/superdotação deveria ser um processo longo e cuidadoso, que envolva a observação direta de todos os profissionais que atuam no ambiente escolar, incluindo a gestora, a coordenadora e os professores. Esses profissionais estão diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, são fundamentais para uma avaliação precisa e abrangente.

Não se deve confiar apenas em avaliações formais que classificam os estudantes como “melhores” sem considerar aspectos mais profundos de seu desenvolvimento. É crucial avaliar não apenas as habilidades cognitivas acima da média, mas também a criatividade e o comprometimento com tarefas, para promover práticas educacionais que realmente apoiam e desenvolvem o potencial dos estudantes. Em conformidade, com Virgolim (2007), além disso, a maioria dessas crianças demonstra um padrão desigual de desenvolvimento cognitivo, expresso em diferenças entre o desenvolvimento intelectual e emocional ou psicomotor, conforme destaca.

Essa discrepância deve ser considerada para uma compreensão mais completa das necessidades e potencialidades desses estudantes, levando em conta todos os aspectos, desse estudante.

A família desempenha um papel fundamental no processo de acompanhamento e descoberta dessas habilidades, pois é quem convive mais de perto com o estudante. Nesse contexto, é importante buscar formas de realizar uma observação mais sistematizada na escola, em conjunto com os pares.

De acordo com Menezes (2022, p. 4),

Muitas crianças com altas habilidades ou superdotadas são precoces, ou seja, apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em alguma área do conhecimento, como, por exemplo, na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura.

Durante a entrevista, também foi abordada a questão da formação continuada dos professores para reconhecer estudantes com altas habilidades/superdotação. O gestor mencionou que há formação continuada sobre o tema, realizada por meio de palestras e grupos de estudos. No entanto, não especificou se essas formações são promovidas pela Secretaria de Educação, pelo Departamento de Educação Inclusiva ou se ocorrem na própria escola, com profissionais da mesma unidade.”

Nesse sentido, os NAAH/S surgem com a finalidade de prestar atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação; formar professores e outros profissionais da educação, para que identifiquem e atendam às necessidades desse público; propiciar acompanhamento familiar; produzir e disseminar conhecimentos e contribuir para a efetivação da inclusão desses discentes (Brasil, 2001, p. 7).

Finalizando as perguntas qual é a contrapartida educacional inclusiva ofertada para favorecer o potencial individual desses estudantes? A escola oferece atividades motivadoras e adaptadas, além do atendimento na sala de recursos, dessa forma é de fundamental importância de um atendimento educacional especializado que realmente promova o desenvolvimento dos potenciais dos estudantes com AH/SD.

O que segundo Menezes (2022, p. 4) diz que

Nestes casos, trata-se de um público da Educação Especial já amparado pela Lei Brasileira de Inclusão, com políticas próprias que não incluem os alunos com altas habilidades ou superdotação apenas, por estes não se constituírem parte do Código Internacional de Doenças.

Considerando que esse público faz parte da educação especial, pressupõe-se o direito ao Atendimento Educacional Especializado, mencionado pela gestora nas respostas dadas. Em relação a isso, Menezes (2022) destaca que:

De acordo com as políticas públicas voltadas para esse público, enfatiza. No Brasil, os estudantes com altas habilidades ou superdotação são apontados como público escolar da Educação Especial desde a década de 1960. Eles possuem o direito de serem identificados com vistas ao encaminhamento às políticas públicas que preveem o atendimento educacional especializado de acordo com suas características e interesses singulares, em locais apropriados e em níveis mais elevados do ensino, segundo as capacidades de cada um. (Menezes, 2022, p. 1)

Segundo a gestão, essas atividades ‘motivadoras’ seriam suficientes para um trabalho sistematizado com esse público, considerando o potencial dessas mentes brilhantes e a importância de seu desenvolvimento.

Em decorrência das influências do ambiente no desenvolvimento das habilidades superiores, salienta-se a importância e a necessidade de que os profissionais da educação ampliem seus conhecimentos acerca desses alunos, a fim de que possam reconhecê-los e proporcionar-lhes as condições propícias para o estímulo de suas potencialidades’ (Martins; Moriel, 2016, p. 200).

Muitas vezes, há uma percepção equivocada de que estudantes com altas habilidades/superdotação são apenas aquelas que obtêm notas altas, o que pode excluir estudantes com talentos criativos, sociais ou habilidades específicas. De acordo com Virgolim (2007, p.10) “Muitos são os desafios que nossas escolas têm que enfrentar para poderem fornecer uma educação de qualidade e atenda às demandas cognitivas de todo o seu alunado de forma inclusiva”.

No entanto, destaca-se atualmente que essas mentes extraordinárias, apesar de seu potencial genético, não nascem inteiramente formadas. Elas precisam de observação cuidadosa para que seus talentos sejam lapidados, evidenciando que as altas habilidades não são apenas fruto de uma inteligência inata.

Muitas vezes, há uma percepção equivocada de que estudantes com altas habilidades/superdotação são apenas aquelas que obtêm notas altas, o que pode excluir estudantes com talentos criativos, sociais ou habilidades específicas.

Ao corroborar com essa perspectiva, Virgolim (2007) reafirma que

Em contrapartida, os termos “pessoa com altas habilidades” e “superdotados” são mais apropriados para designar aquela criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparado a seus pares. (Virgolim, 2007, p. 28)

Elas precisam de observação cuidadosa para que seus talentos sejam lapidados, evidenciando que as altas habilidades não são apenas fruto de uma inteligência inata.

Portanto, é fundamental que educadores, pais e a sociedade em geral reconheçam a diversidade de talentos e potencialidades presentes entre os estudantes com altas habilidades/superdotação. O apoio especializado, a identificação precoce e a oferta de ambientes estimulantes são essenciais para que esses indivíduos possam desenvolver suas habilidades de forma plena. Somente assim poderemos garantir que todos tenham a oportunidade de brilhar e contribuir de maneira significativa para a sociedade.

Conclusão

Em suma, a educação de estudantes com altas habilidades/superdotação é um campo que demanda atenção especial por parte dos educadores e da gestão escolar. Os mitos e barreiras que cercam essa temática precisam ser desmistificados para que se possa promover um ambiente inclusivo e acolhedor. Embora a unidade escolar investigada esteja em processo de capacitação e conscientização, ainda existem lacunas significativas na identificação e no atendimento desse público.

É imperativo que as práticas pedagógicas sejam sistemáticas e que os profissionais da educação recebam formação adequada para reconhecer e desenvolver as potencialidades dos alunos. A colaboração entre docentes, gestores e famílias é crucial para a observação cuidadosa e a implementação de estratégias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades desses estudantes.

Além disso, a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e a utilização de avaliações diagnósticas mais adequadas são passos fundamentais para garantir que nenhum talento fique escondido. A formação continuada deve ser um compromisso constante, permitindo que os profissionais estejam sempre atualizados e preparados para atender às demandas desse público diverso.

Por fim, reconhecer e valorizar a pluralidade de habilidades e inteligências é um passo essencial para a construção de uma educação de qualidade. Somente assim poderemos verdadeiramente promover a inclusão e o pleno desenvolvimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação, garantindo que eles tenham as oportunidades necessárias para brilhar e contribuir significativamente para a sociedade.

Referências

BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de fevereiro de 2022. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=240651-pcp022-22&category_slug=agosto-2022-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 23 set. 2024.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?lang=pt> Acesso em: 23 set. 2024.

RONDINI, Carina Alexandra; MARTINS, Bárbara Amaral; MEDEIROS, Tatiane Pereira Tsutsume de. Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. *Revista Eletrônica de Educação*, v.15, 1-21, e3293014, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3293> Acesso em: 23 set. 2024.

VIRGOLIM, Angela M. R. Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais / Angela M. R. Virgolim - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/altas-habilidade-superdotacao-encorajando-potenciais,a040d5ef-2ea5-4922-9c6e-33de9eba9cf3> Acesso em: 23 set. 2024.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA PARA A ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Silvana da Silva Reis
Neila Aparecida da Cruz
Manoel Pessoa da Silva
Maria Margarida Barbosa
Nivea Maria Lopes Vilarva

DOI: 10.46550/978-65-5397-323-7.99-108

1 Introdução

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) tem se destacado como uma importante estratégia para a inclusão e mediação da aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerando as dificuldades comunicativas características desse público, a CAA oferece recursos que ampliam as possibilidades de expressão e interação social, proporcionando maior autonomia e qualidade de vida. Este capítulo apresenta uma revisão analítica baseada em pesquisas recentes (2019-2023), enfocando os avanços, desafios e impactos da CAA na educação inclusiva e na mediação pedagógica.

Este trabalho tem como foco as teses que, apesar de abordarem diferentes aspectos, convergem na importância da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) tanto no contexto educacional quanto na área da saúde. Essa convergência evidencia que os estudos mais recentes ampliam as possibilidades de inclusão, garantindo que ninguém seja deixado para trás especialmente aqueles que enfrentam dificuldades para se expressar verbalmente.

Essa reflexão nos remete à personagem Makayla, do filme *A Voz de Makayla Uma Carta para o Mundo*, que sonha em ouvir a própria voz, mesmo que rouca, para ter um “som especial”. Makayla simboliza

a realidade daqueles que vivem no silêncio, sem a capacidade de se comunicar verbalmente, e para os quais a comunicação é uma necessidade fundamental, norteando sua existência.

Ninguém deve ser refém de uma condição, mesmo que essa condição seja a fala. Esse princípio está assegurado na nossa Constituição, que estabelece os direitos de todos, sobretudo no que diz respeito ao acesso à educação. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) é um marco fundamental na garantia dos direitos sociais e educacionais, ao afirmar que a educação é um direito universal, e não um privilégio de poucos.

O artigo 5º da Constituição Federal assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, garantindo a inviolabilidade dos direitos fundamentais, como vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade. Tais direitos abrangem, de forma inerente, o acesso à comunicação e à aprendizagem, essenciais para a participação plena na sociedade. Nesse cenário, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) se destaca como um recurso que materializa esses direitos ao favorecer a inclusão e a autonomia de pessoas com dificuldades comunicativas no ambiente escolar e em outros espaços sociais.

2 Revisão da Literatura

A literatura recente demonstra a eficácia da CAA para aumentar a comunicação funcional em estudantes com TEA. A intervenção terapêutica com métodos como PECS (Picture Exchange Communication System) adaptado mostra significativo aumento na produção de atos comunicativos e na qualidade desses atos, com a evolução para construções frasais mais complexas (exemplo: estudo realizado em Recife-PE). Pesquisas revelam que a CAA não apenas facilita a expressão, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo e social desses estudantes, melhorando a participação em atividades escolares e a comunicação com professores e colegas.

Além disso, a integração de tecnologias assistivas, tanto de baixa quanto de alta tecnologia, tem favorecido a aprendizagem e inclusão escolar. Estudos indicam que o uso de recursos visuais, como símbolos gráficos e aplicativos de voz, são ferramentas eficazes para mediar o processo de alfabetização e a comunicação diária de estudantes com autismo (Silva, 2022; Livramento, 2022). A CAA também é fundamental para a formação

docente, preparando educadores e equipes escolares para implementarem práticas inclusivas consistentes.

3 Análise dos estudos recentes

A análise de dissertações e teses produzidas entre 2019 e 2023 aponta para uma série de contribuições pontuais. Livramento (2022) identificou que os recursos da CAA ampliam a autonomia comunicativa e a inclusão social dos estudantes em escolas municipais, com ênfase na formação e apoio dos professores.

A dissertação, “A Comunicação Alternativa/Aumentativa para a interação de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo na escola” de Livramento (2022), teve como objetivo principal investigar o uso da Comunicação Alternativa/Aumentativa (CAA) como uma ferramenta eficaz para facilitar a interação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro do ambiente escolar. A autora, explora os desafios de comunicação enfrentados por estudantes com TEA e como a CAA pode ser uma abordagem promissora para superar esses obstáculos. O estudo examina a eficácia de diferentes estratégias de CAA, considerando suas adaptações às necessidades individuais dos estudantes com TEA, também discute a importância do envolvimento dos educadores e da equipe escolar na implementação bem-sucedida da CAA, destacando a necessidade de treinamento e apoio contínuo dos professores.

Ao longo da dissertação, são apresentados exemplos práticos que ilustram os benefícios da CAA na promoção da comunicação e interação social de estudantes com TEA. A pesquisa contribui para proporcionar uma compreensão mais aprofundada do papel da CAA no contexto educacional inclusivo e ofereceu insights valiosos para os educadores e pais de crianças com TEA. “Dessa forma, fica evidente que o uso da CAA no ambiente escolar por professores da Sala de Recursos Multifuncionais e professores da Sala Comum tem um papel de grande notoriedade para o desenvolvimento de autistas não verbais e com dificuldades na comunicação.

Essa comunicação será de grande ajuda para todos que convivem com mesmo, já que dará voz àqueles que não a têm. Com essa comunicação, não só melhorarão comportamentos inadequados, mas também terão resultados equânimes e inclusão no processo da vida diária, em todos os contextos.

Silva (2022) demonstrou que a aplicação da tecnologia assistiva associada à CAA potencializa o processo de alfabetização, promovendo não só avanços acadêmicos, mas também autoestima e participação. A dissertação *Tecnologia Assistiva: Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa para mediar o processo de alfabetização dos alunos com autismo* de Silva (2022), tem como objetivo principal oportunizar o processo de ensino aprendizagem no contexto de alfabetização.

A pesquisa de Fabíola Cadete Silva, destaca-se como uma contribuição significativa para a compreensão e implementação de estratégias educacionais inclusivas. O autismo, caracterizado por desafios na comunicação e interação social, apresenta-se como um contexto singular no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a autora reconhece a importância da Tecnologia Assistiva (TA) como um meio facilitador para o desenvolvimento acadêmico para aprendizagem da alfabetização e ajuda na relação social desses estudantes. A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) emerge como uma abordagem essencial, possibilitando a expressão e compreensão por meio de diversos recursos, como os símbolos gráficos, os sistemas de comunicação por imagem, aplicativos de voz, dentre outros. Silva (2022) ressalta ainda a eficácia desses recursos na alfabetização, proporcionando uma ponte entre as dificuldades comunicativas do autismo e a aquisição da linguagem escrita.

A análise da autora destaca a necessidade de uma abordagem personalizada e adaptativa, considerando as especificidades de cada estudante com autismo. Nesse contexto, a TA surge como uma ferramenta flexível e customizável, capaz de atender às demandas individuais e promover a participação ativa do estudante no processo educacional. Ao longo do texto, a autora discute exemplos práticos por meio de estudo de caso, demonstrando a aplicação efetiva da CAA na alfabetização de estudantes com autismo.

Essas narrativas ilustram não apenas os benefícios acadêmicos, mas também o impacto positivo na autoestima e na autonomia deles. Além disso, a autora destaca a importância da formação docente e da parceria com profissionais especializados, evidenciando a necessidade de um ambiente escolar inclusivo e acessível. Em síntese, “*Tecnologia Assistiva: Recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa para mediar o processo de alfabetização dos estudantes com autismo*” oferece uma visão abrangente

e fundamentada sobre o papel transformador da TA na educação de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Ao integrar teoria e prática, a obra inspira educadores, familiares e profissionais da saúde a promoverem uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Além de seu papel na educação, essa tecnologia também se estende a todos os outros aspectos da vida cotidiana do estudante com TEA. Isso ocorre porque ela proporciona comunicação ao estudante com autismo, não apenas durante o processo de alfabetização, mas também ajuda a melhorar os comportamentos inadequados. Isso acontece porque ele pode antecipar eventos por meio de imagens.

Os resultados destacaram que o uso desses recursos se mostrou eficaz na mediação da aprendizagem, melhorando a comunicação e a participação dos alunos autistas nas atividades de alfabetização. A investigação também ressaltou a importância da adaptação e personalização das estratégias educacionais para atender às necessidades específicas desse grupo, promovendo assim a inclusão e o acesso equitativo à educação.

Silva (2023) abordou o papel das professoras parceiras na mediação da comunicação na sala comum, ressaltando a importância da formação continuada e do uso de tecnologias de baixo custo para viabilizar a aprendizagem.

Silva (2023) “A Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e a Mediação na Sala de Aula Regular: A Ação das Professoras Parceiras de Comunicação com os seus Alunos com Autismo”, explora o papel crucial das professoras sobre a importância da comunicação na inclusão de estudantes com autismo em salas de aula comum. O principal objetivo da pesquisa foi investigar como essas educadoras utilizam a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para mediar a interação e aprendizagem desses estudantes, facilitando sua inclusão e participação ativa no ambiente escolar, contribuindo também para a comunicação no dia a dia.

A dissertação é organizada em capítulos que abordam tanto o referencial teórico quanto a pesquisa empírica realizada. A autora adotou como metodologia a abordagem qualitativa, utilizando a técnica metodológica que promove a reflexão do professor, com o uso da autoscopia, baseada em observações e análise documental para compreender a dinâmica com oficinas realizadas entre professoras e estudantes com autismo.

A autoscopia envolve entrevistas, gravações de momentos pedagógicos em diversos espaços da unidade escolar, seguidas de análises reflexivas para tomadas de decisões sobre a melhor abordagem para

implementar a Comunicação Alternativa. A dissertação começa com uma contextualização da importância do tema, os objetivos da pesquisa e a relevância da CAA na educação inclusiva. Descreve os métodos de pesquisa utilizados, incluindo a seleção de participantes (professoras e estudantes), os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. A análise apresenta e discute os achados da pesquisa, explorando como as professoras utilizam a CAA para promover a mediação no ambiente escolar e os efeitos de uma comunicação que inclui o estudante em todos os espaços anteriormente não frequentados.

A CAA, através de Tecnologias Assistivas (TA), proporciona ao estudante com autismo uma inclusão mais efetiva. Silva (2023) identifica que as professoras parceiras desempenham um papel fundamental na mediação das interações comunicativas dos estudantes com autismo. As abordagens da pesquisadora incluem intervenções in lócus com oficinas focadas em intervenções pedagógicas com uso Comunicação Alternativa para os estudantes típicos e atípicos, são aulas diferenciadas tanto dentro da sala de aula como no pátio da escola, tornando a aprendizagem mais concreta e acessível, especialmente com a utilização de tecnologia de baixo custo, através de imagens.

Os resultados apresentados por ela mostram que a CAA não apenas facilita a comunicação, como também contribui para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes com autismo. As professoras relataram que o uso de CAA melhora a capacidade dos estudantes em expressar suas necessidades, participar de atividades de grupo e compreender melhor o conteúdo curricular. A pesquisa destaca os desafios enfrentados pelas professoras, como a necessidade de formação continuada, o apoio institucional e a adequação de recursos pedagógicos.

As educadoras enfatizam a importância de um trabalho colaborativo com outros profissionais da escola e com as famílias dos estudantes. A dissertação de Silva (2023) oferece uma contribuição valiosa para a literatura sobre a educação inclusiva e autismo, destacando a relevância da Comunicação Alternativa e Aumentativa na mediação escolar. O estudo proporciona ainda meios práticos e teóricos que podem ser utilizados para orientar as políticas educacionais, bem como as práticas pedagógicas dos docentes, para promover a inclusão mais efetiva e significativa para estudantes com autismo no contexto educacional em que estão inseridos atualmente.

Vaz (2023) investigou os desafios da implementação da CAA na educação infantil, destacando a necessidade de capacitação docente e um trabalho colaborativo entre educadores, famílias e profissionais especializados para superar barreiras e garantir a inclusão.

A dissertação de Cátia Vaz (2023) “Desafios na implementação da comunicação aumentativa e alternativa para crianças com transtorno do espectro do

Autismo na Educação infantil da rede Municipal de Educação do Município de Esteio/RS, aborda um tema crucial dentro da educação inclusiva qual seja, a aplicação da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na educação infantil da rede municipal de Esteio, no Rio Grande do Sul. Este trabalho se insere no contexto da busca por estratégias eficazes que promovam a inclusão escolar de crianças com TEA, um grupo que frequentemente enfrenta desafios significativos na comunicação e interação social. A pesquisa de Vaz (2023) identifica diversos desafios na implementação da CAA, incluindo a falta de formação específica dos professores.

Por isso, é fundamental proporcionar espaços e instrumentos de formação para os educadores que atuam não só na rede municipal de Esteio, como também em todas as unidades da federação. Nesse sentido, foi oferecido um curso sobre CAA e TEA aos professores, o qual se mostrou uma ferramenta valiosa para identificar desafios e encontrar soluções na implementação da CAA para crianças com TEA. Este curso facilitou a construção de conhecimentos essenciais, capacitando os profissionais para o ensino e aprendizagem ao atenderem às necessidades específicas dessas crianças com ferramentas adequadas.

Além disso, promoveu novas práticas inclusivas e aprimorou a qualificação profissional, proporcionando uma visão renovada das crianças com TEA, reconhecendo-as como indivíduos plenamente capazes de viver e aprender no ambiente escolar. Essa proposta de curso envolveu todos os participantes do processo educativo, incluindo educadores, auxiliares de educação e inclusão, pais e/ou responsáveis, profissionais técnicos e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são fundamentais nesse processo.

O objetivo dessa formação foi capacitar cada professor da sala comum a confeccionar seu próprio material, garantindo que todos os estudantes com TEA tenham as mesmas oportunidades que os outros

estudantes. Apesar dos desafios, a dissertação destaca os benefícios observados com a implementação da CAA, como melhorias na comunicação das crianças, maior participação nas atividades escolares, aumento na interação social com colegas e professores, intencionalidade de comunicação, verbalização e comunicação funcional. A metodologia utilizada no estudo foi de abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores, coordenadores pedagógicos e familiares das crianças com TEA.

Além disso, a autora realizou observações participante na sala de aula para compreender a dinâmica da implementação da CAA, proporcionando uma visão abrangente e detalhada do processo. O objetivo geral da pesquisa foi investigar os desafios e benefícios da implementação da CAA para crianças com TEA na educação infantil, visando fornecer subsídios para aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas na rede municipal de educação de Esteio/RS.

Entre os objetivos específicos, destacam-se a análise da percepção dos professores e coordenadores pedagógicos sobre a CAA; a avaliação do impacto da CAA na comunicação e interação social das crianças com TEA; a identificação das principais dificuldades enfrentadas na implementação da CAA, e a proposição de estratégias para superar esses desafios e otimizar o uso da CAA nas escolas. Como produto educacional, Cátia Vaz (2023) desenvolveu um guia prático para professores e educadores sobre a implementação da CAA na educação infantil.

Este guia inclui orientações sobre a seleção e uso de recursos de CAA, exemplos de atividades e materiais adaptados para diferentes níveis de comunicação, estratégias para engajar as famílias no processo de implementação da CAA e sugestões para a formação continuada dos professores, visando o aprimoramento das práticas inclusivas. Portanto, a dissertação de Cátia Vaz (2023) contribui significativamente para o campo da educação inclusiva ao evidenciar tanto os desafios quanto os benefícios da CAA para crianças com TEA. O estudo fornece uma base sólida para as futuras pesquisas e práticas educativas, ressaltando a importância de um suporte contínuo e específico para a formação dos educadores e a colaboração ativa das famílias. O guia prático desenvolvido como produto educacional representa um recurso valioso para aprimorar a inclusão de crianças com TEA na educação infantil.

3 Discussão

Os resultados indicam que, apesar dos avanços, persistem desafios na efetiva implementação da CAA, especialmente ligados à formação insuficiente dos profissionais e à necessidade de recursos adaptativos personalizados. O investimento em formação continuada e no desenvolvimento de materiais adaptados é essencial para ampliar o acesso e o impacto da CAA. Ademais, o engajamento das famílias e a colaboração interprofissional são fundamentais para que a comunicação funcional e significativas interações sociais sejam promovidas em todos os contextos educacionais.

4 Conclusão

A CAA representa um recurso didático indispensável para a mediação da aprendizagem e inclusão de estudantes com TEA. As pesquisas destacam seus efeitos positivos na comunicação, participação e desenvolvimento cognitivo desses estudantes, além de ressaltar a importância da capacitação docente e do suporte institucional. A promoção contínua de estudos nessa área, focando na superação das barreiras e na ampliação do uso de tecnologias assistivas, é um caminho necessário para consolidar práticas educacionais inclusivas e equitativas.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.

LIVRAMENTO, Marycelma dos Santos Campos. **A comunicação alternativa/aumentativa para a interação de estudantes com transtorno do espectro do autismo na escola**. Feira de Santana, 2022. Produto Educacional (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

SILVA, Fabíola Cadete. **Tecnologia Assistiva: recursos de comunicação aumentativa e alternativa para mediar o processo de alfabetização**

dos alunos com autismo. São Luís, 2022. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

SILVA, Heloiza Aline Pereira. A comunicação alternativa e aumentativa (caa) e a mediação na sala de aula regular: a ação das professoras parceiras de comunicação com os seus alunos com autismo. Mossoró, 2023. Produto Educacional Universidade do estado do Rio Grande do Norte - UERN – Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC-MOSSORÓ/RN, 2023.

VAZ, Cátia. Desafios na implementação da Comunicação Aumentativa e Alternativa para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil da Rede Municipal de Educação do município de Esteio/RS. Porto Alegre, 2023. Produto Educacional (Mestrado profissional) em Informática na Educação -Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul-Campus Porto Alegre/RS, Porto Alegre, 2023.

Capítulo 9

A IMPORTÂNCIA DO COENSINO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE REVISÃO

Maria Margarida Barbosa

Antonia da Silva Pereira

Ana Paula Vieira Camargo

Angélica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira

Maria Luzia Costa Marques

DOI: 10.46550/978-65-5397-323-7.109-120

De acordo com (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.168) “as revisões são necessárias para pesquisadores iniciantes em uma determinada área do conhecimento”, oportunizando ao pesquisador contato com as produções na área do conhecimento a ser investigada e facilitando a constatação de lacunas e possibilidades para novas investigações, assim, o presente tópico tem por objetivo de analisar as pesquisas atuais com foco nas evidências da temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e na prática do trabalho colaborativo.

Este é um tipo de estudo denominado Estado da Arte que permite conhecer e analisar as produções científicas que apresentam aproximações com o tema pesquisado, sendo pertinente esse contato com a produção do conhecimento por nos possibilitar ampliar a compreensão do tema investigado, assim, esses estudos podem conter, análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados (DOS SANTOS. et al, 2020).

Para tal, é necessário um rigor metodológico, para esse estudo embasamos em Santos et.al (2020) que apresentam de forma didática, por meio de figura, as três etapas estruturantes do processo metodológico das pesquisas em Estado da Arte, sendo elas, etapa inicial, em que o autor planeja a pesquisa definindo os critérios como temática, as fontes de coleta dos dados, delimitação temporal e descritores, etapa intermediária, onde

acontece o mapeamento do material coletado e organização dos dados, por último, a etapa final, que é concernente as análises com as sínteses preliminares, a categorização e as conclusões. Para ponto de partida, esta discussão tecida neste tópico busca responder a seguinte questão, qual(is) são as lacunas do conhecimento referente a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e da prática do trabalho colaborativo?

Na etapa inicial, foram usadas as fontes como, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Portal de Periódicos da Capes. A pesquisa foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2024, organizou-se ao redor dos descritores, deficiência Intelectual, trabalho colaborativo e ensino colaborativo, presentes nos títulos, resumos e palavras-chave, afim de contemplar diferentes tipos de textos acadêmicos na área do conhecimento da educação na perspectiva inclusiva, foram analisados trabalhos publicados entre os anos de 2020 a 2024.

Na etapa intermediária, foi realizado o levantamento do material a partir dos dados do resumo, resultando na identificação das produções a partir da busca realizada. Portanto, ao realizar a leitura dos títulos e resumos, o corpus da análise foi constituído por 6 produções por apresentar aproximação com a temática investigada entre os quais encontram-se 2 artigos, 2 teses e 2 dissertações, conforme o quadro 01.

Quadro 01- Relação de trabalhos sobre DI e trabalho colaborativo

TÍTULO	ANO	AUTOR(RES)	TIPO
A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública	2020	Dantas, L. M; Gomes, A. A. L.	Artigo
Planejamentos pedagógicos voltados para crianças com deficiência intelectual: experiências colaborativas a partir da ação do Atendimento Educacional Especializado	2021	Oliveira, J. P. de; Matos, M. A. de S.	Artigo
As atividades de ensino de estudo e o desenvolvimento psíquico, a criança com deficiência Intelectual	2021	Silva (2021)	Tese
O trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio no processo de inclusão escolar	2022	Prado. D. N. M. do	Tese
Educação inclusiva: formação continuada na perspectiva do coensino	2022	Passos, S. de F. C. S. dos	Dissertação

Os desafios da educação especial inclusiva com foco das no trabalho colaborativo e nos processos	2023	Filgueiras, R. G.	Dissertação
--	------	-------------------	-------------

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da leitura também do resumo dos textos selecionados, foi realizada a organização dos dados. Para tal, foi usado tabela em documento *Word* e salvo em pasta no computador, para realizar a leitura analítica dos textos partindo dos seguintes tópicos, identificação do trabalho, objetivo da pesquisa, método e resultados, conforme o quadro 02.

Quadro 02- Ficha usada para organização dos dados

Identificação do trabalho	
Objetivo	
Método	
Resultados	

Fonte: Elaborado pela autora

Com as fichas de organização dos dados preenchidas resultou-se na sistematização dos dados, possibilitando uma visualização clara e detalhada dos itens observados em cada produção analisada. Esse processo foi importante para facilitar a construção de síntese do panorama geral das pesquisas selecionadas. A seguir, serão apresentados os detalhes dessa análise, visando aprofundar a discussão e evidenciar os principais achados no estudo.

Na etapa final, foi alcançada a partir da análise preliminar dos dados organizados conforme descrito no quadro 02, sendo realizada a organização das análises, conforme o objetivo do Estado da Arte de analisar as pesquisas atuais com foco na temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual e na prática do trabalho colaborativo. As análises dos dados obtidos foram organizadas em dois eixos. No primeiro, encontram-se as pesquisas que oferecem um panorama geral sobre a prática colaborativa entre professores. Em seguida, trazemos a literatura que versa sobre a temática relacionada a aprendizagem com estudantes com DI.

1 Eixo 01: a prática colaborativa entre professores

Apresentamos neste eixo, sínteses das produções encontradas em nossa pesquisa, as quais abordaram como objeto de estudo as práticas colaborativas entre professores. Essas produções constituem um conjunto significativo de trabalhos acadêmicos pesquisados por autores como Dantas; Gomes (2020), Prado (2022), Passos (2022) e Filgueiras (2023) em que se dedicaram a investigar o fenômeno das práticas colaborativas entre professores em contextos educacionais inclusivos.

A pesquisa de Dantas; Gomes, (2020) teve como objetivo verificar e analisar no contexto escolar a contribuição do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na articulação com o professor de sala de aula regular (SAR) para a constituição de uma prática colaborativa. Para alcançar tal objetivo, as autoras realizaram uma pesquisa-ação colaborativa ancorada na teoria histórico-cultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano de Vigotski, que teve como participantes 4 professoras de sala de aula dos anos iniciais (1º ao 3º ano), as quais tinham estudantes com deficiência intelectual matriculados, e uma professora do AEE. As autoras analisaram e verificaram seus objetivos através da proposta de momentos reflexivos individuais, que a prática colaborativa entre professores da sala regular e do AEE ainda se apresenta como um desafio no contexto da escola pública, principalmente em relação ao tempo, ao espaço e à abertura dos profissionais para o estabelecimento dessa articulação, mas as professoras participantes reconhecem a e importância da prática do trabalho colaborativo no ambiente escolar, sendo também uma estratégia eficiente na promoção de mudanças de concepções e práticas que favoreçam a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Passos (2022) desenvolveu a pesquisa titulada “Educação inclusiva: formação continuada na perspectiva do coensino”, objetivando identificar as contribuições da filosofia do ensino colaborativo como forma de apoio e formação continuada no atendimento educacional especializado e nas salas regulares, sendo esta uma pesquisa de abordagem qualitativa e aplicada, realizada com professores atuantes na rede pública do município pesquisado. A pesquisa possibilitou identificar a importância do uso da filosofia do ensino colaborativo como uma alternativa prática no cotidiano escolar e ainda as dificuldades e necessidades relacionadas ao cotidiano escolar, sobretudo, ao trabalho com o público da educação inclusiva.

A dissertação intitulada “Os desafios da educação especial inclusiva com foco no trabalho colaborativo e nos processos” foi apresentada por Filgueiras (2023), teve como objetivo compreender se ocorre o trabalho colaborativo na EEEFM “Nova Esperança”, e de que forma ocorre este trabalho e sua contribuição para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Como método, a autora se ancorou na metodologia da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que teve como participantes professores da sala regular, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Filgueiras (2023) constatou em sua pesquisa que mesmo que os professores participantes apresentassem pouca compreensão acerca do que vem a ser o trabalho colaborativo, alguns professores buscavam dialogar com o professor especialista sobre a melhor forma de adaptar as atividades para os estudantes com deficiência intelectual, sendo estes momentos eventuais e de maneira informal, não sistematizada.

Como pesquisadora na área, a autora ressalta a urgente necessidade de implementações de políticas públicas em educação que sustentam o trabalho colaborativo na escola, sejam repensadas e reorganizadas, no sentido de garantir melhores condições de trabalho aos professores e também assegurar o direito de inclusão do estudante com deficiência no contexto escolar (FILGUEIRAS, 2023).

Prado (2022) em sua tese “O trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio no processo de inclusão escolar”, teve como objetivo principal compreender o modo de organização pedagógica dos professores regentes e de apoio à inclusão em turmas do ensino regular que tinham a presença de estudantes com deficiência/transtorno, para identificar os aspectos facilitadores e dificultadores do trabalho colaborativo. Usou em seu estudo a pesquisa descritiva, contou com a participação de três professores regentes de classes comuns do ensino regular e três professores de apoio à inclusão, e a equipe gestora (direção escolar e coordenação pedagógica).

Por meio da pesquisa realizada por Prado (2022) verificou-se que não era desenvolvido a prática do planejamento das atividades de modo colaborativo. Os aspectos facilitadores identificados para a prática do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio à inclusão, foram relacionados ao perfil como disponibilidade, desejo e afinidade entre os professores. Dentre os aspectos dificultadores, Prado (2022) identificou, a ausência de tempo de planejamento coletivo, sendo

este um fator impactante na comunicação entre os pares e uma maior interação sobre a prática pedagógica, outro ponto identificado pela autora, foi a organização quanto ao estabelecimento da rotina pedagógica, como planejamento pedagógico, avaliação escolar, recursos disponíveis, horários, envolvendo os participantes pesquisados.

Observa-se que todas as produções acadêmicas analisadas neste eixo, tiveram como *locus* a escola pública, onde os pesquisadores buscaram investigar e compreender a problemática do trabalho colaborativo, contaram com a participação de professores, visando, assim, entender a realidade, evidenciando assim, a importância da prática do trabalho colaborativo para promover a inclusão escolar dos estudantes.

Assim, os achados destas pesquisas evidenciam que o trabalho colaborativo nas escolas ainda é um desafio, portanto, mesmo os docentes não possuindo conhecimento sobre o conceito, alguns desenvolvem parcerias não formalizadas, revelando a importância da organização da prática pedagógica nesse viés, demonstrando que é necessário continuar desenvolvendo pesquisas sobre o trabalho colaborativo para promover reflexões entre docentes e a implementação crescente dessa prática por um número cada vez maior de docentes.

2 Eixo 02: aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual

Neste eixo, discutiremos a respeito da aprendizagem de estudantes com deficiência Intelectual. Para tanto, selecionamos duas produções, as quais tiveram essa temática como objeto de estudo. Essas obras foram escolhidas porque problematizam e exploram acerca da compreensão dos desafios e possibilidades para o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, resultando na inclusão escolar desse público.

A tese defendida por Silva (2021) intitulada “As atividades de ensino de estudo e o desenvolvimento psíquico da criança com deficiência Intelectual” teve como objetivo investigar implicações das atividades de ensino e de estudo no desenvolvimento psíquico da criança com deficiência intelectual, fundamentou-se na pesquisa de natureza qualitativa e na pesquisa-ação, com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o professor de atendimento educacional especializado como participantes. A pesquisa resultou na oportunidade de reflexão aos participantes através

de grupo de estudos para os docentes, compreendendo assim, o processo de inclusão de estudantes com deficiência Intelectual e a compreensão da atividade de ensino para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tipicamente humanas.

Oliveira; Matos (2021), por meio da pesquisa intitulada “Planejamentos pedagógicos voltados para crianças com deficiência intelectual: experiências colaborativas a partir da ação do Atendimento Educacional Especializado”, as autoras tiveram como objetivo mapear as produções científicas que pudessem fornecer indicadores para auxiliar nesses planejamentos pedagógicos com perspectiva colaborativa. Esse estudo foi realizado com base no método de revisão sistemática, com critérios e estratégias de busca que levaram em consideração a qualidade de uma revisão de literatura a partir da Assessing the Methodological Quality of Systematic Reviews (AMSTAR), sendo esta uma ferramenta de avaliação da qualidade metodológica de revisões sistemáticas, a partir desse estudo criterioso as autoras analisaram 74 produções de teses e dissertações, partindo de diferentes descritores relacionados as práticas pedagógicas, formação de professores com recursos de ensino e currículo, todos esses descritores usados conjuntamente com o descritor deficiência Intelectual. A categorização foi desenvolvida com os termos estratégias pedagógicas, mediação pedagógica, políticas públicas para melhoria da escola regular e da formação de professores e por fim o currículo. Além dessas categorias, os estudos realizados pelas autoras apresentaram os indicadores presentes nas produções e indicações de possibilidades para pesquisas futuras.

Para os resultados Oliveira; Matos(2021) enfatizam que puderam verificar a compreensão de prática pedagógica nas suas múltiplas dimensões para além do prática didática dos professores, implicando nos contextos social, político e cultural de todos envolvidos , desconstruindo assim o discurso insustentável do despreparo da escola para receber os estudantes com deficiência, nesse viés, as autoras argumentam que por esse motivo não há receitas, passo a passo de como atuar com estudante com deficiência, pois cada ator tem sua complexidade e seu contexto.

Como possibilidades de pesquisas futuras, as pesquisadoras indicaram lacunas encontradas na literatura com indicações de novos estudos para ampliar a discussão sobre as temáticas de valorização da concepção da prática pedagógica de professores sob a perspectiva do ensino-aprendizagem articulandos os aspectos da profissionalização docente, pesquisas que abordem sobre a formação docente com temas

sobre concepções de deficiência e de deficiência intelectual, indicando de que modo essas concepções impactam na ação do professor no seu dia a dia, ainda, pesquisas que indiquem possibilidades de implementação de estratégias colaborativas no ensino comum e investigações que versem sobre a temática da acessibilidade atitudinal adaptações curriculares e o processo de aprendizagem de estudantes com DI (OLIVEIRA; MATOS, 2021).

As pesquisas analisadas nesse eixo nos ajudam a pensar a condição e a aprendizagem dos estudantes com deficiência para além das questões biológicas, nunca limitando o potencial de aprendizagem, pois é possível incluir os estudantes durante as aulas e ajudá-los em seu processo cognitivo, ressaltando a eficácia da prática pedagógica, pautadas nos princípios da Teoria Histórico Cultural.

3 Considerações

O estado da arte reforça a importância de investigações sobre a temática da inclusão escolar de estudantes com deficiência Intelectual no campo educacional, indicando o trabalho colaborativo como uma estratégia eficiente para tal, sinalizam a possibilidade de desenvolver as práticas pedagógicas inclusivas, indicando as lacunas existentes nesse campo do conhecimento.

As produções analisadas indicam uma lacuna significativa relacionada à necessidade de sistematização das práticas colaborativas, bem como à promoção de discussões e sensibilização junto aos professores, com o objetivo de destacar a importância de sua atuação docente na promoção das trocas de saberes. No que se refere a aprendizagem de estudantes com deficiência Intelectual, as pesquisas nos mostram que é possível estes estudantes desenvolverem no campo escolar, portanto, é necessário ter um olhar para a totalidade do estudante, desenvolver práticas diferenciadas das tradicionais. Assim, neste estudo, pretendemos discorrer sobre o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência a partir dos olhares dos professores da sala comum, sala de recursos e de apoio a inclusão, de uma escola da rede estadual de Mato Grosso.

Referências

- ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes; CARVALHO, Eliane Vianey de. O discurso médico-higienista no Brasil do início do século XX. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 10, p. 427-451, 2012. Disponível em link: <https://www.scielo.br/j/tes/a/rYdphf4bjPSgTXXMJcXP3vb/>, acesso em 10/06/2024.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 345-362, 2015. Disponível em link: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qGsgVmpvYWNL8v4ScPWy4MH/?lang=pt&format=html>, acesso em 05/02/2024.
- BRASIL. Constituição Federal. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em: 03/06/2024.
- BRASIL. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 31-dez.1996. Disponível em link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm, acesso em: 04/06/2024.
- BRASIL. Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC. 2007. Disponível em link: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aecead.pdf>, acesso em: 28/05/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica / Secretaria de Educação Especial. –. MEC; SEESP, 2009. Disponível em link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192, acesso em: 05/05/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Manual de orientação: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2010. Disponível em link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192, acesso em: 15/05/2024.
- BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ministério da Educação, 2008. Disponível em link: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduespecial.pdf>, acesso em

03/05/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica n. 04/2014. Brasília, 2014. Disponível em link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192, acesso em 10/05/2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. Resolução Normativa nº 010/2023/CEE-MT. Estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 2023.

DANTAS, Lilianne Moreira; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 1, p. 47-59, 2020.

DE OLIVEIRA, Jáima Pinheiro; DE SOUZA MATOS, Maria Almerinda. Planejamentos pedagógicos voltados para crianças com deficiência intelectual: experiências colaborativas a partir da ação do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-26, 2021.

DOS SANTOS, Marcio Antonio Raiol et al. Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 17, p. 202-220, 2020.

FILGUEIRAS, R. G. **Os desafios da educação especial inclusiva com foco no trabalho colaborativo e nos processos**. 2023. 155f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo , Alegre.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2017.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 833-849, 2012. Disponível em link: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?lang=pt>, acesso em 09/05/2024.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção

dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 03, p. 487-506, 2012. Disponível em link: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000300009&script=sci_abstract, acesso em 19/06/2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. História da Educação Especial No Brasil. In. MAZZOTTA, Marcus José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. 02, p. 27- 65.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, São Paulo, v. 22, n. 57, p. 93-107, mai./ago, 2010.

PASSOS, S. de F. C. S. dos. **Educação inclusiva: formação continuada na perspectiva do coensino**. 2022. 119f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

PRADO, D. N. M. do. **O trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio no processo de inclusão escolar**. 2022. 313f. Tese (Doutorado). Faculdade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Wva, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. Coordenadoria da Educação Especial. Caderno de orientações da educação especial para o ano letivo de 2024. Cuiabá: SEDUC-MT, 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. Portaria nº 666/2022/GS/SEDUC/MT. Dispõe sobre o processo de matrícula na Educação Básica para o ano letivo de 2023, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, 2022.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. 1ºed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SILVA, N. C. P. da. **As atividades de ensino e de estudo e o desenvolvimento psíquico da criança com deficiência intelectual**. 2021. 132f. Tese (Doutorado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.

VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**, p. 165-190, 2014.

ZILIOOTTO, Gisele Sotta. **Educação especial Fundamentos históricos e filosóficos**. Curitiba: Intersaberes, 2020.



PARTE IV – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SABERES, ARTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

O LUGAR DA ARTE NA EJA: PERCEPÇÕES DOCENTES E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Manoel Pessoa da Silva

Neila Aparecida da Cruz

Antônia da Silva Pereira

Ivaneti Ferreira Nunes da Silva

Maria Margarida Barbosa de Sá Santos

DOI: 10.46550/978-65-5397-323-7.123-132

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma modalidade de ensino fundamental para a garantia do direito à educação ao longo da vida, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos em idade regular. Neste cenário, a arte, em suas diversas manifestações, emerge como um componente curricular de suma importância, capaz de transcender a mera reprodução técnica e se consolidar como um instrumento potente para o desenvolvimento integral dos sujeitos, promovendo a expressão, a crítica e a reflexão sobre o mundo (FREIRE, 1996; GADOTTI, 2011). Compreender o papel da arte na EJA implica reconhecer sua capacidade de dialogar com as experiências de vida dos estudantes, muitas vezes marcadas por percursos diversos e complexos, e de oferecer novas perspectivas para a construção do conhecimento, conforme pontuado por Imbernón (2009).

A relevância deste estudo reside na necessidade de investigar as percepções dos docentes que atuam na EJA em relação à inserção e ao desenvolvimento da arte em suas práticas pedagógicas, bem como os desafios encontrados no cotidiano escolar para a efetivação de um ensino artístico significativo. A arte, ao promover a sensibilidade, a criatividade e a capacidade de interpretação, contribui para a construção de identidades e para a participação ativa dos indivíduos na sociedade, fortalecendo a autonomia e o senso crítico (DEWEY, 1934; OSTETTO, 2007). Assim,

analisar as concepções e as limitações enfrentadas pelos educadores é crucial para identificar estratégias que possam potencializar a presença da arte nesse contexto educacional, reconhecendo seu valor intrínseco e sua funcionalidade pedagógica, conforme defendido por Barbosa e Cunha (2010).

A justificativa para a realização desta pesquisa se fundamenta na constatação de que, apesar da crescente valorização da arte no currículo escolar, sua implementação na EJA ainda carece de maior aprofundamento e de estratégias didáticas adequadas às especificidades desse público, especialmente em comparação com o ensino regular (CANDAU, 2011; HERNANDEZ, 2000). A EJA, por sua natureza, exige abordagens pedagógicas flexíveis e contextualizadas, que considerem as experiências prévias dos alunos e que estabeleçam conexões entre o conhecimento formal e o saber popular. Nesse sentido, a arte oferece um campo fértil para a construção de pontes entre esses universos, permitindo que os estudantes se reconheçam e se expressem por meio de linguagens diversas, contribuindo para a sua autorrealização e para a sua inserção no mundo do trabalho e da cultura, como sugere Gadotti (2011).

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as percepções docentes sobre o lugar da arte na Educação de Jovens e Adultos e os desafios da prática pedagógica. Para isso, propõem-se os seguintes objetivos específicos: identificar as concepções dos professores da EJA acerca da importância da arte em suas aulas; mapear os principais desafios enfrentados pelos docentes na implementação de atividades artísticas nesse nível de ensino; e discutir estratégias pedagógicas que possam otimizar a presença da arte no currículo da EJA. A compreensão desses aspectos é fundamental para subsidiar a elaboração de propostas que valorizem a arte como componente essencial para o desenvolvimento humano e social dos educandos da EJA, conforme a perspectiva de Freire (1996), que enfatiza a educação como prática da liberdade.

A estrutura deste trabalho está organizada em cinco seções principais. Inicialmente, apresenta-se esta introdução, que delinea o tema, sua justificativa e os objetivos propostos. A segunda seção, intitulada Referencial Teórico, explora os conceitos fundamentais que sustentam a pesquisa, como a arte na educação, a EJA e as metodologias de ensino nesse contexto. A terceira seção, Procedimentos Metodológicos, detalha a abordagem da pesquisa, caracterizando-a como uma revisão bibliográfica e explicitando os critérios de seleção das fontes. Na quarta seção, discute-

se a Apresentação e Discussão dos Resultados, que aborda os achados da pesquisa de revisão à luz dos objetivos propostos. Por fim, a seção de Considerações Finais retoma os principais pontos do estudo, sintetiza as descobertas e aponta para possíveis desdobramentos, com base em teóricos como Pimenta e Lima (2017), reforçando a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva.

2 Referencial teórico

A inserção da arte no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido objeto de reflexão e debate por parte de educadores e pesquisadores, que reconhecem seu potencial transformador para além das dimensões meramente estéticas ou recreativas (BARBOSA, 1991; HERNANDEZ, 2000). A arte, em suas múltiplas linguagens – visual, musical, teatral, dança – oferece à EJA um caminho para a expressão de subjetividades, para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção do mundo, elementos que são fundamentais para a formação integral do indivíduo (DEWEY, 1934). Autores como Freire (1996) e Gadotti (2011) enfatizam a importância de uma educação libertadora e contextualizada, na qual a arte pode atuar como um catalisador para a conscientização e a emancipação dos educandos, permitindo a construção de novos significados e a reinterpretação de suas próprias histórias, especialmente relevante para um público que busca retomar seus estudos e, muitas vezes, vivenciou um histórico de exclusão.

Nesse contexto, a arte na EJA não deve ser percebida como um mero complemento ou uma disciplina secundária, mas como um campo de conhecimento que articula saberes, desenvolve habilidades cognitivas e socioemocionais, e fomenta a criatividade e o pensamento crítico (OSTETTO, 2007). Ao considerar as especificidades dos estudantes da EJA, que geralmente trazem consigo uma rica bagagem de experiências de vida, a prática artística pode se tornar um elo significativo entre o conhecimento formal e o saber popular, promovendo um diálogo entre as diversas culturas e realidades (CANDAU, 2011). A pedagogia de projetos, por exemplo, que integra diferentes áreas do conhecimento por meio de uma temática central, pode ser particularmente eficaz para a abordagem da arte na EJA, estimulando a participação ativa dos alunos na criação e na produção de suas próprias obras, conforme apontado por Hernandez (2000), que defende a valorização da experiência estética e cultural.

No entanto, a concretização de uma educação artística enriquecedora na EJA enfrenta diversos desafios, que vão desde a formação de professores até a disponibilidade de recursos e a valorização da disciplina no currículo (IMBERNÓN, 2009; PIMENTA; LIMA, 2017). Muitas vezes, os docentes que atuam na EJA não possuem formação específica em arte ou encontram-se despreparados para lidar com a diversidade de linguagens artísticas, o que pode limitar a profundidade e a abrangência das atividades propostas. A escassez de materiais didáticos e espaços adequados para a prática artística também constitui um obstáculo significativo, impactando diretamente a qualidade do ensino e a motivação dos alunos (SAVIANI, 2008). Para superar tais barreiras, é imprescindível investir em políticas públicas que garantam a formação continuada de professores, a oferta de recursos e a consolidação de um currículo que reconheça a arte como um direito fundamental e um elemento-chave para a educação inclusiva e transformadora, como defende Freire (1996), ao postular a autonomia e a curiosidade epistemológica como pilares do ato de aprender.

3 Procedimentos metodológicos

Na presente seção, delineia-se o procedimento adotado para a coleta de dados na pesquisa de revisão bibliográfica, incorporando referências a fontes acadêmicas relevantes. O foco primordial repousa na análise crítica e na síntese das contribuições existentes na literatura relacionada ao tema em estudo, que trata do lugar da arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dos desafios da prática pedagógica. Nesse contexto, destaca-se a importância de incorporar citações pertinentes para fundamentar o estudo, seguindo rigorosamente as diretrizes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para a correta referência bibliográfica. A escolha pela revisão bibliográfica justifica-se por permitir uma ampla investigação das discussões já existentes sobre o tema, consolidando diferentes perspectivas e lacunas de pesquisa, conforme a metodologia de Lakatos e Marconi (2017), que ressaltam a relevância da pesquisa documental para a construção do conhecimento em diversas áreas, possibilitando um aprofundamento teórico sobre o tema em questão.

Para a coleta de dados, foram utilizados mecanismos de busca especializados em publicações acadêmicas, como o Google Acadêmico e o portal Periódicos Capes. A seleção dos materiais bibliográficos teve como base a relevância dos títulos, resumos e palavras-chave que se alinhavam diretamente com os objetivos da pesquisa. Foram priorizadas obras

publicadas nos últimos dez anos (2015-2024), garantindo a atualidade das discussões e a abordagem de perspectivas contemporâneas sobre a arte na EJA e as percepções docentes (GIL, 2018). Contudo, obras clássicas e referenciais da área, como as de Paulo Freire (1996) e Ana Mae Barbosa (1991), também foram incluídas para oferecer uma base conceitual sólida e historicamente contextualizada, permitindo uma compreensão abrangente do desenvolvimento do campo da educação artística no Brasil.

O processo de análise dos documentos envolveu a leitura exploratória, seletiva e analítica das publicações. Inicialmente, realizou-se uma leitura rápida para identificar a pertinência do material. Em seguida, procedeu-se à leitura seletiva, focando nos trechos que abordavam diretamente as questões centrais da pesquisa, tais como a importância da arte na EJA, as metodologias de ensino-aprendizagem, os desafios enfrentados pelos professores e as possíveis soluções. A etapa analítica consistiu na organização e sistematização das informações extraídas, identificando categorias de análise emergentes e estabelecendo conexões entre os diferentes autores e suas contribuições (BARDIN, 2011). Essa abordagem permitiu não apenas reunir dados, mas também construir uma rede de argumentos e evidências que suportam as reflexões e as conclusões apresentadas neste trabalho, conforme a proposta de Minayo (2007) para a análise qualitativa de conteúdo.

Adicionalmente, a atenção foi direcionada para a identificação das metodologias pedagógicas empregadas por docentes que conseguiram integrar a arte de forma eficaz na EJA, bem como para as propostas e sugestões de aprimoramento da prática pedagógica (DEMO, 2004). O estudo não se limitou a descrever as dificuldades, mas buscou também evidenciar as boas práticas e as soluções apontadas pela literatura, com o intuito de oferecer subsídios para a superação dos desafios. A rigorosa aplicação das normas da ABNT em todas as citações e referências bibliográficas assegura a credibilidade e a rastreabilidade das fontes consultadas, conferindo solidez acadêmica ao presente trabalho e garantindo que as informações apresentadas estejam devidamente creditadas a seus autores originais, evitando o plágio e reforçando a ética na pesquisa científica, aspecto fundamental para Kripka (2015).

4 Apresentação e discussão dos resultados

A análise da literatura consultada revelou que as percepções docentes sobre o lugar da arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são heterogêneas, mas majoritariamente positivas quanto ao seu potencial para o desenvolvimento integral dos alunos, respondendo ao primeiro objetivo deste estudo. Muitos educadores reconhecem a arte como um poderoso instrumento de expressão e comunicação, capaz de dialogar com as experiências de vida dos estudantes, promovendo a autoestima e a valorização cultural (FREIRE, 1996; GADOTTI, 2011). A arte é frequentemente vista como uma ponte para a construção de novos conhecimentos, permitindo que os alunos da EJA estabeleçam conexões entre o saber formal e o informal, o que contribui para a contextualização do aprendizado e para a sua relevância no cotidiano desses indivíduos. No entanto, é comum que a sua inserção efetiva no currículo e nas práticas pedagógicas ainda enfrente resistências e limitações decorrentes de uma visão utilitarista da educação, onde as disciplinas consideradas “práticas” ou “essenciais” para o mercado de trabalho acabam por ter precedência, conforme destacado por Hernandez (2000), que alerta para a desvalorização das linguagens artísticas.

Os principais desafios enfrentados pelos docentes na implementação de atividades artísticas na EJA, que constituem o segundo objetivo da pesquisa, estão intrinsecamente relacionados à formação profissional, à infraestrutura escolar e à concepção curricular. Observa-se que muitos professores da EJA recebem pouca ou nenhuma formação continuada em arte, o que os impede de explorar a diversidade de linguagens artísticas e de adotar metodologias inovadoras (IMBERNÓN, 2009; CANDAU, 2011). A ausência de espaços adequados, como ateliês ou salas equipadas, e a carência de materiais didáticos específicos para a área de arte na EJA também são frequentemente apontadas como barreiras significativas para a efetivação de uma prática pedagógica mais rica e diversificada. Além disso, a fragmentação do currículo e a priorização de outras áreas do conhecimento contribuem para que a arte seja relegada a um segundo plano, muitas vezes tratada de forma superficial ou improvisada, conforme aponta Saviani (2008) ao criticar a desarticulação do fazer pedagógico sem um projeto formativo coeso.

Apesar dos desafios, a literatura aponta para a existência de estratégias pedagógicas que podem otimizar a presença da arte no currículo da EJA, o que corrobora o terceiro objetivo deste trabalho. A interdisciplinaridade

emerge como uma via promissora, permitindo que a arte seja integrada a outras disciplinas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e tornando-o mais significativo para os alunos (BARBOSA; CUNHA, 2010; DEWEY, 1934). Projetos temáticos que partem das vivências e dos interesses dos estudantes da EJA também se mostram eficazes, uma vez que valorizam o saber prévio dos alunos e os engajam ativamente na construção do conhecimento por meio de expressões artísticas. A formação continuada de professores, com foco em metodologias ativas e no uso de recursos acessíveis e contextualizados, é essencial para empoderar os educadores e capacitá-los a desenvolver práticas artísticas inovadoras, conforme defendido por Pimenta e Lima (2017), que ressaltam a importância da reflexão sobre a prática para a melhoria do ensino.

Adicionalmente, a pesquisa documental demonstra que a valorização da cultura local e regional nas aulas de arte pode fortalecer o vínculo dos alunos com seu território e suas identidades, transformando a sala de aula em um espaço de resgate e celebração de suas raízes (OSTETTO, 2007). Ao utilizar a arte como ferramenta para discutir questões sociais, políticas e ambientais, os professores podem estimular o pensamento crítico e a participação cidadã dos estudantes da EJA, tornando a educação um processo libertador e transformador (FREIRE, 1996). Portanto, os resultados indicam que, embora existam obstáculos consideráveis, a articulação de uma formação docente adequada, o investimento em infraestrutura e a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras são fundamentais para que a arte alcance seu pleno potencial na EJA, contribuindo de forma decisiva para a educação integral desses sujeitos, em consonância com os princípios de uma educação democrática e inclusiva.

5 Considerações finais

Em suma, a presente pesquisa de revisão bibliográfica buscou analisar as percepções docentes sobre o lugar da arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os desafios inerentes à sua prática pedagógica, e, ao fazê-lo, percebe-se a concordância dos autores sobre a essencialidade da arte para o desenvolvimento multidimensional dos educandos. A arte, longe de ser um mero adendo curricular, desponta como um componente vital capaz de promover a expressão, a criatividade, a formação do pensamento crítico e a valorização das identidades culturais dos alunos da EJA (FREIRE, 1996; GADOTTI, 2011). O objetivo geral do estudo foi respondido ao se constatar que, apesar da percepção positiva sobre o valor da arte, ainda há

um hiato significativo entre o reconhecimento teórico de sua importância e a sua efetiva concretização nas salas de aula da EJA, o que gera desafios que precisam ser enfrentados com seriedade e comprometimento.

Os dados levantados evidenciam que os principais obstáculos para a consolidação de uma educação artística robusta na EJA são multifacetados. A formação inicial deficiente e a escassez de oportunidades de formação continuada para os professores da EJA emergem como uma barreira crítica, limitando as abordagens pedagógicas e a exploração das diversas linguagens artísticas (IMBERNÓN, 2009; PIMENTA; LIMA, 2017). Além disso, a precariedade da infraestrutura escolar e a carência de materiais específicos para atividades artísticas contribuem para que o ensino de arte seja subvalorizado e, muitas vezes, improvisado. A desvalorização da arte no currículo, em detrimento de disciplinas consideradas “mais importantes”, reflete uma visão reducionista da educação que não contempla a totalidade do ser humano, como argumenta Hernandez (2000) e também Saviani (2008), que questiona a fragmentação do currículo.

Para superar esses desafios e fortalecer o lugar da arte na EJA, torna-se imperativo adotar medidas que contemplem tanto as dimensões formativas quanto as estruturais e curriculares. É fundamental investir em programas de formação de professores que abordem não apenas as técnicas artísticas, mas também as metodologias de ensino para a EJA, valorizando a interdisciplinaridade e a contextualização (BARBOSA; CUNHA, 2010). Além disso, a criação de espaços equipados e a disponibilização de materiais didáticos adequados são essenciais para enriquecer as práticas pedagógicas e estimular a participação dos alunos. A construção de currículos mais flexíveis e inclusivos, que reconheçam a arte como um direito e um potente instrumento de transformação social e individual, é vital para que os educandos da EJA possam desenvolver plenamente suas potencialidades, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa, conforme a visão de Paulo Freire (1996) sobre a educação como prática da liberdade. A arte na EJA, portanto, não é apenas um luxo, mas uma necessidade fundamental para uma educação plena, crítica e emancipatória.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991. Disponível em: https://books.google.com/books/about/A_imagem_no_ensino_da_arte.html?id=KNFaAAAAMAAJ

- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda. Abordagem triangular no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/abordagem-triangular-89103-1.pdf
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 4, p. 849-864, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?lang=pt>
- DEMO, Pedro. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Galileu. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Pesquisa-Constru%C3%A7%C3%A3o-Conhecimento-Biblioteca-Universit%C3%A3rio/dp/8528200604>
- DEWEY, John. Art as experience. New York: Perigee Books, 1934. Disponível em: <https://ia902908.us.archive.org/28/items/deweyjohnartasanexperience/DEWEY%20John,%20Art%20as%20an%20Experience%22.pdf>
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>
- GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2011. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/064bda02-1780-4433-8a4b-271e2fea35cd>
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- HERNANDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/365008336/Cultura-Visual-Mudanca-Educativa-e-Projeto-de-Trabalho-Fernando-Hernandez>
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores: formação permanente, novas tecnologias e inovação na escola. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Forma%C3%A7%C3%A3o_Continuada_de_Professores.html

html?id=d0NtDgAAQBAJ

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute. Pesquisa documental e bibliográfica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: https://ia804601.us.archive.org/7/items/Fundamentos_de_metodologia_cientifica_8.ed._www.meulivro.biz/Fundamentos_de_metodologia_cientifica_8.ed._www.meulivro.biz.pdf

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/dTwRtzbk45bmdyQZzYqGRtr/?lang=pt>

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Educação infantil: saberes e fazeres para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2007. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_infantil.html?id=UneADwAAQBAJ

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 11-26, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>

SAVIANI, Demeval. Escola e democracia. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: <https://grupos.moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=194266>

SOBRE OS AUTORES

Ana Paula Vieira Camargo

Licenciada em Pedagogia pela UNIASSELVI (2022). Especialista em Alfabetização e Letramento e em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Atua no Ensino Fundamental, com experiência como professora do AEE. E-mail: anacamargo.net@gmail.com

Angélica Gonçalves do Espírito Santo de Oliveira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Especialista em Educação Especial pela UNINA e mestrande em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atua como professora da Sala de Recursos Multifuncional. E-mail: angelica.goncalves.ufmt.t4@gmail.com

Antonia da Silva Pereira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 2014). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Única de Ipatinga. Atua como docente na educação básica, no Ensino Fundamental, anos iniciais. E-mail: tonia.pereira1@gmail.com

Ivaneti Ferreira Nunes da Silva Rodrigues

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, 2018). Especialista em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Única de Ipatinga. Atua como docente na educação básica, na Educação Infantil. E-mail: netyferrer@gmail.com

Manoel Pessôa da Silva

Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. E-mail: pessopoliedro2022@gmail.com

Marcilene Muniz Monteiro

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2005). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UNISerra, 2016), mestre em Educação pela UFMT – Campus de Rondonópolis (2019) e doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Atua no Ensino Fundamental – anos iniciais. E-mail: marcymuniz@hotmail.com

Maria Luzia Costa Marques

Licenciada em Pedagogia pela UNIC (1998). Especialista em Educação Especial e AEE pela Universidade Federal do Ceará. Mestra pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UFMT). Atua na Superintendência Pedagógica e na Sala de Recursos Multifuncional.

E-mail: lulusof16@gmail.com

Maria Margarida Barbosa de Sá Santos

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestra em Educação Inclusiva pelo PROFEI/UFMT. Especialista em Sociedade, Política e Cidadania na Contemporaneidade (UFMT), em Atendimento Educacional Especializado (FAVENI) e em Ludopedagogia (FAVENI). Licencianda em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal de Rondonópolis. Atua na rede estadual de Mato Grosso como Professora de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE) e na rede municipal de Rondonópolis na Sala de Recursos Multifuncionais.

Nivea Maria Lopes Vilarva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior (Anhanguera), em Tradução, Interpretação e Docência em Libras e em Atendimento Educacional Especializado (Uninter). Atua como docente efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis (SEMECEL), no Ensino Fundamental e no AEE. Email: niveavilarva@gmail.com

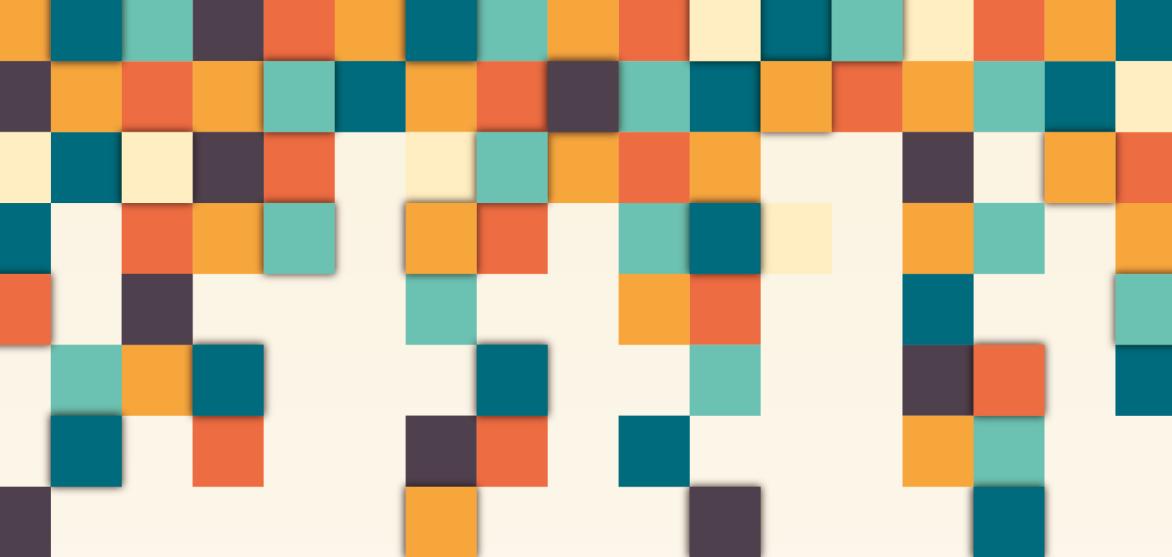
Silvana da Silva Reis

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2001–2004). Mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado

Profissional em Educação Inclusiva (UNEMAT). Atua como professora da Sala de Recursos Multifuncionais na Educação Básica. E-mail: silreis977@gmail.com

Simone Conceição Silva Benites

Licenciada em Pedagogia pela Anhanguera (Dourados-MS). Especialista em Psicopedagogia; em Educação Especial pela ESAP-Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação; e em Transtorno do Espectro Autista pela FACUR/Faculdade Rhema. Atua na Educação Infantil. E-mail: sihbenites74@gmail.com



A educação brasileira é um campo de disputas, conquistas e reinvenções, construído no encontro entre história, teoria e prática cotidiana. É nesse cenário que esta obra se insere, reunindo estudos sobre formação docente, fundamentos teóricos da educação, inclusão escolar, políticas públicas, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Organizada em quatro partes, a coletânea apresenta fundamentos históricos, discute contribuições de Vygotsky e Piaget para o desenvolvimento humano e o trabalho docente, analisa desafios da inclusão, como altas habilidades, autismo, deficiência intelectual e tecnologias assistivas, e destaca as potências formativas da EJA e da Educação Popular. Mais do que respostas, este livro oferece reflexões e caminhos possíveis. Trata-se de um convite à renovação das práticas pedagógicas e ao fortalecimento de uma escola pública democrática, inclusiva e comprometida com a dignidade humana. Educar é transformar — e essa transformação é sempre coletiva.

ISBN 978-655397323-7

