



www.editorahawking.com.br

v.14 n.13 julho 2025

Revista Científica

SISTEMÁTICA

 **hawking**
EDITORA

Revista Sistemática
v.14 n.13 jul 2025

EDITORIAL: Betijane Soares de Barros
REVISÃO ORTOGRÁFICA: Editora Hawking
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira da Silva
DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking
IMAGENS DE CAPA: Canva.com

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



A Revista Sistemática está sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Sistemática a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

Revista Sistemática /Editora Hawking
- Vol 14, n.13 (2025) – Maceió – AL: Editora Hawking, 2025 –
Mensal

ISSN 2675-5211

1. Revista Sistemática – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

**Editora Hawking
2025**

Avenida Fernandes Lima;- Farol, Maceió-AL; Cep: 57050-000.
Disponível em: www.editorahawking.com.br
editorahawking@gmail.com

DIREÇÃO EDITORIAL

Dr^a Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Alagoas

– IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Adriana de Lima Mendonça

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001) Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004) Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

Dr. Anderson de Alencar Menezes

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP,

Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo)

(UNISAL, 2002) Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019) Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017) Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2016) Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001) Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002) Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011). Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió

(CESMAC, 2015) Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas

(UFAL, 2010) Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996) Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000) Doutor em Zootecnia pela Universidade

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
(UNESP, 2004) <http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Jamyle Nunes de Souza Ferro

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012)

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016) Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

Dr^a. Laís Agra da Costa

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018) <http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr. Patrocínio Solon Freire

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2000) Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana (UPS- Itália, 2004) Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP, 2004) Especialista em Gestão Educacional pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006) Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009) Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014) <http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

Dr. Rafael Vital dos Santos

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006) Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010) Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)
<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Laís Agra da Costa

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr^a. Lucy Vieira da Silva Lima

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

Dr. Rafael Vital dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

EDITORIAL

Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

A revisão sistemática com ou sem metanálise é uma pesquisa secundária, pois reuni estudos que já foram analisados cientificamente, chamados de primários, para responder uma questão específica de pesquisa. Este tipo de revisão de literatura é planejada e obedece a critérios de inclusão e exclusão. É possível evitar e superar os possíveis vieses que o pesquisador possa ter durante a seleção e análise de um tema, com a aplicação de estratégias científicas por meio desta metodologia (PERISSÉ; GOMES; NOGUEIRA, 2001; GALVÃO; SAWADA; TREVISAN, 2004). Ao reunir resultados de várias pesquisas e descrever os níveis de evidência científica de cada documento avaliado, o leitor perceberá a credibilidade da revisão. A revisão sistemática é abrangente, imparcial e reproduzível. Este processo de revisão de literatura localiza, avalia e sintetiza o conjunto de evidências dos estudos científicos para se obter uma visão ampla e confiável da estimativa do efeito da intervenção (HIGGINS; GREEN, 2009).

A sistematização proporciona a análise crítica quantitativa e/ou qualitativa, esta última permite o desenvolvimento de categorias temáticas e subcategorias, que levam a discussão dos resultados analisados dos documentos científicos, de maneira sintetizada e integrada. A revisão sistemática integrativa é um tipo de revisão de literatura também planejada, mas que integra metodologias diferentes, ou cruzamento de descritores, ou conhecimento empírico com o científico. Pode também integrar opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas analisadas (WHITEMORE; KNAFL, 2005). Na maioria das vezes sua natureza é qualitativa.

As características metodológicas dos trabalhos científicos são classificadas conforme o nível de evidência, segundo a proposta de Melnyk e Fineout-Overholt, em: I - Evidências provenientes da revisão sistemática ou metanálise de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados; II - Evidências derivadas de, pelo menos, um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; III - Evidências obtidas de ensaios clínicos bem delineados sem randomização; IV - Evidências provenientes de estudos de coorte e de caso controle bem delineados; V - Evidências originárias da revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; VI - Evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo e VII- Evidências oriundas da opinião de autoridades e/ou relatórios de comitês de especialistas.

Os resultados das revisões Sistemáticas proporcionam a Prática Baseada em Evidências (PBE). A PBE é um movimento que surgiu para integrar a teoria à prática, com finalidade de reunir, aplicar e avaliar os melhores resultados de pesquisa para uma conduta clínica eficaz, segura e acessível.

A tomada de decisão, na PBE, incorpora a busca da melhor e mais recente evidência, competência clínica do profissional, valores e preferências do paciente ao cuidado prestado (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), quando aplicada na área da saúde. Observa-se que as revisões sistemáticas, com ou sem metanálise, provenientes de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados estão no topo da evidência. Contudo, todas as áreas do conhecimento podem ser contempladas com o método da revisão sistemática integrativa, pois aproxima o pesquisador da problemática que deseja investigar, traçando um panorama sobre sua produção científica, a fim de conhecer a evolução do tema ao longo do tempo, em diferentes contextos, como também conduzir caminhos para pesquisas futuras (BOTELHO; CUNHA; MACEDO; 2011).

Seguem, a seguir, as seis etapas da revisão sistemática integrativa (WANDERLEY FILHO; FERREIRA, 2019): 1ª) Escolher tema, pergunta norteadora, objetivo geral, estratégias de busca, bancos de terminologias, descritores livres e estruturados, string de busca e bibliotecas virtuais; 2ª) Definir período de coleta dos dados, critérios de inclusão, critérios de exclusão; 3ª) Selecionar o número de trabalhos para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais devem conter os descritores utilizados no estudo; 4ª) Desenvolver categorias temáticas por meio da análise dos trabalhos científicos investigados; 5ª) Analisar, interpretar e discutir os resultados; 6ª) utilizar tecnologias digitais para otimizar o tempo e apresentar a revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros.

Ferramentas oriundas de tecnologias digitais contribuem para o aprimoramento e qualidade das revisões sistemáticas, tais como: bancos de terminologias (DECS, MESH), que possibilitam o uso de descritores codificados para a eficiência do levantamento das publicações científicas; como também as bibliotecas virtuais (Periódicos da CAPES, ScienceDirect, Wiley, PubMed, Mendlane, Scopus, Scielo...), que facilitam a acessibilidade aos trabalhos científicos, que estão sendo publicados em todo o mundo.

SUMÁRIO

ESTADO DO CONHECIMENTO DOS ANAIS DO COLÓQUIO A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (2013-2023)

Claudiana Lopes Barbosa de Oliveira Ferreira

Lorena Abdon Nobre de Queiroz Freire

Radyfran Nascimento de França..... 01

O VALOR DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM: A AFEIÇÃO NA RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR

Vilma Cordeiro dos Santos

Betijane Soares de Barros

Maria Lívia Grangeiro Costa

Cledson Jatiniel Lima Mendonça

Carla Waleska Gomes de Araújo

Luiz Wilker Gomes Silva

Thomazia Guedes Araujo de Andrade..... 20

O SISTEMA BRAILLE COMO SUPORTE PEDAGÓGICO

Genicélia Rodrigues do Nascimento Cassimiro de Melo

Sebastiana Rodrigues do Nascimento Tomé

Maria Josiane da Silva Sousa..... 28

APRENDIZADO HÍBRIDO – BLENDED LEARNING

Adriana Maria Dutra de Góis..... 40

RESGATANDO RAÍZES CULTURAIS: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA ATRAVÉS DO PROJETO ‘A HISTÓRIA DA VOVÓ’

Luci Souza de Meneses..... 52

TEOPOÉTICA – DEUS HABITA NAS ENTRELINHAS?

Antonio Mélo de Almeida..... 73

BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES COMO EIXOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CRECHE EM UMA DIMENSÃO LÚDICA

Karla Pereira Aprigio Silva

Fernanda Maria de Lima Ferreira

Tallita Gonçalves dos Santos Belo..... 82



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative
CommonAtribuição 4.0
Internacional.

ESTADO DO CONHECIMENTO DOS ANAIS DO COLÓQUIO A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (2013-2023)

Claudiana Lopes Barbosa de Oliveira Ferreira¹

Lorena Abdon Nobre de Queiroz Freire²

Radyfran Nascimento de França³

RESUMO

Este artigo teve por objetivo apresentar um estado do conhecimento sobre as produções científicas que tratam das temáticas das ações afirmativas e diversidade. Para a realização deste estudo foram selecionados os trabalhos dos Anais do Colóquio A produção do conhecimento em Educação Profissional, no período de 2013 a 2023. Os referenciais teórico-metodológicos que ancora a análise foram: Andery (2012), que subsidiou a visão ampla das diversas epistemologias da ciência, numa perspectiva histórica; os autores Kosik (2011) e Kuenzer (2011) contribuíram com o método materialismo histórico-dialético; e, Morosini et al (2021) amparam as bases metodológicas do Estado do Conhecimento. A metodologia utilizada é de caráter quantitativo e abordagem qualitativa para a construção do estado de conhecimento, desde a coleta dos dados até a análise e síntese. Para isso, adota-se a revisão bibliográfica e documental, cujo material analisado compõe-se da produção científica dos Anais do Colóquio em um decênio. O estudo propõe-se a responder à seguinte questão de pesquisa: Quais as contribuições das produções acadêmicas sobre ações afirmativas e diversidade no âmbito do Colóquio A produção do conhecimento em Educação Profissional, entre os anos de 2013 e 2023? Os resultados da pesquisa atestam baixa produção acadêmica nos temas relativos às cotas raciais, gênero e educação inclusiva, no contexto da educação profissional. Conclui-se que a construção do estado do conhecimento sobre ações afirmativas e diversidade é de grande relevância para compreensão da área por novos pesquisadores, assim como viabiliza as discussões no meio acadêmico e predispõe à reflexão e pesquisa neste campo que ainda carece de inclusão das diversas minorias sociais, tão silenciadas e marginalizadas historicamente na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento. Ações Afirmativas. Diversidade. Educação Profissional.

¹ E-mail: claudiana.ferreira@escolar.ifrn.edu.br

² E-mail: lorena.queiroz@ifrn.edu.br

³ E-mail: radyfran.nascimento@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa bibliográfica que objetiva apresentar as produções científicas que discorrem sobre ações afirmativas e diversidade, nos Anais do Colóquio A produção do conhecimento em Educação Profissional, entre 2013 e 2023. Assim, o produto resultou do estado do conhecimento que buscou suscitar reflexões sobre os temas.

O critério de escolha da pesquisa pelo primeiro decênio do Colóquio se deve à relevância institucional, nacional e internacional do evento. Desde a primeira edição, em 2013, o evento propõe-se a divulgar a produção científica do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Assim, sistematizou-se os dados em quadros a fim de analisar as temáticas sobre ações afirmativas e diversidade, uma investigação significativa para os autores em questão, uma vez que são discentes do referido Programa de Pós-Graduação, em nível de mestrado e de doutorado, e suas proposições de dissertação e tese interseccionam com o tema pesquisado neste artigo.

Esta pesquisa ancora-se nos seguintes referenciais teóricos: (ANDERY, 2012) subsidiou a visão das diversas epistemologias da ciência em uma perspectiva histórica; (KOSIK, 2011) e (KUENZER, 2011) contribuíram para o alicerce metodológico que se baseia no materialismo histórico-dialético; e (MOROSINI, 2021) dialoga com as bases teóricas do estado do conhecimento, que fundamentaram a análise das produções acadêmicas e também as considerações finais.

Dessa forma, o trabalho pretende responder a seguinte questão de pesquisa: quais as contribuições das produções acadêmicas sobre ações afirmativas e diversidade, no âmbito do Colóquio A produção do conhecimento em Educação Profissional, no período de 2013 a 2023?

A fim de elucidar a complexidade do tema e explicá-lo de forma adequada, a metodologia utilizada é de caráter quanti-qualitativo, visando à construção do estado de conhecimento, desde a coleta até a análise dos dados. Para isso, dispõe-se de uma revisão bibliográfica e documental, cujo material compõe-se da produção científica do decênio do Colóquio em tela. Além disso, baseia-se na definição de Estado do Conhecimento expressa por Morosini, Nascimento e Nez (2021, p. 71)

[...] a construção do estado de conhecimento, como atividade acadêmica busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos

e elaborar a produção textual para compor a dissertação/tese.

Nessa direção, realizamos o levantamento das produções sobre ações afirmativas e diversidade no Colóquio, conforme quadro 1:

Quadro 1 – Produções sobre ações afirmativas e diversidade no Colóquio – 2013-2023

PRODUÇÕES SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS E DIVERSIDADES NO COLÓQUIO				
2013-2023				
ANO	EDIÇÃO	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	GÊNERO	COTAS
2013	II	0	2 artigos	0
2015	III	3 artigos	1 artigo	0
2017	IV	4 artigos	0	1 artigo
2019	V	4 artigos	3 artigos 3 resumos	0
2021	VI	6 resumos	5 resumos	0
2023	VII	15 resumos	7 resumos	1 resumo

Fonte: Elaboração própria.

Após o levantamento constatou-se baixa produção científica, dada a relevância das temáticas em pauta. A seguir, detalharemos e discorreremos sobre cada edição do evento.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE NO CONTEXTO DO COLÓQUIO

A educação inclusiva tem ganhado atenção nas últimas duas décadas, sobretudo nas políticas educacionais. Dentre as bases legais que norteiam a

Educação Inclusiva, a Lei de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 “é a atual lei que garante o direito à inclusão em sua plenitude, a necessidade de dar continuidade a esse direito, garantindo qualidade e equidade [...]” (Araújo, 2023, p. 3249). Segundo o capítulo IV, Art. 28, desta lei, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, entre outros, “o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades

e condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Sob o contexto educacional, é necessário compreender e propiciar a participação de todos os alunos, sem qualquer distinção, e promover possibilidades de desenvolvimento. Desse modo, destaca-se a relevância de estudos sobre políticas, formação e ensino educacionais direcionadas para a inclusão, numa perspectiva emancipatória e cidadã.

O estado do conhecimento na área da Educação Inclusiva, na perspectiva da Educação Profissional, investiga os trabalhos nesta linha presentes no Colóquio. Utilizamos os descritores “Educação Inclusiva e Educação Profissional” e “Educação Inclusiva”. Ademais, para ampliar o espectro de busca, usou-se o descritor “Diversidade”.

Salientamos que o Governo Federal destinou às pessoas com deficiência um dispositivo legal de reserva de vagas (cotas) para aplicação nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, promulgada pela Lei nº 13.409, de 18 de dezembro de 2016.

Após o mapeamento do material examinado, elaborou-se uma síntese com o resultado da análise dos descritores que constatou a predominância de produções relativas à Educação Inclusiva e Diversidade no Eixo Temático de Formação

Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional, com o total de 18 trabalhos. Em seguida, o Eixo Temático Políticas e Práticas em Educação Profissional contabilizou 14 produções, e, em último, o Eixo Diversidade e Bem-estar na Educação Profissional com cinco trabalhos.

Delineando o Eixo Diversidade e Bem-estar na EPT, no Colóquio III, Souza e Rego (2015) traçaram a reflexão sobre o conceito de Diversidade para a Pedagogia histórico-crítica na educação profissional e tecnológica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores.

Nas duas edições seguintes, o Colóquio V apresenta o tema da Sexualidade, concebida pelos autores Maia e Neto (2019), que discutiram a Formação humana integral e sexualidades dissidentes no Ensino Médio por meio do Estado da Arte, assim demonstrando o ineditismo da temática Sexualidade e sua relação com a Educação Profissional. Essa temática se repete no Colóquio VII, com o resumo expandido intitulado “O currículo integrado e a sexualidade: uma breve discussão da PTDEM do IFRN”, de autoria de Lourenço, Tavares e Farias (2021).

Avançamos na mesma edição com o tema Diversidade e o artigo “Educação Profissional para a Comunidade

LGBTQIAPN+: mapeando a contribuição da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica – RBEPT”, de autoria de Araújo, Vilela e Silva (2023), que realça a importância dessa minoria e seu acesso à Educação Profissional, de cunho emancipatório e igualitário.

Ainda nesta edição, o artigo “Trabalho e educação na elaboração da política nacional para refugiados, apátridas e migrantes no Brasil: apontamentos iniciais”, elaborado por Silva e Kuenzer (2023), figura como um trabalho singular nos Anais do Colóquio por conceber um levantamento sobre reuniões do GT do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) para estruturar a política nacional para refugiados, apátridas e migrantes visando identificar as políticas para trabalho e educação.

O Eixo “Diversidade e bem-estar na Educação Profissional”, criado no Colóquio VI, propiciou a submissão de trabalhos em uma área até então com exígua produção no evento, e decerto, estimulou a discussão e a pesquisa do assunto. Infelizmente, a edição seguinte, em 2023, excluiu esse eixo.

No Eixo Memória da Educação Profissional não houve produção relativa aos descritores “Educação inclusiva” e “Diversidade”. Ao averiguar a existência desses descritores no Colóquio II, confirmamos a ausência de trabalhos. No

entanto, com a imersão nos colóquios III, IV, V e VI, registramos a média de 5,25 produções por edição.

O VII e último Colóquio, em 2023, contabilizou 16 trabalhos, um salto de 220% em relação à edição de 2021 (cinco produções). As pesquisas versaram sobre as Políticas e Ações para efetivação da inclusão na Educação Profissional e também sobre Formação docente e práticas pedagógicas voltadas à inclusão. O destaque dessa edição se deve a seis artigos sobre a atuação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), cujos resultados comprovaram que o NAPNE realiza ações institucionais que contribuem para a inclusão da pessoa com deficiência.

É notável o interesse dos autores em pesquisar a História da Educação Inclusiva na Educação Profissional, bem como sua evolução, aplicação das leis, programas e ações. A exemplo do resumo expandido do Colóquio VI, de autoria de Gonzalez e Sofiato (2021), “A Educação Profissional de pessoas com deficiência no Brasil do século XX”, que examinou os dados do DIEESE (2019) e o Censo (2010) e confirmou que as pessoas com deficiência ainda são um público excluído do mercado de trabalho.

O mapeamento dos Colóquios expressou uma multiplicidade de produções

em Educação Inclusiva, com apresentação de Relato e Estudo de Caso. Houve semelhança em duas produções que defenderam a acessibilidade física em bibliotecas de institutos federais, bem como outros dois trabalhos acadêmicos discorreram sobre adaptação dos materiais pedagógicos em práticas pedagógicas para PCDs. No tocante à docência, aferiu-se a ocorrência de duas produções que investigaram se os professores tinham formação para o ensino às pessoas com deficiência, resultando em uma resposta negativa quanto à formação em Educação Inclusiva.

Sassaki (2009), uma das principais referências em Educação Inclusiva no Brasil, destaca a inclusão como um processo no qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – nela incluída a étnico-racial, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outras particularidades – com a colaboração dos próprios indivíduos na elaboração e práticas dessas adequações. Portanto, ressalta-se a importância que tiveram os Colóquios na propagação dos temas Inclusão e Diversidade, dando vazão às produções concernentes às práticas docentes em instituições de Educação Profissional, bem como abordagens quanto às políticas

públicas, assim contribuindo para divulgação científica.

AS PRODUÇÕES SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DO COLÓQUIO

Nos últimos anos, questões sobre gênero têm ganhado destaque, isso se deve às mudanças sociais e culturais impulsionadas pela globalização, assim como a avanços na legislação e iniciativas de empoderamento feminino na sociedade contemporânea. Dessa maneira, a análise desta seção direciona para a reflexão das ações afirmativas como políticas que buscam promover a inclusão do lugar da mulher, historicamente excluída. No contexto de gênero, essas ações têm sido implementadas para combater ou pelo menos minimizar, a desigualdade de oportunidades nas diversas esferas da sociedade, com vistas à inclusão das mulheres em espaços antes dominados por homens, o que também reverbera no âmbito da Educação Profissional.

Ao analisarmos o processo histórico, e apesar dos progressos quanto às reflexões e no que tange aos direitos das mulheres, as pesquisas que discorrem sobre o gênero no contexto das ações afirmativas, ainda são atravessadas por contradições que estão intimamente ligadas à sociedade capitalista da atualidade. Além disso, é fundamental questionar se essas políticas

atendem às necessidades das mulheres, em especial, aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, é importante investigar com rigor científico, se as políticas resultam em transformações nas estruturas sociais e mudanças nas relações de poder, ou estão voltadas para fazer os famosos “arranjos” dentro das propostas de políticas públicas voltadas às questões de gênero. Para responder parte dessas investigações, recorreremos às produções acadêmicas dos Anais do Colóquio para verificar o contexto histórico de cada edição e o que se tem pautado sobre as questões de gênero e sua inclusão na atualidade.

Na perspectiva marxista, as relações do trabalho constituem a base da divisão de classes e do processo de exploração, produzindo consequências que se manifestam nos âmbitos econômico, geopolítico e ecológico, e que intensificam situações de vulnerabilidade social. De acordo com Kuenzer (2011), os indicadores mostram um crescimento constante desse quadro, atingindo de forma mais acentuada as questões relacionadas a gênero e diversidade. O atual regime de acumulação capitalista, sustentado pela lógica da flexibilização, promove um processo de “inclusão excludente” da classe trabalhadora, que recai de maneira particularmente sobre as mulheres.

Nesse sentido, torna-se ainda mais complexa a reflexão sobre a questão de gênero. As lutas têm ganhado cada vez mais espaço na individualidade, o que é legítimo, no entanto enfraquece o lugar da classe trabalhadora, como luta coletiva. Kuenzer (2011) refere-se a esses fatos como dualidade invertida, ou seja, a autora chama essa dualidade de inclusão excludente ou exclusão includente. As ações afirmativas quanto às questões de gênero estão inseridas nessa dualidade invertida? A inclusão das ações afirmativas em relação ao gênero e à diversidade é excludente?

Ao verificarmos as produções acadêmicas, observa-se que o governo vem implantando ações afirmativas para permitir maior inclusão social, no entanto, verifica-se que essas ações ainda apresentam limitações, apesar de o discurso de contribuir para a equidade, as pesquisas evidenciam que a mera inclusão quantitativa não é suficiente; é necessário haver mudanças qualitativas que reflitam em todas as áreas da sociedade em que as mulheres estão inseridas.

Diante disso, o assunto “gênero” está no foco de interesse de pesquisa de uma das autoras, a qual verificou que, nos últimos anos, questões sobre gênero têm ganhado destaque nas produções acadêmicas nacionais e internacionais. O estado do conhecimento, no que tange às

questões de gênero, na perspectiva da Educação Profissional, investiga os trabalhos presentes nos Anais do Colóquio e o contexto histórico, político e social em que as pesquisas estavam inseridas. Considerando as ações afirmativas, optou-se pelo descritor “gênero” e pelos trabalhos acadêmicos produzidos entre 2019 e 2023.

Conforme os dados catalogados, constata-se ao todo 15 resumos expandidos e seis artigos entre 2015 a 2023, que discorrem sobre a temática. Após o levantamento dos Anais do Colóquio, uma breve análise foi elaborada como resultado das produções acadêmicas. Nesse sentido, constatou-se que as pesquisas sobre Gênero estão em maior quantidade no Eixo Temático Formação docente e práticas pedagógicas na Educação Profissional e no Eixo Temático Políticas e práticas em Educação Profissional, além das produções acadêmicas sobre questões de gênero, também analisamos brevemente o contexto histórico e político do período de cada edição.

Na edição de 2013, contamos com dois artigos, sendo eles: “Mulheres em vulnerabilidade social: a educação e a (re)inclusão na sociedade, recortes do Programa Mulheres Mil”, da autora Neli de Lemos, cujo objetivo foi analisar a teoria e a prática do Programa Mulheres Mil na

cidade de Jaraguá do Sul, SC, no período de 2011 a 2012.

Nessa mesma edição, destaca-se a produção de Sandra Cristina Santos Alves e Ionara da Nóbrega Amâncio, intitulada “A inclusão produtiva de mulheres e suas percepções sobre seu papel na sociedade contemporânea”. O estudo foi pautado na experiência de trabalho no Programa Mulheres Mil, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), no município de Cabedelo. Naquele ano, o contexto político brasileiro estava amplamente voltado para as questões de gênero. Nessa perspectiva, o Senado Federal do Brasil, aprova, por unanimidade, a proposta de ampliação dos direitos das empregadas domésticas e muitas manifestações populares (tarifa dos transportes e uso de dinheiro público para realização da Copa do Mundo e dinheiro para saúde e educação, foram alguns deles), protestos que mudaram o rumo do cenário democrático do país.

Em 2015, apenas um artigo do Eixo temático I- Políticas em Educação Profissional, intitulado “Reflexões iniciais sobre Políticas Públicas de Educação Profissional e gênero no Brasil no Século XXI”, de autoria de Rita de Cássia, que discutiu o direito à educação e o papel do Estado frente às políticas públicas implementadas, pós-anos 1990. No ano

dessa edição, o contexto do Brasil foi marcado pela crise econômica e política, com reflexo nas contas públicas, reformas políticas e início das demandas pelo impeachment da Presidenta da República, Dilma Rousseff. Também foi um ano inflamado no que diz respeito a discussões sobre gênero e assédio. Na Câmara, o chamado PL do Estupro, deu origem a manifestações que o entendem como afronta aos direitos das mulheres. Nesse mesmo cenário, o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi a persistência da violência contra a mulher no Brasil.

Na IV edição do evento, que ocorreu no ano de 2017, não houve produção, o que chama atenção pela escassez do descritor Gênero em meados de um contexto político, social e econômico, pós-golpe, concretizado no impeachment da Presidenta da República, Dilma Rousseff, um marco de retrocesso para a classe trabalhadora, especialmente para a representatividade das mulheres.

Em 2019, um ano marcado por crise econômica e retrocessos em várias áreas, houve mobilização dos estudantes contra os cortes na educação e mudanças na legislação por meio de decretos. Constatou-se na V edição, três artigos e dois resumos, sendo eles: “Desafios de acesso e permanência do sujeito estudante feminino

do CTISM/UFSM”, que versa sobre a historicidade dos direitos estudantes e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), elaborado por Porto, Winter e Maraschin; “Nota prévia: corpo, gênero e educação profissional: a profissionalização de mulheres na escola de saúde de Natal/RN” (autores: Souza, Neto e Gleyse), que constata uma lacuna e escassa quantidade de estudos sobre corpo e gênero nessa modalidade educativa; “Distribuição da força de trabalho por gênero no desenvolvimento de jogos eletrônicos no Brasil”, que analisa dados do censo da indústria brasileira de jogos (IBJD), de 2018, acerca da presença das mulheres no setor.

Em continuidade aos dados de 2019, os trabalhos sobre gênero compilados são: “Confluências entre o Programa Mulheres Mil e o III Plano Nacional de Políticas para mulheres: uma trama des(fiada) pela educação profissional e educação continuada”, que discute a necessidade do reconhecimento de que as mulheres são seres humanos e sociais, de autoria de Rita de Cassia Rocha, Lenina Lopes Soares Silva e Márcio Adriano de Azevedo. As pesquisadoras Cristiane de Brito Cruz e Olívia Moraes de Medeiros Neta apresentaram o artigo intitulado “A

presença das mulheres em projetos de extensão do IFRN”, cujo objetivo foi analisar a participação das mulheres servidoras do IFRN nos projetos de extensão. Nesse mesmo ano, os autores Robério Nunes Maia e Avelino Aldo de Lima Neto, apresentaram a produção intitulada “A formação humana integral e as sexualidades dissidentes no ensino médio integrado: uma discussão sobre o estado da arte”.

Na edição de 2021, marcada pela pandemia de Covid-19, contabilizamos cinco resumos expandidos. No êxito temático 2- Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Profissional, temos o resumo expandido com o título “Aporte para fundamentar as práticas pedagógicas que acolhem estudantes em situação de violência de gênero”, da autora Maria Carolina Xavier da Costa, que versa sobre as possibilidades das práticas pedagógicas relativas à violência de gênero no IFRN/CNAT. Da mesma autora e no mesmo eixo temático, tem-se o trabalho cujo título é “Diagnóstico de práticas pedagógicas relacionadas à violência de gênero nos projetos de pesquisa do IFRN (Campus Natal – Central)”.

Já no Eixo temático 3- História, historiografia e memória da educação profissional, as autoras Raiana Marjorie Amaral de Oliveira e Lenina Lopes Soares

Silva, trouxeram o resumo: intitulado “Mulheres na educação profissional técnica de nível médio: um panorama das duas primeiras décadas do século XXI”. Essa produção teve como objetivo fazer um levantamento de dados oficiais para mapear a situação das mulheres na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil nas primeiras décadas do século XXI. Nesse mesmo Eixo Temático, destaca-se o resumo das autoras Alzenir Souza da Silva, Gilmara Catarine Dantas Costa e Francinaide de Lima Silva Nascimento, “Os percalços do ser mulher e professora no Brasil: um breve ensaio sobre os caminhos trilhados pelo sexo feminino no ensino profissional (1930-1940)”, cujo objetivo foi evidenciar a luta feminina pelo acesso à educação e à profissão docente, como elemento de conhecimento capazes de contribuir para a reconstituição histórica da Educação Profissional

E, por fim, no Eixo temático 4- Diversidade e bem-estar na educação profissional, temos o resumo das autoras Natasha Mendonça Nogueira, Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti e Ilane Ferreira Cavalcante: “A produção do conhecimento sobre os núcleos de estudos de gênero e diversidade sexual nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia”. Essa produção teve como objetivo apresentar o resultado do

mapeamento de produções acadêmicas publicadas no Catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) acerca dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual nos Institutos Federais, com a finalidade de conhecer as ações desenvolvidas por esses Núcleos em prol das mulheres e da comunidade LGBTQIA+ no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Ainda no eixo temático 4 - Diversidade e bem-estar na educação profissional, temos o resumo expandido intitulado “O currículo integrado e a sexualidade: uma breve discussão a partir da PTDEM do IFRN”, apresentado por Rayane Lourenço, Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares e José Vilani de Farias, que objetivou debater o referencial teórico do currículo integrado e sua relação com as questões de sexualidade.

Já na edição VII, que ocorreu no ano de 2023, constata-se um aumento expressivo de produções acadêmicas com sete resumos, sendo eles: “Estereótipo de gênero: o feminino como predominância no serviço social na Escola Industrial (1962-1968), cuja autora é Luana Maia de Souza, com o objetivo de analisar a prática do Serviço Social na Escola Industrial de Natal/Federal, no período de 1962-1968, considerando as questões de gênero e os

fundamentos histórico-culturais que moldam os comportamentos e sua influência na prática profissional.

As autoras Ana Kelyanne da Silva, Catarina de Araújo Dantas e Daniela Cunha Terto apresentaram o resumo intitulado “Gênero e educação: mapeando a trajetória das mulheres no curso da Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central”. O resumo intitulado “Matemática para todas as mulheres: explorando o mundo dos números”, elaborado por Jully Edson da Silva Martins, Rita de Cássia da Fonseca Andrade e Rosângela Araújo da Silva, também fez parte dessa edição.

O trabalho denominado “As mulheres no mundo do trabalho: a dinâmica de inserção das mulheres e a questão de gênero”, dos autores Ademí Eduardo Santa Rosa e Francinaide de Lima Silva Nascimento, discorre, através de revisão bibliográfica, sobre a dinâmica de inserção de mulheres no mundo do trabalho, considerando as transformações ocorridas.

As autoras Rita de Cássia Rocha, Maria Aparecida dos Santos Ferreira e Lenina Lopes Soares da Silva construíram um resumo expandido que versava sobre a “Educação para o trabalho para mulheres em uma análise contextualizada do Programa Nacional Mulheres Mil”, cujo

objetivo foi compreender o escopo da referida política à luz das referências produzidas no campo da Educação, da Ciência Política e da Sociologia, a partir dos anos 1990.

O resumo intitulado “Análises interseccionais sobre cultura familiar na formação humana e profissional das mulheres, das autoras Rute Moura de Melo do Nascimento e Sara Raphaela Machado de Amorim, utilizou narrativas autobiográficas construídas a partir de memórias de duas mulheres interligadas pelo laço da maternidade.

Por fim, o trabalho intitulado “Educação Profissional para a Comunidade LGBTQIAPN+: mapeando a contribuição da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica – RBEPT, de autoria de Lucas Schywan Aquino de Araújo, Gabriel Lucas Dantas da Rocha Vilela e Murilo Albuquerque de Carvalho da Silva, discorre sobre Educação Profissional, Comunidade LGBTQIAPN+ e o empoderamento da comunidade por meio do acesso à educação e ao trabalho.

Posto isso, a partir das informações coletadas na pesquisa sobre ações afirmativas de gênero nos Anais do Colóquio, conclui-se haver interesse de pesquisa, numa perspectiva de educação para a diversidade, embora com oscilações ao longo dos anos. Apesar de serem

reconhecidas como importantes e urgentes, verifica-se que ainda se insere no processo de inclusão excludente das políticas públicas. Após a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, constatou-se que as produções traziam temáticas diversas, tais como: Programas (Mulheres Mil), economia solidária, luta pela valorização, emancipação feminina, violência de gênero, saúde da mulher, bem como sexualidade e gênero. Os intérpretes do tema gênero mais citados foram Hirata e Libânio, por trazerem discussões relevantes e contribuições sobre o processo de consolidação da cidadania feminina. Com a intensificação da globalização, o avanço da ciência e o crescimento do número de publicações acadêmicas, torna-se imprescindível fortalecer o compromisso com a divulgação de pesquisas voltadas às políticas de reconhecimento, especialmente no tratamento da diversidade e das questões de gênero. Nessa perspectiva, o rigor científico assume papel fundamental, pois contribui não para ampliação da visibilidade desses temas, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nosso apontamento é para a relevância do tema no âmbito do Colóquio, os resultados apontam que ainda há necessidade de desenvolvimento do percurso reflexivo e crítico do descritor em

questão pelos pesquisadores. Nesse ínterim, faz-se necessário, produzir no campo científico, o exercício de reflexão sobre o gênero e sua inserção na Educação Profissional. Historicamente, as mulheres enfrentam discriminação e desafios que limitam sua efetiva participação na sociedade. Para que a implementação de políticas seja eficiente, é preciso incluir as questões de gênero no currículo da Educação Profissional, assim como pesquisas voltadas para a temática e contextualizadas com as realidades sociais das mulheres, considerando suas complexidades para garantir uma perspectiva mais inclusiva.

Considerando a possibilidade de construir uma sociedade mais igualitária, pontuamos a importância do estudo sobre gênero, abordando diversos aspectos para avançar na luta pela equidade, essencial para avançar em direção a uma educação integral que não só capacita para o mercado de trabalho, mas que transforma. Percebe-se que a quantidade de pesquisas sobre essa temática ainda é ínfima em face da importância da pauta. Nesse sentido, constatamos que o quantitativo de produções poderia ser mais elevado. Em face dessa realidade, ao analisar o quantitativo de produções, observa-se que o descritor “gênero” apresentou redução na produção acadêmica ao longo dos anos.

Assim, pode-se afirmar que os pesquisadores têm se debruçado sobre questões que envolvem o gênero, no entanto percebemos a importância do debate de gênero ser articulado às políticas públicas educacionais.

AS PRODUÇÕES SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DO COLÓQUIO

Há algumas décadas, muito se tem debatido, no Brasil e no mundo, a necessidade de transformação socioeconômica das populações negras, sobretudo, em países que foram ex-colônias e que, em algum momento de sua história, lhes foi imposto o regime escravista como a principal fonte de riqueza. Tais nações, ainda hoje, trazem em seu lastro histórico a herança deixada por esse período nefasto que se caracterizou pela superexploração de seres humanos tendo como principal justificativa a cor da pele e a origem territorial.

Tal demarcação, de quem deve ser mais explorado ou não, usando o critério racial como principal indicador, em algum momento deixou de ser interesse para a estratégia capitalista de expansão, passando a ser bandeira do liberalismo econômico o combate a qualquer forma de atividade laboral que comprometesse e ameaçasse a liberdade humana, e o regime escravista estava entre essas ameaças. O ideário liberal

espalhou-se pelo mundo após o êxito da Revolução Francesa, inspirando uma onda de mudanças políticas e sociais, sobretudo, nas sociedades ocidentais.

Contudo, essas ideias liberais não mudaram a situação de subalternidade dos ex-escravizados nas colônias ou ex-colônias dos países europeus. Séculos após alguns países terem abolido a escravidão, ainda se pode verificar as cicatrizes deixadas por esse regime que, a exemplo do Brasil, perdurou cerca de quatro séculos. É nessa esfera de desigualdade de oportunidade, causada pela herança histórica do regime escravista entre as pessoas não brancas, enseja-se a eclosão de diversos movimentos antirracistas que criticavam e combatiam a perpetuidade da segregação social pelo viés da raça. Foi no interior desses movimentos que se cultivou uma gama de intelectuais negros que produziram uma vasta literatura que serviu de fundamentação para reflexões e ações, concretizada muitas vezes em forma de manifestações sociais que resultaram em conquistas, tanto na área social quanto política, da população negra.

O impacto dessas reflexões sobre a situação do negro, chegou ao Brasil, ainda na primeira metade do século XX, e tem sido pauta de estudos de diversos autores e autoras tais como Florestan Fernandes, Clóvis Moura, e uma nova geração como Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga,

só para citar alguns. O olhar científico sobre essa temática é crucial para que se tenha uma visão mais isenta de achismos, e que se busque aproximações com o real concreto e suas contradições, a fim de não ficarmos apenas nos limites da aparência ou da distorção conceitual.

Por essa razão, urge-se conhecer bem o objeto de análise, fazendo uso de métodos adequados a fim de se elaborar teorias e práticas que possam efetuar mudanças que correspondam às reais necessidades dos grupos humanos, pois “a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque é só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós” (Kosik, 2011, p. 22-23). É ciente desse potencial que a produção do conhecimento científico é capaz de realizar, que julgamos relevante que tais assuntos, e em especial aqui, as questões que envolvam a pauta étnico-racial, sejam discutidos, pesquisados e publicados em anais científicos e diversos escopos.

O que passamos a tratar nesta seção é um levantamento das produções científicas que versaram sobre ações afirmativas, com foco nas questões étnico-raciais, nas diversas edições do Colóquio. O resultado obtido com esse levantamento foi um parco número de produções, ao longo de

todas as edições do Colóquio, que discutiram sobre a temática. Ao todo, apenas sete trabalhos foram apresentados no período de 2015 a 2023, visto não ter registro de produção acadêmica que discorresse sobre ações afirmativas especificamente voltadas às questões étnico-raciais no I Colóquio, em 2013. As edições de 2015, 2017, 2019 e 2023, apresentaram apenas um trabalho acadêmico que versava sobre o tema, tendo o maior número de produções na edição de 2021, com três artigos. Na sequência, será apresentada uma breve análise das produções, abordando seus aspectos mais relevantes para o estado com conhecimento, tendo como base os Anais do Colóquio.

Como já mencionado, a primeira produção acadêmica que abordou questões de cunho étnico-racial registrada nos Anais do Colóquio, ocorreu em 2015, em sua segunda edição. Essa produção foi um trabalho apresentado no Eixo temático II- Práticas integradoras em Educação Profissional, cujo título era “Vivências com alunos dos Cursos Técnicos Integrados, IFRN, CNAT, na comunidade quilombola Acauã, em Poço Branco – RN”, de autoria de Erineide da Costa Silva; José Cassimiro Felipe; Maria das Dores Lopes da Silva Ferreira e Vanessa Allana Souza Barbosa. Conforme anunciado no próprio título, o artigo propõe traçar um relato de vivências

na comunidade quilombola Acauã, em Poço Branco, RN, tendo como foco as aulas de Geografia do Curso Técnico integrado, IFRN, CNAT. A pesquisa foi realizada em parceria com o Núcleo de Pesquisas e Estudos Geográficos – NUPEG e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares de Gênero, Diversidade e Inclusão – NEGEDI.

O artigo buscou compartilhar as experiências vivenciadas por professores e alunos do Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental, com o intuito de promover aos educandos uma leitura reflexiva e crítica sobre o cotidiano da comunidade quilombola Acauã, bem como a necessidade de se cultivar o respeito às práticas sociais, econômicas e culturais dessa comunidade e de seus descendentes, observados a partir da situação de desigualdade social por eles vivenciada. O artigo, após fazer uma contextualização da distribuição demográfica e geográfica das comunidades quilombolas no estado do Rio Grande do Norte, traz alguns dados socioeconômicos, extraídos das observações feitas pelos estudantes na ocasião da aula de campo.

Em 2017, Vanessa Gomes Lopes Angelim, José Anselmo Simões Jambeiro e Kaline Jurema Jambeiro Rocha, apresentaram o artigo intitulado “Análise das Ações afirmativas das identidades afro e indígenas e políticas de inclusão no

Instituto Federal Baiano”, que trouxe uma pesquisa desenvolvida no Programa de Educação em Direitos Humanos – PEDH, composto por diversos núcleos, dentre os quais inclui-se o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), cujo fim era analisar o desenvolvimento de ações afirmativas, especificamente voltadas para a população “afro” e “indígena”, averiguando seu carácter inclusivo galgado nos valores democráticos e respeito às diferenças.

Trata-se de uma pesquisa exploratória que objetivou trazer uma visão geral da execução de ações afirmativas alinhadas às propostas e fins de Núcleos institucionais que têm como função a promoção da inclusão no âmbito escolar e na busca da efetivação de direitos sociais garantidos nas leis brasileiras. Por esse alinhamento, a pesquisa parte das análises de grupos como NEABI e NAPNE, para se obter dados que subsidiem a averiguação das ações afirmativas no âmbito do Instituto Federal Baiano. Embora a edição não indique no corpo do artigo em qual eixo temático esse trabalho acadêmico se inseriu, infere-se, a partir da forma de abordagem, enquadra-se no Eixo I, de Políticas em Educação Profissional.

Em 2019, o artigo intitulado “Apontamentos sobre a classificação racial

presente no Censo Escolar da Educação Básica com ênfase na Educação Profissional do Brasil (2005-2018)”, de autoria de Fabiana Teixeira Marcelino, Lenina Lopes Soares Silva e José Moisés Nunes da Silva, trouxe um levantamento inicial sobre a classificação racial nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica no Censo Escolar Brasileiro de 2005 a 2018, primeiro ano em que a categoria cor/raça foi solicitada no questionário, com o objetivo de apresentar e analisar os dados de estudos iniciais realizados por uma das autoras para a sua pesquisa de tese doutoral sobre acesso da população preta e parda à Educação Profissional após a instituição da reserva de vagas pela Lei Federal nº 12.711/2012, alterada pela Lei Federal nº 13.409/2016.

Este artigo, por ser fruto de uma pesquisa gestada dentro da linha de Pesquisa Política e Práxis na Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, quando apresentado ao Colóquio, foi inserido no Eixo I, de Políticas em Educação Profissional.

Já na edição do Colóquio de 2021, marcada pela pandemia de Covid-19, registrou-se o maior volume de produção acadêmica sobre ações afirmativas, especificamente tratando de questões

étnico-raciais, formando um total de três produções; a partir dessa edição, passou a se admitir resumos expandidos, e não apenas artigos ou posters. Os títulos que compõem essa edição do Colóquio que trazem as ações afirmativas voltadas especificamente às questões étnico-raciais são: 1. “O Neabi IFRN: aquilombamento para a educação das relações étnico-raciais na Educação Profissional e Tecnológica”; 2. “As práticas pedagógicas de Educação Física no âmbito das relações étnico-raciais: implicações no Ensino Médio Profissional e Regular”; e 3. “É possível o marxismo encampar a luta antirracista? Discussões sobre as cotas raciais na educação”. Os dois primeiros títulos, respectivamente, foram inseridos no Eixo Temático II do Colóquio, dedicado às produções voltadas a pesquisas em formação docente e práticas pedagógicas em educação profissional, enquanto o último constou nas produções pertencentes ao Eixo I- Políticas em Educação Profissional.

O primeiro texto da edição de 2023, escrito por Nilton Xavier Bezerra e Ilane Ferreira Cavalcante, apresenta o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFRN – NEABI como espaço de aquilombamento, isto é, um potencial articulador de práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas, em conformidade com a Resolução nº 38/2021, que aprovou o

seu Regimento Interno e as orientações previstas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. No artigo, também se enfatiza que o termo “aquilombamento” é utilizado como um conjunto de ações para o combate ao racismo, à exploração, à opressão e às desigualdades sociais, análogo aos quilombos, no período colonial, pré-abolição, que serviam de refúgio e resistência aos povos escravizados. O resumo expandido não trouxe detalhes sobre a metodologia de pesquisa aplicada a essa averiguação, no entanto, se pode deduzir que foi efetuada uma análise documental aliada a uma revisão bibliográfica para se subsidiar a empiria necessária para se atingir o objetivo proposto.

O segundo texto, intitulado “Educação Física relacionada às questões étnico-raciais”, de autoria de Elizabel Martins Pantoja e Haroldo de Vasconcelos Bentes, tratou-se de um estudo que objetivou investigar as práticas pedagógicas de professores de a educação média profissional e regular buscando responder: como os professores de Educação Física articulam os temas da educação étnico-racial no âmbito do ensino médio, rede estadual e federal, na cidade de Cametá, PA? Ao abordar tal problema, buscou-se, a partir do aporte teórico e das concepções dos sujeitos, elementos para uma educação

contra-hegemônica e de valorização das diversidades, primando por uma formação omnilateral do educando. O estudo se utilizou da abordagem qualitativa e comparativa a fim de executar uma pesquisa-ação, tendo como principais técnicas de abordagem o grupo focal e entrevistas semiestruturadas com alunos e professores de Educação Física do Instituto Federal do Pará (IFPA).

Já o terceiro e último texto, elaborado por Fabiana Teixeira Marcelino e Lenina Lopes Soares Silva, buscou problematizar a luta antirracista, objetivando discutir a política de cotas raciais e educação profissional no Brasil. As autoras partiram do pressuposto de que o racismo não é apenas um resquício histórico do período colonial, mas ainda hoje estamos sob as marcas deixadas por esse regime, sendo usado como justificativa para as dificuldades da classe trabalhadora, e como fundamento básico da elite para se manter no poder. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com fundamentos no materialismo histórico-dialético e empiria alicerçada em documentos legais e dados oficiais, principalmente no Censo Demográfico do país.

Na última edição do Colóquio, em 2023, apresentou-se apenas uma produção acadêmica nessa temática, foco desta seção, intitulada “População negra e Educação

Profissional no Brasil em um estudo dos censos demográficos: da negação às ações afirmativas”, escrito por Fabiana Teixeira Marcelino, Lenina Lopes Soares Silva e José Moisés Nunes da Silva, tratou-se de um resumo de tese, apresentada e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, dentro da Linha de Pesquisa Políticas e Práxis da Educação Profissional, pela mesma autora do artigo intitulado: “Apontamentos sobre a classificação racial presente no Censo Escolar da Educação Básica com ênfase na Educação Profissional do Brasil (2005-2018)”, apresentado em 2015. O artigo apresentado em 2023 teve como objetivo mapear os indicadores educacionais dos censos demográficos de 1872 a 2010, visando identificar e analisar o acesso da população negra à educação profissional, com aporte dos seguintes objetivos específicos: investigar as mudanças na classificação racial brasileira nos censos demográficos; analisar os indicadores educacionais nos censos demográficos; discutir os marcos históricos das políticas públicas de Educação Profissional, situando-os historicamente no contexto socioeconômico, relacionando-os com os indicadores educacionais sobre o acesso à Educação Profissional da população negra.

CONCLUSÕES

A presente pesquisa constatou a relevância da construção do estado do conhecimento sobre ações afirmativas e diversidade para aprofundamento e melhor compreensão dos temas. O contexto investigativo centrou-se na produção acadêmica do Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), que possibilitou o exame de diversos trabalhos e, assim, contribuiu para ensejar novas perspectivas para futuras pesquisas, bem como para ampliação do debate. Desse modo, atestou-se, ainda que importantes, poucas produções nas temáticas das cotas raciais, gênero e educação inclusiva em educação profissional, no sentido da formação humana integral. Contudo, o que se pôde captar nessa jornada do estado do conhecimento, especificamente ao que se refere às ações afirmativas e diversidade, foi um crescimento, ao longo das edições, do número de produções acadêmico-científicas atreladas aos descritores objetos de estudo. Além disso, salienta-se que tais discussões no meio acadêmico têm caráter importante, pois predispõe a reflexões cientificamente fundamentadas em prol da inclusão das diversas minorias sociais, tão silenciadas e marginalizadas historicamente na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. A política nacional da educação inclusiva: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 3241–3252, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i10.11859. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11859>. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da

Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 250.p

KUENZER, Acácia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida.

Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Acesso em: 12 ago. 2024.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Porto Alegre, v. 8, n. 55, p. 69-80, 18 ago. 2021.

RIOS, Flávia; SANTOS, Marcio André dos; RATTTS, Alex (org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023. 336 p.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

O VALOR DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: A AFEIÇÃO NA RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR

Vilma Cordeiro dos Santos¹

Betijane Soares de Barros²

Maria Lívia Grangeiro Costa

Cledson Jatiníel Lima Mendonça

Carla Waleska Gomes de Araújo³

Luiz Wilker Gomes Silva⁴

Thomazia Guedes Araujo de Andrade

RESUMO

Com o intuito de relatar a importância do afeto na relação entre aluno-professor, apresenta-se no escopo desse artigo a relevância da afetividade para o processo ensino-aprendizagem posto que aquela é considerada como um dos fatores a ser desenvolvido nessa relação, pois é através das interações sociais que se constrói a aprendizagem. O educador deve ser um facilitador do processo de aprendizagem ou bloquear o desenvolvimento desse sujeito em construção. As emoções são um dos elementos que compõem o ser humano, de forma que não podem ser negligenciados e sim desenvolvidos, pois fazem parte de suas habilidades e competências altamente valorizadas na atualidade. Wallon afiança que uma educação de qualidade deve desenvolver as capacidades interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas e estéticas, com vistas a construção do cidadão em todos os seus direitos e deveres. Identifica-se a necessidade de desenvolvimento de projetos escolares que contemple o trabalho das emoções.

Palavras-chave: afetividade, processo ensino-aprendizagem, autoestima, relação aluno-professor.

¹ E-mail: vilmac.santos2016@gmail.com

² E-mail: bj-sb@hotmail.com

³ E-mail: carlawaleska@hotmail.com

⁴ E-mail: luizwilker20@gmail.com

INTRODUÇÃO

A afetividade é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, pois se constitui numa experiência profunda e complexa de que o ser humano pode participar, ela é a combinação de variados sentimentos como: amor, motivação, ciúme, raiva e outros, e aprender a cuidar adequadamente de muitas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada. Tendo em vista que todo processo de educação significa também a constituição de um sujeito. A criança seja em casa, na escola, em todo lugar, está se constituindo como ser humano, através de suas experiências com o outro, naquele lugar, naquele momento.

A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. E o amor não é contrário ao conhecimento podendo tornar-se lucidez, necessidade e alegria de aprender. Quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo e a descobri-lo (SNYDERS, 1986).

Entende-se que a escola é a continuação do lar, sendo que esta não pode se limitar a fornecer somente conhecimentos conceituais, mas contribuir para o desenvolvimento da personalidade de seus alunos em sua totalidade. A

afetividade refere-se a todos os sentimentos que de alguma forma afeta o ser humano, quer seja de forma positiva ou negativa, e trata-se de um ponto importante para a formação da autoestima da criança. A pessoa quando se sente querida, é centrada e equilibrada e sabe se posicionar frente a todas as dificuldades que possam surgir.

A maior influência no processo escolar é exercida pelo professor que precisa ter o conhecimento de como se dá o desenvolvimento emocional e comportamental da criança em todas as suas manifestações. Souza (2002, p. 26) afirma que “a família e outras pessoas que convivem com a criança, fazem parte do seu primeiro grupo social representando neste momento, seu contato afetivo, que pode ser positivo ou negativo, influenciando no futuro desta criança”.

No processo ensino-aprendizagem o professor como elemento mais importante do processo de desenvolvimento da afetividade com o aluno, deve passar-lhe metas claras e realistas levando este a perceber as vantagens de realizar atividades desafiadoras. O aluno precisa sentir vontade de aprender, e o professor é quem pode despertar essa vontade no aluno, a afetividade na educação constitui um importante campo de conhecimento que deve ser explorado pelos professores desde as séries iniciais, uma vez que, por meio dela podemos compreender a razão do

comportamento humano, pois, a afetividade é uma grande aliada da aprendizagem.

Pois toda a criança é um ser único e tem seu jeito de pensar e agir, por isso é necessário que a relação professor-aluno seja prazerosa, para que assim ocorra uma aprendizagem mais satisfatória. Isso irá acontecer mais intensamente se a afetividade estiver incluída nessa relação, porque a mesma está presente em todas as esferas de nossa vida no trabalho, no lazer e principalmente na escola, pois é no ambiente escolar aonde ocorre a aprendizagem mais específica do conhecimento de nossas crianças. Por isso, o ambiente escolar como base no processo ensino-aprendizagem do aluno pode e deve favorecer ao educando a afetividade em todos os aspectos cognitivos, levando o indivíduo a sua auto realização e crescimento.

O tema afetividade ligado à aprendizagem está sempre em evidência nos ambientes escolares, impelindo professores a se superar ou fazendo-os recuar, chegando à desistência dos casos mais complexos. Porém, ela tem um papel muito importante nos resultados que os professores e alunos almejam. Hoje já se sabe que a afetividade é algo visceral, um sentimento, ou se tem ou se não tem. Isso não quer dizer que não se possa fazer nada para que as pessoas consigam vivenciá-las. (BRASIL, 1997)

O tema afetividade ligado à aprendizagem está sempre em evidência nos ambientes escolares, impelindo professores a se superar ou fazendo-os recuar, chegando à desistência dos casos mais complexos. Porém, ela tem um papel muito importante nos resultados que os professores e alunos almejam. Hoje já se sabe que a afetividade é algo visceral, um sentimento, ou se tem ou se não tem. Isso não quer dizer que não se possa fazer nada para que as pessoas consigam vivenciá-las.

CONCEITUANDO AFETIVIDADE

A palavra afeto vem do latim *affectur* (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade. Segundo Larousse (1995, p. 10), o verbete afetividade está ligado à psicologia, e é entendido como “um conjunto de fenômenos psíquicos que manifestam sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor, insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza”

Para entender melhor de que forma essa afetividade contribui no processo ensino aprendizagem, busca-se um aprofundamento mais específico e teorizado, pois quando se fala em afetividade para aprendizagem é preciso considerar as características do ambiente

escolar, visando os processos cognitivos de todos.

A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro. Não há como aprender e aprender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar no mundo a nossa vida. Veja bem, Vygotsky defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa (BOCK, 1999, p 124).

A afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir de situações, tal estado é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todas as esferas de nossa vida. Wallon “traz a dimensão afetiva como ponto extremamente importante em sua teoria psicogenética, apresenta a distinção entre afetividade e emoção” (1968, p. 61).

Diretamente ligada à emoção, a afetividade consegue determinar o modo com que as pessoas visualizam o mundo e também a forma com que se manifestam dentro dele. Todos os fatos e

acontecimentos que houve na vida de uma pessoa traz recordações e experiências por toda sua história, dessa forma, a presença de afeto determina a forma com que o indivíduo se desenvolverá. Originando, assim também a autoestima das pessoas a partir da infância, pois quando uma criança recebe afeto dos outros consegue crescer e desenvolver-se com segurança e determinação.

Cada estágio da afetividade, quer dizer as emoções, o sentimento e a paixão, pressupõem o desenvolvimento de certas capacidades, em que se revelam um estado de maturação. Portanto, quanto mais habilidades se adquirem no campo da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade. Sendo assim, as aprendizagens ocorrem, inicialmente, no âmbito familiar e depois, no social e na escola. Portanto, sabemos que o sentido da aprendizagem é único e particular na vida de cada um, e que inúmeros são os fatores afetivos. Assim, o afeto explica a aceleração ou retardamento da formação das estruturas: aceleração no caso de interesse e necessidade do aluno, retardamento quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual da criança.

Através de novos vínculos sociais, a criança passa a se interagir com novos padrões de comportamento, conteúdos e valores sociais. Esse conhecimento de mundo ocorre do real para o mental.

Segundo (WALLON *apud* ALMEIDA, 1993, p. 14): “O desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social.” Para que ele possa transportar o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta, tornam-se necessários os instrumentos de origem social, como a linguagem e os diferentes sistemas de símbolos surgido desse meio.

Um ambiente de afetividade, carinho e o respeito contribuem de forma mais eficiente para a formação do ser humano tornando sua vida mais harmoniosa com seus semelhantes. É da família o papel de maior importância para a formação da personalidade da criança. Família presente e afetiva contribui com a escola no crescimento individual e coletivo do educando.

Wallon (1968) destacou a afetividade como sendo um dos aspectos centrais e mais importante para o desenvolvimento da criança. Ele coloca que a interação e o estímulo é a base para uma aprendizagem bem estruturada.

Pontua a importância da relação saudável abrindo portas para o ser humano e a criança aprender.

Almeida (1993), argumentando a ideia de afetividade na obra de Wallon, nos diz que ela constantemente acomoda-se aos aspectos de agrado e desagradado do ser humano, revelando-se através das emoções, das paixões e dos sentimentos. E, segundo

Wadsworth (2001, p.97), diante de um conflito afetivo, os portões da aprendizagem se fecham, “estes portões fechados são assim mantidos por fortes cadeados afetivos”. Como podemos ver, o afeto possui uma grande parcela de importância no quesito conhecimento e aprendizagem da criança.

É importante também ressaltar que a criança precisa ser reconhecida, ser elogiada, isso nutre a afetividade da criança, pois demonstra o interesse do professor pela criança, fazendo com que ela se sinta importante. Os professores exercem um papel importante no desenvolvimento afetivo dos alunos, pois estão presentes no processo de ensino-aprendizagem em todos os momentos de sua escolarização. A afetividade é como um recurso de motivação na aprendizagem do aluno, sendo assim, contribui no desenvolvimento das emoções que se evidenciam dentro da sala de aula.

O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, para que isto aconteça é necessário que o professor desperte a curiosidade dos mesmos, acompanhando suas ações no desenrolar das atividades em sala de aula. Freire (1996 p. 96) enfatiza que as características do professor que envolve afetivamente seus alunos: “o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu

pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar.” Seus alunos cansam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

É preciso que os professores percebam-se enquanto agentes históricos e atuantes na sociedade em que vive, para que então eles passam vir a influenciar ou auxiliar os seus alunos a adotarem uma postura crítica diante da mesma, pois um ser inconsciente e sem ideologia só pode contribuir para a formação de um cidadão acomodado, passivo e alheio aos acontecimentos que se encontram ao seu redor. Segundo Galvão (1999, p.3-7)., “... se a criança está ao sabor de suas emoções, ela não tem condições neurológicas de controlá-las”. Então, mais uma vez, destacamos o valoroso papel do professor na compreensão do grau de maturidade neurológico da criança para que não considere certas atitudes tomadas por ela como indisciplina, manha, atrevimento ou hipocrisia. Devemos ter consciência da importância da afetividade para o desenvolvimento emocional da criança, mas também temos de considerar os fatores biológicos necessários a esse desenvolvimento.

Segundo sua teoria, ele valoriza as interações sociais, logo se pensa em mediação, o adulto é um mediador de

informações, ensina os valores conforme sua cultura e que este processo inicia-se com a família, e posteriormente na escola e em outros meios sociais que o sujeito venha a frequentar.

A afetividade faz parte desta mediação, o sujeito que é tratado com afeto pela família e pelas demais instituições que lhe cercam, tem uma melhor interação no meio em que vive, com certeza terá um melhor desenvolvimento.

Para Morales (2003, p.54) a qualidade das relações interpessoais manifesta-se de muitas maneiras: dedicar tempo à comunicação com os alunos, manifestando afeto e interesse, elogiando com sinceridade, interagindo com os alunos com prazer.

A afetividade na relação familiar é de suma importância para as crianças que estão em desenvolvimento psicológico, família nada mais é que um conjunto de pessoas que unidas pelo desejo de estarem juntas, planejam-se e se complementam. É através desse relacionamento familiar que os pais se tornam mais humano, dando exemplo aos filhos de humanismo, aprendem a viver e conviver juntos, trabalhando a afetividade de maneira adequada.

Wallon (1942 apud SILVA 2007) ressalta que a afetividade está ligada a todas as nossas ações, e é muito importante saber o que a escola, a sala de aula e o ambiente

que rodeia nossos alunos, tanto de forma positiva quanto negativa, pois acaba provocando neles seus verdadeiros sentimentos.

Entretanto, além do aspecto afetivo, outros fatores influenciam o processo cognitivo e a aprendizagem da criança e, conseqüentemente no rendimento escolar. Neste sentido, Piaget (1996) afirma que alguns fatores estão intimamente ligados ao desenvolvimento cognitivo da criança, como a interação social, o relacionamento da criança com seus pais e professores, colegas de classe e as demais pessoas envolvidas no processo educacional da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o professor necessita ter habilidades e conhecimentos teóricos para perceber e intervir em situações que envolvam conflitos e crises emocionais deve ter consciência do poder do contágio emocional entre as crianças e atuar nessas situações, promovendo intervenções que possam ser administradas de forma significativa e, possivelmente, benéfica para o grupo.

Para que haja esse processo educativo afetivo é necessário que algo mais permeie essa relação professor-aluno. É esse algo a mais que falta em diversas instituições de ensino. A afetividade, uma

relação mais estreita entre o educando e o educador. Dentro da abordagem Democrática, a afetividade ganha um novo enfoque no processo de ensino e aprendizagem, pois se acredita que a interação afetiva auxilia mais na compreensão e na modificação das pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente. A afetividade, no processo educacional, ganha seguidores ao colocar as atividades lúdicas no processo da aprendizagem.

A afetividade exerce um papel crucial na vida das pessoas e forma um elo na relação professor-aluno, quanto maior for à afinidade entre professores e alunos, maior será a fluência do processo ensino-aprendizagem, pois mais facilmente os alunos compreenderão o sentido de estudar o que está sendo apresentado pelo professor e terão a curiosidade de buscar novas informações que possam completar a aula, tornando-a um momento de aprendizagem dinâmica para ambos, aluno e professor.

A afetividade só é estimulada através da vivência, na qual o professor-educador estabelece um vínculo de afeto com o educando. A criança precisa de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de se chegar perto do educando, e a ludicidade em parceria, é um caminho estimulador e enriquecedor para se atingir uma totalidade no processo do

aprender, quando há um aprendizado de afeto. Todo professor em sua experiência docente e também discente acumula conhecimentos que serão utilizados tanto em sua prática como em sua vida pessoal. Conhecimentos resultantes principalmente de relacionamentos e vivências com os outros, ou seja aprendemos, sobre tudo, com o jogo da vida, onde uma pessoa sempre tem algo a ensinar a outra e, ao mesmo tempo, a aprender com ela.

Pedagogia afetiva, esta é a práxis que como educadores precisamos exercer já que os sentimentos emoções do aluno precisam ser levados em conta, já que podem favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento cognitivo com o qual está intensamente relacionado desde que o bebê vem ao mundo. Para isso, é de fundamental importância que o professor esteja consciente de sua responsabilidade, tomando decisões de acordo com os valores morais e as relações sociais de sua prática. Enfim, fica evidente a importância de todos nós educadores na vida do aluno acreditando que o professor faz a diferença.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B. (org). **Psicologia: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva 13ªed. 1999.

COSTA, Gisele M. T. da, **A Ressignificação do Projeto Político-Pedagógico na Escola: das necessidades às ações**. Getúlio Vargas: IDEAU, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**; Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, I. A Criança, esta pessoa abrangente. Revista Criança. São Paulo: Ministério da Educação. P. 3-7. Dez.1999.

PINO, A. **O Biológico e o cultural nos processos cognitivos, em linguagem, cultura e cognição**: reflexão para o ensino de ciências. Campinas: Gráfica da Faculdade e Educação, 1997.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1968. WWW.Web artigos.com.br/aspectos-sócio-afetivo-do-processo-ensino-aprendizagem.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

O SISTEMA BRAILLE COMO SUPORTE PEDAGÓGICO

Genicélia Rodrigues do Nascimento Cassimiro de Melo
Sebastiana Rodrigues do Nascimento Tomé
Maria Josiane da Silva Sousa

RESUMO

Geralmente as nossas instituições escolares apresentam-se como despreparadas, precisando de ajudas para que elas possam efetivar a garantia de um aprendizado integral. Nota-se que os docentes ficam bloqueados e sem saber agir diante de um discente deficiente, porque o preconceito que os guia acaba lhes fazendo pensar que o discente esteja com as capacidades cognitivas corrompidas. O processo educativo especial apresenta-se como um campo que ao longo dos tempos vem conquistado seu espaço mediante reconhecimentos vindos de toda a sociedade em geral. No universo dos estudantes com Necessidades de Ensino Especial (NEE), maior é o número dos discentes que estão provados da sua capacidade de ver. Este trabalho objetiva demonstrar o modo como o docente que trabalha com o ato de alfabetizar é de grande relevância no círculo formativo dos discentes cegos. O braille mostrou e mostra ser um sistema eficiente para o processo do ato de alfabetizar, com o qual o discente, mesmo estando inserido numa sala de aula regular, conseguirá por intermédio dele seguir as lições. A grafia codificada em braille apresenta-se como um suporte imprescindível que deve ser bem trabalhada. Especificamente o trabalho objetivo indicar os percursos do aparecimento do braille enquanto sistema destinado para o processo comunicativo-educativo de pessoas cegas; diferenciar os níveis de cegueira; apontar as dificuldades presentes no processo decorrente das estruturas precárias das instituições escolares e dos despreparos dos docentes. Um dos resultados norteadores deste trabalhado é a constatação de que é necessário que se faça a criação de metodologias e se alterem a abordagem pedagógica, no intuito de se preservar o aprendizado neste sistema especial de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Braille. Alfabetização. Deficiência Visual. Ensino Especial. Lúdico.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa acadêmica tem como tema o Sistema Braille como Suporte Pedagógico.

Inicialmente vale-nos salientar que segundo a nossa constatação e como demonstram diversos estudos, o problema ligado a privação da capacidade de ver por parte dos petizes afeta no mundo todo uma percentagem elevada onde 20% desses petizes são frequentadoras das instituições escolares.

As dificuldades visuais apresentadas por estas crianças são decorrentes de fatores distintos. Nota-se que o diagnóstico tem sido feito de forma tardia, situação que chega a ser prejudicial no que diz respeito ao aproveitamento escolar, afetando todo o processo de socialização destes petizes, que numa escala de consequências o futuro dessa criança no que diz respeito a sua inserção no mundo laboral, também estará perturbado.

Independente da causa que tenha estado na base do problema visual enfrentado, esta é uma realidade que pode afetar a vida pessoal do deficiente, bem como a deus familiares.

A rotina interna da família é obrigada a reajustar-se as necessidades das crianças que padece da cegueira, o emprego de muitos pais chega a ficar ameaçado, por força de certos

contratempos que possam surgir. Outro mal, é o preconceito com o qual as famílias e as crianças terão de enfrentar em diferentes círculos sociais e se não for bem gerido, pode gerar tristezas e depressão, assim, apela-se que tanto os petizes, quanto os seus pais e familiares deveriam merecer de um acompanhamento especializado.

Na atualidade verifica-se que estão sendo promovidos programas de capacitação dos docentes para saberem lidar com situações de ensino especial, porém, se esquece de formarem-nos no domínio do sistema braille e isso acaba diminuindo a precisão de suas ações, uma vez que deixam de compreender a natureza e a utilização de uma ferramenta que se apresenta muito importante para o processo do ato de alfabetizar em situações especiais onde a dificuldade seja a privação da visão.

Nos fica fácil averiguar que existem vários docentes que têm certo conhecimento sobre o referido sistema, mas esse número teria de ser maior e só não ocorre porque o estudo do braille tem sido tratado como secundário e orientado superficialmente. E há vezes que o currículo de formação de professores ignora esta temática.

Apresenta-se como fato a informação segundo a qual os alunos que carecem de cuidados especiais têm sido inseridos nas instituições escolares, porém,

parece que os docentes não conseguem acompanhar a dinâmica destas transformações, porque fica raro ver eles a transformarem-se para poderem se adaptar.

Os docentes devem estar preparados para darem assistências aos discentes, independente se sejam especiais ou regulares. Se os professores nas eras passadas não foram preparados para a situação, é bom que na era futura sejam preparados, e o futuro é agora.

PANORAMA HISTÓRICO DO SISTEMA BRAILLE

HISTÓRIA DO BRAILLE

No século XVIII, os cegos residentes na Europa passavam por situações desumanas. Eram desprezadas, descriminalizadas, a sociedade não os reconhecia como dignos de participarem na vida social, daí que eles não tinham a possibilidade de estudarem, chegavam a não o direito de uma habitação, eram lançados a sorte de moradores de rua, já desde crianças que não recebiam a assistência devida, mesmo por parte de seus parentes.

No entender de Kugelmass (1951), os cegos eram menosprezados. Como resultados dos conflitos armados, a cidade de Paris era o ambiente onde mais se avistava os cegos de forma numerosa. Mas os cegos que viam certa benevolência por

parte do Estado, eram os que contraíam a cegueira nas frentes de batalha.

Nas averiguações deste autor, na época era absurda a forma como os cegos eram acudidos em suas necessidades, por outra, era notável uma situação caricata: constituía-se uma “orquestra silenciosa”, onde havia alguém que fazia o papel de maestro, que usando uma vassoura simulava estar a reger e os cegos faziam a simulação de uma atuação, pegando violinos estragados ou mesmo paus, o mais triste desta encenação era quando os supostos artistas, os cegos, recebiam pauladas por parte dos maestros e a plateia colocava-se a rir, atirando alguns centavos no cesto.

Num contexto desprezível com relação a falta de amor e abundância de desrespeito com relação ao cego, surgiu Louis Braille, este com seu engenho inventou um sistema sem igual até ao momento que se destinava como técnica e meios do ato de escrever e ler para os que estavam privados de suas visões, independente da razão, privação natural ou accidental.

Segundo os dados que são partilhados, Louis Braille veio ao mundo no dia quatro do primeiro mês do ano de 1809, num distrito da cidade de Coupvray, dista a 45 km da capital francesa. Seu pai chamava-se Simon René Braille, contava com um salário quase acima da média

como funcionário de um curtume. Infelizmente, quando tinha apenas três anitos de vida, Braille esteve envolvido num incidente que privou-lhe a visão.

Sete anos depois do incidente, Braille viaja até Paris onde foi matriculado no Institut Nationale des Jeunes Aveugles (INJA), pelo que a história registrou este é o primeiro instituto que acolhia os que tinham o uso de sua visão anulado. O mesmo instituto é pertença de Valentin Haüy que, ficou admirado com a sensibilidade afinada que os dedos dos cegos possuem, bem como a sensibilidade destes à música, tal constatação se deu depois de ele ter acompanhando uma das “orquestras silenciosas”.

As habilidades gestuais eram uma das coisas que não passou despercebido ao olhar de Haüy que, durante certo tempo os acompanhava, acabando por concluir que eles estavam aptos para aulas musicais. Assim, vários instrumentos foram criados por ele na intenção de ensiná-los, tais instrumentos forma minuciosos e relevavam as peculiaridades de cada um, mas foi possível para transformar alguns afazeres que seriam realizados individualmente como tarefas coletivas.

As 26 letras que constituem o alfabeto foram construídas por Haüy tendo como material varetas, que compreendiam 15 cm no seu comprimento. As mesmas letras foram colocadas num esqueleto, de

modos que os alunos as manuseassem sem dificuldades.

Certa vez, Haüy apercebeu-se que existia em sua região um senhor que padecia da visão no nível de cegueira, mas fabricava portas, foi uma espécie de iluminação para Haüy criar a impressão em relevo, já que o cego aprendeu a ler Tateando e apresentou a inquietação de querer ler mais coisas em livros.

Quando Haüy criou alguns livros já escritos sob o sistema da referida impressão, era possível que os cegos lessem de forma suplementar, a leitura era tátil, porém, as linhas colocadas de forma horizontal eram regulares. Naquele tempo além desses livros já existiam mais outros, outro aspeto destes livros é que a forma como eram escritos não se distanciavam da forma dos escritos dos videntes, isto é, seguia-se a direção linear.

A VIDA DE LOUIS BRAILLE

A sua vida “comum” terminou aos três anos, quando por força de um acidente ocorrido no curtume onde seu pai operava o cegou.

O objeto com o qual Braille feriu-se era pontiagudo, causou um ferimento que causou-lhe infeção, seu pai todo preocupado e com o desejo fervoroso de ver seu filho voltar ao normal, foi atrás dos melhores médicos, mas para sua maior

deceção estes não puderam conceder ao menino a solução de seu problema, infelizmente, Braille e sua família tinham de conviver com essa situação.

O ferimento esteve apenas num de seus olhos, mas depois de se passarem dois anos o outro que não sofreu o ferimento acabou sendo afetado, dessa maneira Braille teve de conviver com uma cegueira completa ao longo de sua vida. Desde logo receberam o apoio de seus pais, foi um suporte muito fundamental, caso eles se deixassem guiar pelas loucuras da época, talvez o desprezassem também. Por exemplo, seu pai é quem fabricava as bengalas que ele usava, desde o primeiro momento até quando foi crescendo, sendo feitas a sua medida e preferência.

A época era tão incerta no que diz respeito aos problemas financeiros do país, então, preventivamente, os pais decidiram fazerem umas poupanças, antevendo um futuro onde Braille não teria de se frustrar por causa de carências a nível financeiro. Com o auxílio da bengala produzida pelo seu atencioso pai, Braille aprendia a dirigir-se e o ambiente onde esteve inserido não era perturbado, situação que só facilitava nesta adaptação.

Kugelmass (1951) entende que os aldeões faziam pequenas escavações ao longo da trilha como meio de orientarem o pequenino a chegar até ao local onde

estudava. Por outra, cada pancada

nessas escavações indicava ao Braille a que distância ele se encontra com relação aos locais onde queria ir, quer fosse na casa dos seus pais, dos seus amigos, familiares, ou até ao logo e até a árvore.

Em certo momento quanto a estas pancadas nas escavações Braille diz que se constituíram em “batidas que ficaram em seu espírito, o conduziram à teoria dos pontos batidos” (KUGELMASS, 1951, p. 20), teoria que revolucionou as formas de vida de milhares de cegos espalhados pelo mundo todo.

Completado os seus dez anitos, os pais de Braille consentiram com o pedido que este fez a eles, que era de frequentar no INJA, foi uma experiência prazerosa para ele, pois, sentia-se muito confortável por lidar com crianças e outras pessoas mais, que padeciam do mesmo problema que ele. Haüy intermediou o encontro entre uma senhora que padecia com o problema da cegueira, Teresa V. Paradis, uma figura pertencente ao alto escalão da sociedade da capital francesa, foi esta senhora que motivou Braille a participar nas aulas de piano ministradas pelo maestro Delacorte, um bom professor.

Quando completou 14 anos, Braille esteve enfrentando uma grande dor, que nem mesmo um adulto conseguiria suportar, Haüy falece ao mesmo tempo que sua mãe e seu pai faleceram e para aumentar no dissabor pela vida, o maestro de piano

informa-lhe que as lições acabaram. Mas o menino Braille soube, de forma admirável, ser forte e se disponibilizou a tocar o piano da igreja e a dirigir a escola, nessa altura ele já contava com 16 anos de idade.

Quando o tempo ia passando, Braille era frequentador de contextos sociais onde havia forte presença de gente intelectual e fazeres de política, isto é, em salões nobres onde as pessoas da classe média alta e alta faziam suas reuniões para o consumo de café e frutas, enquanto desenvolviam uma conversa de classe sobre diversos assuntos.

Nestes salões Braille fazia-se acompanhar de Danise, uma jovem linda, filha de um padeiro conhecido naquela localidade, que gostava de ouvir Braille falando de música e aproveitava para elogiá-lo pelo que ele, generosamente, faz para a igreja. Por muito tempo, a bela jovem sempre acompanhou Braille nestes e outros momentos.

Acontece que em uma das reuniões num dos salões, Alphonse Thibaud, um alto funcionário do governo da França, na área do comércio, provocou Braille instigando que o relevo enquanto método de escrever é grosseiro e que os cegos deveriam ler e escrever com recurso a um outro método. Mas do que inquietar-se, Braille recebeu essa provocação como uma possibilidade a ser pensada, idealizada e aplicada. Com certo tom de angustiado e de desesperado

registrou em seu diário o seguinte:

Como posso arranjar um meio de ver? Como poderei ler o que foi escrito pelos que veem? A respeito da história, da arte, da medicina, da política. Das mulheres e dos homens que vivem em torno de mim. Do mistério do nascimento e do amor. De Denise (...) Como poderei ler e escrever os escritos, não muito tempo depois de haverem sido feitos, de modo que não fique muito atrasado em relação ao que se passa? (KUGELMASS, 1951, p. 56)

A provocação vinda de Alphonse fez com que Braille fizesse um retrocesso no tempo e refletisse sobre como ele aprendeu a arte de escrever, tendo como recurso o relevo e as varetas, constatou que o que se apresentava como dificuldade era a lentidão da movimentação dos dedos com relação a dos olhos e apontou a seguinte fala:

[...] O fato é que eu aprendi a ler de acordo com os valores dos que veem. Que convencimento tentarem os cegos usa o mesmo alfabeto, as mesmas fórmulas usadas pelos que veem. Porque haveremos delimitar-nos às coisas usadas pelos que veem, quando os seus métodos foram desenvolvidos para os olhos? (KUGELMASS, 1951, p. 57)

A seguir afirmou que o sistema a ser desenvolvida deve ser distinto, na sua

totalidade do sistema ocular, ele teve uma convivência onde chegava a duvidar e não ter a certeza de certas coisas. (KUGELMASS, 1951)

Foram necessários menos de uma década (apenas 8 anos), para ser uma das grandes figuras quando se tratava de órgãos e violoncelos a nível do continente europeu. Ele praticava a música por amor e a fama era uma das recompensas que recebia. Não parou de ser maestro do Instituto, o órgão era dominado por ele de tal maneira que o título de maestro lhe é merecido sem sombras de dúvidas. Quando teve a metade de meio século de idade (25 anos) foi aplaudido por distintas personalidades da música de sua época, depois de dar um concerto na capital francesa.

Em 1826, Braille foi noticiado pela Denise que um ex-capitão do exército, Charles Bardier, inventou um sistema que que passou a facilitar que uma sentinela fosse lida mesmo no escuro. As figuras neste sistema estavam em relevo tendo como suporte um papel com uma espessura grossa. O dedo tinha de passar entre as elevações, que eram produzidas com recurso a um objeto chamado de picotador, todas as informações passadas eram compreendidas.

Braille, também entrou em contato com o código usado pelos militares (sorografia), forjado pelo referido ex-capitão. O significado captado mediante o

toque nos pontos relevados apresenta-se como suporte para que o sistema Braille, lembrar que a estrutura deste comparando com o daquele são distintos.

A evolução do sistema Braille obedeceu várias fases de retrocessos e sucessos, ele queria incorporar neste sistema os sons, mas desistiu. Ele repensou na possibilidade de introduzir pontinhos, chegando um dia a pensar em como usar os pontos que se encontram em forma de variações. Tais pontos poderiam verificar a alteração com o que era denominado por ele como alfabeto que contempla um desdobramento que ocorre para si mesmo. Tal análise levou-o a constituir a chave do seu sistema “célula Braille”. (KUGELMASS, 1951)

Braille ficou entusiasmado com o seu novo invento, pensou em aplicá-lo no antigo Instituto, mas não recebeu a permissão para tal. La Porte, quem dirigia o instituto na época argumentou que a negação do uso do sistema Braille é que era distinto do antigo sistema já em uso e que deixar que este caia em desuso significaria que os doadores do Instituto deixariam de ajudá-los, por essa razão, Braille foi impedido de implementá-lo sob ameaça perder o seu trabalho.

Foi tentando em outros Institutos distintos de onde ele começou como estudante e depois se tornou docente. Foi assim que tentando pela última vez

acabou submetendo a proposta de aplicação ao Instituto Real, esta que era uma ONG de distintos cientistas honorários que ocupavam seu tempo na busca de invenções de importância científica e social.

A maioria dos que faziam parte deste Instituto eram todos cientistas renovados, mas com presença de indivíduos que eram guiados por outros interesses, muitos deles conseguiam vagas nele por serem parentes de altas figuras da sociedade francesa.

A apresentação que ele fez não entusiasmou aos ilustres do Instituto. Passando mais de uma semana o Governo do país deu a ele um ofício como gesto de agradecimento pelos seus contributos à nação e especialmente à ciência. Apesar desse gesto por parte do Governo, Braille esteve encurralado num dilema, pois, ele esteve consciente que o sistema que ele deu vida era eficiente, porém, as pessoas a quem ele mostrava e, ironicamente, teria de aprová-lo não conseguiam mirar a sua potencialidade.

Serviu-se de seu sistema para entrar em contato com distintos manuais produzidos no sistema ortográfico normal, muita das vezes era recorrente que ele pagava para pessoas videntes lerem para ele, enquanto ele fazia a transcrição para o braille. Desse jeito ficava mais prático para ele, pois, depois de terminada essa fase da

transcrição. Essa experiência comprovava, inequivocamente, que o sistema ora inventado por ele tinha sua validade.

Viveu diversas decepções ao longo de sua vida e não desejava continuar sofrendo ao ver seu sistema sendo ignorado mesmo sendo eficiente, tal como provam as suas experiências. Foi assim que passou a ensinar a aplicação de seu sistema de forma secreta aos alunos do INJA, mas era opcional, só ensinava aos que teriam predisposição para tal.

A predisposição por parte dos alunos foi extensiva ao ponto de em pouco tempo os encontros secretos passaram a ser frequentados por uma dúzia de petizes, tendo como local o quarto de Braille. O que os alunos secretos ganharam como algo de novo e bom, foi a possibilidade de eles se escreverem reciprocamente.

Os alunos secretos não se excluía da assistência das aulas curriculares, mas se faziam acompanhar de dois instrumentos de Braille, a prancheta e o estilete, escondendo-os entre as vestimentas. No entender de Kugekmass (1951) certa vez um dos estudantes secretos foi apanhado com os instrumentos da invenção de Braille e não aprovados pelo Instituto, essa foi a razão que fez com que Braille parou de lecionar as escondidas, pois foi severamente criticado e proibido de voltar a cometer o mesmo erro.

Braille vê seu sistema reconhecido quando Teresa V. Kleinert, sua antiga aluna nos módulos de órgão e violoncelo, construiu uma biblioteca de música com todos os manuais produzidos no sistema braille, era costume transportar a biblioteca para os locais onde fazia as suas apresentações.

No ano de 1841, o salão que tinha como nome Madame Desmulins, viu um de seus grandes concertos que contou com a presença de figuras ilustres da sociedade como diplomatas, jornalistas, escritores, militares e intelectuais de toda a capital francesa. Braille foi convidado, mas a enfermidade o impediu de marcar a sua presença, ele esteve padecendo com a tuberculose.

Em consideração e homenagem viva ao Braille, Teresa, a anfitriã do evento terminou o espetáculo apresentando-se com uma composição linda da autoria de Braille que infelizmente passava por mais um dos momentos das diversas agonias que enfrentava, a tuberculose. A apresentação foi bem apreciada pelos presentes e mereceu vários aplausos, depois de tanta euforia por parte dos espectadores e da própria Teresa, ela tomou a palavra e disse:

Senhoras e senhores, quem tocou essa noite não fui eu, mas um homem alquebrado, desiludido e moribundo. Muitos dos senhores conhecem Luís Braille como

grande organista, mas poucos talvez o conheçam como um doador de luz, como eu o conheço. Na maioria, os senhores o aclamam como músico, mas nenhum dos senhores talvez o conheça como um buscador da verdade, apesar de viver na treva, como eu o conheço. Ele hoje está morrendo de tuberculose. Mas está morrendo ainda mais depressa por causa de suas decepções. Não por não ter conseguido, por ser cego, grande fama como organista, mas porque, tendo conseguido furar as trevas que envolvem os olhos dos cegos, não pode chegar até eles. Se pude tocar esta noite, foi tão somente porque Braille me ensinou.

Sem esse ensinamento não poderia tocar tão desembaraçadamente. Seria, em minha cegueira, pouco mais que um animal. Peço-lhes, pois, que aplaudam o moribundo que aqui não se encontra, e não a mim. Eu toco através dos olhos dele. (KUGELMASS, 1951, p. 91)

O discurso além de ser comovente, acabou repercutindo pelo Paris a fora. Um dia depois a capital francesa só falava já da jovem e de Braille. Tal popularidade fez com que o Instituto Real recebesse severas repreensões pelo fato de não ter reconhecido o valor de Braille, depois, o referido Instituto solicitou que o governo financiasse as pesquisas de Braille, porém, este recusou a ideia de participação do Instituto Real nestas pesquisas como

orientador.

Tal posicionamento de Braille não foi bem visto e começaram chovendo sobre ele um monte de críticas e ataques. Seu sistema passou a ser apontado como fracassado e para desrespeitar mais seu sistema, aludiam que o sistema era mais preciso que o seu.

Braille sabia da existência do sistema Fray de criação anglófona, bem como conhecia um outro sistema idealizado por James Gall. No ano de 1851, Braille decidiu sair do INJA alugando um pequeno quarto para ele. Já não poderia fazer uso dos instrumentos musicais por força do seu problema de saúde, nessa altura já tinha feito quatro décadas de idade.

Nessa fase de sua vida, o seu grande temor era de não ver seu sistema se perdendo, para evitar que ele vivesse esse pesadelo esse pesadelo mesmo estando vivo, decidiu pedir ajuda a alguns de seus amigos, ao todo três, onde um deles era compositor, jornalista e um praticante de comércio e disse-lhes: “Se meu sistema para os cegos tiver algum valor não desejo que se perca. Por favor, ajudem-me e ajudem meus amigos cegos” (KUGELMASS, 1951, p. 94).

Braille morreu isoladamente no seu pequeno quarto, aos vinte e oito dias do terceiro mês do ano de 1852. Só dois anos depois de ele ter morrido é que passou a

receber certo reconhecimento, ressaltar que mesmo estando morto, Teresa sempre pensou em honrar com seu nome. Por exemplo, foi aquando de um convite que o Imperador Luís Napoleão fez a Teresa para participar de uma exposição de amplitude internacional que ele arquitetou em Paris, onde mais uma vez, o sistema de Braille foi exposto ao mundo e Teresa teve a honra de o fazer.

A exposição tinha como finalidade a demonstração ao mundo todo sobre até onde a França tinha progredido no que diz respeito à ciência, economia e cultura. O sistema de braille apresentado nesta exposição pela Teresa foi uma forma de gloriar a França por dela que saiu o engenho da estruturação de um sistema que dá suporte a um deficiente visual, não só para ler e escrever, mas tocar instrumentos musicais.

Com essa exposição o nome de Braille foi salvo do terror do esquecimento, coisa que ele tanto temia, das diversas homenagens feitas a ele, citaremos a feita na introdução de um livro de Kugelmass, onde diz o seguinte: “Devemos referência a esse Prometeu dos cegos, pois a verdade é que, enquanto escrevo esse livro, milhões de criaturas anônimas estão a homenageá-lo sempre que tocam, com os dedos, a luz que ele criou.” (KUGELMASS, 1951, p. 8)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final das pesquisas, concluímos que no processo do ato de alfabetizar dos discentes que padecem da cegueira, apresenta-se como imperioso que haja exercitações com as letras ao ponto de garantir aos discentes a capacidade diferenciação das mesmas e saiba representá-las graficamente.

A rotina interna da família é obrigada a reajustar-se as necessidades das crianças que padece da cegueira, o emprego de muitos pais chega a ficar ameaçado, por força de certos contratempos que possam surgir. Outro mal, é o preconceito com o qual as famílias e as crianças terão de enfrentar em diferentes círculos sociais e se não for bem gerido, pode gerar tristezas e depressão, assim, apela-se que tanto os petizes, quanto os seus pais e familiares deveriam merecer de um acompanhamento especializado.

Estamos falando de um sistema que representa o alfabeto na intenção de ser lida escrita por alguém que esteja padecendo de uma deficiência visual. Há que tomarmos nota ao fato de que quando nos referimos ao sistema braille, não estamos nos referindo a uma língua, tal como a é a LIBRAS, uma vez que braille é apenas um código, que pode ter seu desenvolvimento

suportado em cada língua dos diversos países.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **Alfabetização através do Sistema Braille**. Ministério da Educação. Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Ministério da Educação, MEC, BR. De MASI, Ivete. **Deficiente Visual Educação e Reabilitação**, Brasília, DF, BR. 2002.

CHAGAS, Patrícia Monteiro Lima. **O método braille e o deficiente visual: em busca de um novo caminho para o ato de ler e escrever**. 2011.

DA SILVA, Marcela Ribeiro; DE CAMARGO, Eder Pires. **O uso do Braille por alunos cegos: dificuldades e outras implicações para o processo de ensino e aprendizagem de Física**. 2017.

KULGELMASS, J. Alvin. **Louis Braille: Janelas para os cegos**. São Paulo: Melhoramentos, 1951.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

APRENDIZADO HÍBRIDO – BLENDED LEARNING

Adriana Maria Dutra de Góis¹

RESUMO

Este trabalho reúne material básico sobre pesquisa e informações científicas, relacionadas a importância do blended learning que também é chamado de ensino híbrido, misto ou b-learning. Ele pode ser definido como um modelo de educação formado por mais de um tipo de ensino, que integra aprendizado presencial e a distância, normalmente usando a tecnologia. O objetivo desse formato é aproveitar os benefícios do ensino presencial e do digital, ao mesmo tempo em que minimiza suas desvantagens. Dessa forma este artigo irá falar sobre itens importantes para sua funcionalidade. Sabe-se que um programa de educação corporativa criado no modelo blended learning apresenta mais benefícios para todos, como aumento da eficiência, mobilidade e possibilidade de personalização do ensino.

Palavras-chave: b-learning; blended; artigo, personalização do ensino.

¹ E-mail: adrianadutradegois@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A necessidade sanitária de suspender as atividades presenciais nas escolas durante a pandemia de Coronavírus provocou uma série de mudanças emergenciais em todas as redes de ensino do Brasil, de modo a construir modelos de ensino remoto.

Enfrentando desafios que vão desde as desigualdades quanto ao acesso à internet até a formação de professores, os gestores agora caminham para outro nível desse debate: como implementar o ensino híbrido durante a retomada gradual das atividades presenciais?

Conforme a resolução disponível, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em outubro de 2020, as escolas têm autonomia para manter o ensino remoto até dezembro de 2021, ajustando metodologias e calendários.

Atualmente, os esforços são para uma reabertura segura das escolas, adotando o modelo de ensino híbrido por meio de metodologias diversas, combinando aulas presenciais e remotas conforme a realidade de cada instituição.

Considerando esse contexto e a necessidade de elucidar conceitos, debates, possibilidades e desafios do ensino híbrido, compilamos uma série de informações, dados e análises aqui do Observatório de Educação – Ensino

Médio e Gestão para você compreender um pouco mais sobre esse modelo e conhecer iniciativas e orientações para sua implementação. Utilize os links distribuídos ao longo do texto para uma experiência de leitura ainda mais rica sobre o tema. A modalidade de aprendizagem híbrida, o blended learning ou b-learning, busca combinar práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino a distância, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos em ambos os ensinos.

Embora o conceito de “blended learning” seja mais difundido no campo da educação, tanto no âmbito universitário ou fora do dela, é um termo que assumiu diferentes denominações, como “aprendizagem híbrida”. Mas, o seu significado é consensual.

Implementar um modelo híbrido (atividades presenciais e a distância) de educação exige uma estratégia de mudanças onde o primeiro passo é identificar entre os colaboradores aqueles que estão interessados em participar desta mudança.

O ensino híbrido abre espaço para trabalhos em equipe de forma como nunca antes havia sido possível, pois abre espaço dinâmico para o pensamento crítico.

Os alunos passam a dominar os assuntos a partir de aulas online e ao gostarem, se aprofundam mais do

conhecimento e levam perguntas com curiosidade para as aulas presenciais. Diferente do que as pessoas pensam, o blended learning não surgiu há pouco tempo, como meio de tecnologias recentes como os tablets e os smartphones, por exemplo.

O blended learning surge como uma modalidade de aprendizagem que combina aspectos offline e online para obter o melhor resultado possível entre os alunos. Essa metodologia agrega adequadamente o ensino de tecnologias em uma sala de aula tradicional, não apenas substituindo, mas integrando com o formato tradicional.

Pode ser estruturado com atividades síncronas ou assíncronas, ou seja, em situações onde professor e alunos trabalham juntos num horário pré-definido, ou em horários flexíveis.

Entretanto, o blended learning em geral não é totalmente assíncrono, pois exige uma disponibilidade individualizada para encontros presenciais.

Porém, algumas pessoas ainda não conseguem ver nessas atividades em conjunto um “valor pedagógico”, mas a essência é clara: o blended learning utiliza a tecnologia não apenas para somar, mas também para transformar e melhorar o processo de aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA O BLENDED LEARNING NO CAMPO EDUCACIONAL

Antes de iniciar todas as explicações estudadas para este trabalho, é importante entender o que não é blended learning, onde muitas pessoas acham que apenas passando um vídeo para os alunos em seus tablets, ou iniciando uma sala de bate papo online já se caracteriza o ensino híbrido. Assim, diante dos estudos abordados, isto não é blended learning.

Considerando que o blended learning é um conceito de educação caracterizado pelo uso de soluções mistas, de acordo com esta metodologia pode ser desenvolvida de diferentes maneiras como será apresentado nos próximos capítulos.

3. FORMAS SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS DE APRENDIZAGEM

O modo síncrono trata-se de um formato de entrega, onde todos os participantes estão executando ao mesmo tempo. Como exemplo de atividades síncronas podemos citar: os webinars, as salas de aula, bate-papos em fóruns de discussões, entre outros.

A vantagem deste modo é que os estudantes não atuando de forma isolada,

podem iniciar logicamente uma discussão em grupo, gerando uma grande troca de informações em tempo real. Podem ser realizadas em ambiente online ou presencial, mas contam geralmente com a presença de um instrutor/mentor disponíveis, junto a todas as equipes.

São comumente usadas em situações que exigem originalmente os itens abaixo relacionados:

- Interação face a face;
- Comentários de um especialista;
- Construção de cultura;
- Trabalho em grupo;
- Solução de problemas;

Já quando se fala no modo assíncrono é um formato onde cada aluno pode acessar módulos de aprendizagem em seu próprio tempo e velocidade de acordo com suas necessidades.

A vantagem deste modo, é que além da flexibilidade para o aluno de estudar em qualquer momento, também tem mais tempo para avaliar o conteúdo que recebeu e pensar em perguntas a serem feitas. Desta maneira, pode-se dizer que os alunos não se sentem pressionados a fazê-lo naquele dado momento.

Podem ser muito eficazes, em especial, quando se tem:

- A prática é chave do aprendizado do conteúdo;
- Os participantes estão dispersos geograficamente;
- Rápida aquisição de novas habilidades;
- Máximo de aproveitamento com flexibilidade da agenda
- O conteúdo e recursos de aprendizagem precisam ser atualizados periodicamente;

Com relação a tudo isto, pode-se evidenciar as vantagens do blended learning de tal forma administrada com:

- Maior integração entre os participantes, resultando em troca de experiências;
- Possibilidade de desenvolver dinâmicas coletivas;
- Redução de custos com a formação de grupos, permitindo que toda uma turma inicie o curso e termine no mesmo prazo;
- Melhor capacidade de avaliação dos alunos;
- Possibilidade de realizar trabalhos de campo e visitas técnicas a locais de interesse; Humanização da relação entre a instituição-professor-aluno;
- Melhores resultados de aprendizagem dentro de prazos estabelecidos, com meios mais diversificados e colaboração entre os alunos mais intensa.

4. O ENSINO HÍBRIDO (BLENDED LEARNING) E SUA FUNCIONALIDADE

Nem todos aprendem da mesma maneira, logicamente sabe-se que cada pessoa tem uma forma mental em relação as suas atribuições quando se fala de tecnologias.

Existem alunos que são mais visuais e auditivos, e outros mais práticos, que necessitam interagir com a disciplina para conseguir aprender de acordo com maior referencial.

Este é o ponto muitas vezes positivo nesta metodologia de ensino: transforma um modo de didática muito retórica e de apenas uma via de transmissão (professor-aluno), em um modo realmente muito interativo e dinâmico de certo modo. Mas e na prática, qual seria realmente a explicação exata de como funcionaria?

Segundo uma publicação feita em 2010, pelo Departamento de Educação Americana dos Estados Unidos, mostra que sim, realmente funciona. De acordo com a publicação, alunos expostos a uma metodologia tradicional em conjunto com metodologia digital tinham uma taxa de acertos e sucesso muito maior que alunos que utilizavam apenas um ou outro método de ensino. (ED, Education Department, 2010).

Com esta referência, uma solução de aprendizagem dinâmica combinada pode ser mais eficaz para um número maior de alunos com diferentes níveis de habilidade e capacidades.

Neste sentido o questionamento seria: “Mas como garantir esta experiência de aprendizagem compartilhada em nossa atualidade, e o que poderia ser feito para melhorar”?

Como podemos observar hoje na otimização do contato presencial, aplica-se a teoria em prática no trabalho, aumentando a capacidade do facilitador/instrutor para dar o exemplo e alavancar o poder das múltiplas atividades em seu domínio exploratório com todas as análises que possam ser feitas para que tudo possa beneficiar o seu uso devido.

5. UMA SOLUÇÃO DE APRENDIZAGEM COMBINADA PODE APRESENTAR O MELHOR DOS DOIS MUNDOS

Aproveitando o melhor do offline e do online nos dias atuais, o blended learning possibilita a formulação de treinamentos corporativos, trazendo diversos benefícios. É mais eficaz para alcançar um número maior de alunos e também para aplicar diferentes tipos de treinamentos. Por exemplo, pode-se dizer

que alguns treinamentos funcionam melhor com uma interação física com uma determinada ferramenta ou especificações.

Ou seja, é mais eficaz para alcançar um número maior de alunos e também para aplicar diferentes tipos de treinamentos. Se o treinamento precisa de uma aplicação prática, mas há outros aspectos, como uma avaliação, podem ser feita em formato e-learning e na própria programação do aluno de certo modo. Desta maneira, o aluno pode aproveitar o horário que funciona melhor para ele, maximizando o seu tempo e tornando-o mais propenso a de adquirir a informações oferecidas ao mesmo. Se determinado módulo de aprendizagem for feito no formato e-learning (ou online) dentro de uma programação assíncrona, os funcionários não são obrigados a se deslocarem ou até mesmo precisar viajar para ser feita.

Entretanto as organizações irão reduzir uma quantidade significativa de dinheiro em diversos custos, como viagens, aluguel de espaços físicos, contratação de instrutores, etc. Isto se dá com a certeza de torna o treinamento muito mais rentável e benéfico para ambos os lados. Porém, para que o uso do blended learning seja eficaz, ele deve ser projetado com muita atenção. Para garantir uma boa percepção da estrutura

de sua estratégia de blended learning, identificando assim seus os objetivos e metas antes de qualquer coisa.

Com certeza, sobre o conhecimento que quer que seus colaboradores ou alunos tenham e quais são as competências que você precisa que eles desenvolvam.

Uma vez que tenham a visão clara dos seus objetivos, a fins de determinar quais componentes de seu blended learning deverão ser entregues online, e também qual é a melhor abordagem para a entrega destes. Devido isto o blended learning transfere informações usando uma variedade de técnicas. Por isso, precisa antes de tudo ter certeza de que combinará a mídia certa com o material de aprendizagem. Por exemplo, uma atividade baseada em um dado cenário, é mais apropriada em um ambiente online, enquanto um grupo de discussão pode ser mais eficaz quando conduzido face-a-face. Com toda esta situação combinatória, quando os alunos se comunicam uns com os outros, eles geram a oportunidade de compartilhar experiências e aplicar o que estão aprendendo no dia-a-dia, comparando suas habilidades e níveis de conhecimento. A interação é fundamental para o blended learning.

Incentivando os alunos a promover uma compreensão mais

profunda do conteúdo disponibilizado, compartilhando seus pensamentos e discutindo questões e preocupações, seja através de redes sociais, ou em uma sala física, independentemente de estar entregando o conteúdo blended learning online ou presencialmente. Desta maneira, não somente eles sentirão que têm um sistema de apoio, mas todos também serão capazes de receberem um feedback sobre o progresso e a eficácia. Lembrando que a falta de coerência entre os métodos de entrega online e presencial pode destruir a eficácia de uma estratégia de blended learning.

Dessa forma, seus alunos se sentirão conectados, envolvidos e motivados a participar da aprendizagem.

6. OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE E DAS NOVAS TECNOLOGIAS CENTRADAS NO BLENDED LEARNING.

As condições de gerenciamento de muitas das escolas públicas são precárias. Infraestrutura deficiente, professores mal preparados, classes barulhentas.

É difícil falar em gestão inovadora nessas condições. Mesmo reconhecendo essa dificuldade estrutural, a competência de um diretor de escola pode suprir boa parte das deficiências. Como citado no capítulo anterior, métodos de entrega online e presencial pode destruir a

eficácia de uma estratégia de blended learning.

A incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na escola contribui para expandir o acesso à informação atualizada e, principalmente, para promover a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem que privilegiam a construção do conhecimento, a comunicação, a formação continuada e a gestão articulada entre as áreas administrativa, pedagógica e informacional da escola.

Desde a implantação da Lei N°. 9394/96 nos deparamos com uma verdadeira revolução na gestão da escola e da figura do gestor escolar, pois inúmeras responsabilidades, competências e habilidades são exigidas em sua atuação administrativa, pedagógica e comunitária, a partir dos princípios de gestão democrática no âmbito da escola pública.

O gestor escolar, a partir desse momento, passou a gerenciar, coordenar, acompanhar e executar atribuições que anteriormente não ressoavam no âmbito da escola e da comunidade com tal força, tal como o evidenciamos com o advento da referida lei.

O contato com a tecnologia é diário, pois está se encontra incorporada nas empresas, nos bancos, nos comércios, enfim, em vários setores de nossa

sociedade moderna. Nossas crianças já sentem o efeito da sociedade da informação, pois as mesmas "brincam" com a tecnologia, fruto de suas curiosidades e da ausência do "medo" de errar.

Identificar o papel do gestor escolar na implantação das novas tecnologias educacionais no ambiente escolar, a fim de que se possa determinar qual é influência do gestor educacional junto aos demais membros da escola para a utilização das novas tecnologias educacionais.

Assim, toda essa formação será de grande valia para incorporação do aluno na vida social e acadêmica dentro de suas possibilidades quando torna-se adulto.

7. TEORIAS NO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO.

Apesar da emergência sanitária da Covid-19 exigir a implementação de metodologias de ensino remoto completamente online e, posteriormente, de ensino híbrido durante a retomada gradual das atividades presenciais, o debate a respeito do formato combinado não se limita à resposta prática à urgência atual segundo pesquisas abordadas em todo mundo.

Muitos pesquisadores, professores e gestores produzem

conteúdo sobre o método desde muito antes da pandemia, vindo nessa modalidade um caminho para a construção de uma educação mais plural, personalizada, que favoreça o protagonismo estudantil e que auxilie na construção de habilidades e competências emocionais e de conteúdo de acordo com cada necessidade apresentada.

Em sua Nota Técnica, o CEDOC afirma que muitos princípios básicos que norteiam esse modelo combinado entre educação presencial e a distância retomam ideias previstas pelas pedagogias ativas, descritas desde o final do século XIX.

Centralizar o processo educativo no aluno e na aprendizagem e estimular o protagonismo e a participação para que o aprendido seja eficaz na vida de cada estudante, por exemplo, são ideais importantes das pedagogias ativas e que, nos últimos anos, voltaram ao debate para implantação mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

“Embora não levasse esse nome tratava-se, já no surgimento das pedagogias ativas, de um ensino “diversificado”, “misturado”, que hoje leva o nome de “híbrido”. (...) O dado novo da maior relevância foi o surgimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs), que vieram potencializar e permitir que o ensino centrado no aluno e na

aprendizagem seja não só viável para um grande número de alunos e professores, mas principalmente que seja dinâmico, engajador. O caminho aberto pela inovação pedagógica que já tem mais de 100 anos, ganhou vida nova e fortaleceu-se com o uso das TICs”

Nas mais inovadoras, o ensino é mais integrado, sem a divisão por disciplinas, com espaços físicos redesenhados, transformando a sala de aula em laboratórios. Utilizando tecnologias para elaborar metodologias diversificadas, essas escolas favorecem o desenvolvimento de valores, competências e habilidades a partir de problemas e projetos mais conectados com a realidade. Para as escolas que possuem modelos curriculares mais tradicionais, o autor descreve um dos modelos, chamado sala de aula invertida.

Nele, o docente propõe os temas que serão pesquisados pelos alunos na internet, em vídeos e na biblioteca, seguido da resolução de três ou quatro questões para avaliação. Em sala de aula, o professor promove debates, orienta os que ainda não dominaram o básico do conteúdo e propõe novos desafios aos que já dominaram.

Naturalmente, as possibilidades de ensino híbrido não se limitam às perspectivas descritas acima. No contexto da pandemia, é fundamental que gestores

e professores definam prioridades e adotem o uso consciente das tecnologias durante a retomada presencial. Isso exige a realização de avaliações criteriosas de sua realidade local e do seu corpo discente, de modo a evitar a exclusão e consequente desmotivação dos estudantes, bem como perceber os prejuízos na aprendizagem decorrentes do fechamento das escolas.

Professores devem receber formações específicas não apenas para aprender a usar as plataformas digitais adotadas, mas também a aplicar metodologias que prevejam parte dos seus conteúdos em sala de aula e parte em meio digital.

Mais do que isso, a tecnologia deve servir de suporte para que educadores e educadoras compartilhem suas experiências, sucessos e insucessos, êxitos e dificuldades no desenvolvimento de modelos híbridos de aprendizagem, bem como as alternativas que desenvolveram para manter as atividades durante o ensino remoto emergencial, de modo a estabelecer redes de apoio entre eles.

Estudantes também devem receber apoio para estabelecer sua rotina de estudos em casa através dos meios digitais. Além disso, a infraestrutura digital das escolas deve ser reforçada para

receber os alunos e desenvolver atividades conforme o modelo híbrido.

“O uso da tecnologia na educação é visto como um setor financeiramente promissor. Estima-se que o investimento internacional em tecnologia educacional dobre até 2025, chegando a mais de 340 bilhões de dólares. No Brasil, o “mercado educacional” foi o que mais cresceu em número de empresas entre 2013 e 2017, e a educação é o setor com mais startups no Brasil (de acordo com o estudo feito pela Abstartups e o CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira). Considera-se que educação tenha um potencial enorme de lucro e seja um dos “últimos bastiões” estatais a ser explorado por empresas e investidores”.

A contratação massiva dessas ferramentas pelos governos, segundo as pesquisas, também afasta educadores e comunidades locais, que deveriam ser protagonistas, dos processos de desenvolvimento de alternativas para o ensino nesse momento de pandemia.

Essa prática acaba não considerando as desigualdades socioeconômicas dos estudantes e a dificuldade de acesso à internet que muitos possuem.

Além disso, não prevê que os educadores tenham acesso a formações específicas para preparar aulas e

conteúdos adequados ao formato digital. No Brasil, o universo de professores é diverso, e muitos não tiveram acesso ao mundo digital ao longo de suas vidas.

Dessa forma através de pesquisas para este artigo de estudos, pode-se perceber que o desafio de adaptar à didática plenamente ao formato híbrido será menos maçante para alguns, enquanto outros enfrentarão mais dificuldades devido a pouca familiaridade com os recursos digitais. Nesse sentido, estabelecer parcerias com outros professores, coordenadores ou mesmo alunos pode ser um caminho para a garantia de aprendizagem plena no formato híbrido.

O centro da discussão e da crítica parte da premissa que os professores que estão hoje na educação básica não foram preparados para o modelo híbrido de ensino durante a sua formação acadêmica. Assim, eles precisam de instrução para o uso da tecnologia tanto quanto os estudantes, com o adicional de estarem preparados para produzir o conteúdo digital que estará no centro do processo de aprendizagem de acordo as pesquisas elaboradas por profissionais do Ministério da Educação.

8. CONCLUSÃO

Com todo este estudo, o que se pode perceber é que não existe uma

melhor maneira ou uma fórmula ou maneira segmentada para se criar um ambiente para o blended learning, a maneira correta é aquela que o professor e o aluno se adaptarão melhor.

As instituições devem buscar profissionais que tragam segurança para o ensino.

Um fornecedor que levar todas essas seguranças para a instituição fará com que todos os seus participantes se adaptem muito melhor ao blended learning.

Todos alunos precisam buscar informações, passando de postura passiva de receptores de informações para desenvolver um novo papel de aprendizes, que os remetam uma postura mais crítica e atuante.

Com isso, estes terão maiores oportunidades de esclarecer dúvidas e aprofundamentos de conteúdos com uma maior participação e interação através do blended learning.

Assim, como todas salas de aulas necessitam se adaptar cada vez mais às rotinas conectadas à tecnologia, o blended learning, apresenta aos educadores que buscam otimizar o uso de novas ferramentas educativas a aprimora e integrar estas à estrutura curricular.

Esta tendência desconstrói os conceitos fixos que diferenciam aulas presenciais das virtuais, pois unifica a percepção de educação e do aprendizado, independente do meio que será

transmitido. É fato que uma boa aula e professores qualificados no ensino jamais substituirão aparelhos, tecnologias ou sistemas.

Mas tornar a educação mais atrativa e integrada aos hábitos dos alunos através do blended learning não só facilita o trabalho dos educadores envolvidos como torna os alunos mais informados e interessados em todo o processo de aprendizagem.

Blended learning deve ocorrer de uma forma tão natural que os participantes não consigam visar claramente a linha de fronteira entre a internet e a atividade no mundo real.

Por meio de projetos adicionados a diferentes plataformas de aprendizagem, ferramentas que podem ajudá-lo a compartilhar o conteúdo/dúvidas/produção a qualquer momento (como fórum, chat, e-mail, redes sociais) e métodos de ensino criativos, desafiadores e inovadores, como vemos em nossas próprias plataformas online de cursos universitários.

Deve ser criado um ambiente de aprendizagem que certamente alcançará melhores resultados devido ao grande envolvimento dos participantes.

O uso de uma plataforma de ensino a distância proporciona não só um melhor

aproveitamento para os alunos, como na agilidade de diversos processos.

Conforme já exposto ao longo deste trabalho de pesquisas, implementar o ensino híbrido nas escolas exigirá o enfrentamento de inúmeros obstáculos desde a qualificação da infraestrutura digital das escolas, passando pela formação de professores para uso de ferramentas digitais e adaptação de conteúdos e uso de metodologias híbridas até a construção de novos modelos de gestão escolar, repensando o tempo dedicado em sala de aula e a construção individual de conhecimento de cada estudante.

Durante o período de ensino remoto emergencial, muitas experiências foram desenvolvidas por educadores e gestores, com sucessos e insucessos.

Assim, considerar o conhecimento adquirido a partir dessas práticas no processo de formação das professoras e dos professores é essencial no caminho de implementar o ensino híbrido.

REFERÊNCIAS

SISTEMA de Educação nos EUA. **NA América as mais diversificadas opções no mundo.** Disponível em: <http://www2.informationplanet.com.br/esta-dosunidos/estude/sistema-de-educacao>. Acesso em 13/08/2022.

CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira - **Situação de conectividade das redes públicas brasileiras, 2021** <https://cieb.net.br/>. Acesso em 20/07/2022.

EDTOOLS BRASIL: **O que é o Learnig?** – Disponível <https://www.edools.com/blendedlearning/> . Acesso em 28/08/2022.

MEC - **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal do Ministério da Educação.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO: **Ensino Híbrido** - Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/ensino-hibrido> . Acesso em: 20/08/2022.

PORTAL DO INTERCÂMBIO/USA – **Educação nas Américas** - Disponível em: http://www.portaldointercambio.com.br/de-stinos/intercambio_estados_unidos/educacao_estados_unidos. Acesso em 20/08/2022.

WIKIPEDIA: **Educação em EUA** – Disponível: http://pt.wikipedia.org/wiki/Educação_nos_Estados_Unidos . Acesso em 20/08/2022.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

RESGATANDO RAÍZES CULTURAIS: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA ATRAVÉS DO PROJETO 'A HISTÓRIA DA VOVÓ'

Luci Souza de Meneses¹

RESUMO

A preservação das tradições culturais na educação infantil indígena é essencial para o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento integral das crianças. Este estudo descritivo, do tipo relato de experiência, foi realizado na Creche Municipal Indígena Professora Sônia Maria Ferreira Cavalcante, localizada na Aldeia Fazenda Canto, Palmeira dos Índios, Alagoas, com o objetivo de descrever a experiência do projeto "A História da Vovó". O projeto buscou resgatar as raízes culturais, valorizar a identidade indígena e fortalecer os laços comunitários entre as crianças Xucuru-Kariri. A metodologia envolveu atividades lúdicas e interativas que integraram práticas culturais e afetivas, conectando o aprendizado escolar à realidade sociocultural das crianças. Os resultados evidenciaram o impacto positivo do projeto no fortalecimento da identidade das crianças, promovendo o reconhecimento de suas histórias familiares e a valorização de suas raízes culturais. Atividades como o simbolismo da jornada para o Ouricuri e a construção coletiva de narrativas reforçaram os laços comunitários e estimularam a inclusão cultural no ambiente escolar. Conclui-se que o projeto "A História da Vovó" contribuiu significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a preservação dos saberes tradicionais, demonstrando o potencial transformador de práticas educativas que dialoguem com o contexto cultural. Recomenda-se a replicação de iniciativas similares em outras comunidades, explorando o impacto de atividades culturalmente relevantes no desenvolvimento infantil e na formação de professores e gestores escolares.

Palavras-Chave: Educação infantil indígena. Identidade cultural. Xucuru-Kariri. Preservação cultural.

¹ E-mail: lucimeneses2@gmail.com

INTRODUÇÃO

A preservação das tradições culturais na educação infantil indígena desempenha um papel essencial no fortalecimento da identidade e no desenvolvimento integral das crianças. Para comunidades como a Xucuru-Kariri, situadas na Aldeia Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios, Alagoas, a transmissão de valores e saberes culturais é fundamental para a construção de vínculos comunitários e para a valorização de suas raízes. De acordo com DominguesLopes, Oliveira e Beltrão (2015), a educação infantil em comunidades indígenas deve integrar práticas pedagógicas que respeitem e promovam a diversidade cultural, reconhecendo a importância do contexto sociocultural na formação dos indivíduos.

Nesse cenário, o projeto "A História da Vovó" foi desenvolvido como uma iniciativa inovadora para resgatar e fortalecer as tradições culturais da comunidade por meio de atividades educativas e afetivas.

A presente pesquisa, caracterizada como um estudo descritivo do tipo relato de experiência, foi realizada na Creche Municipal Indígena Professora Sônia Maria Ferreira Cavalcante, que funciona como uma extensão da Escola Municipal Belarmino Teixeira Cavalcante. A creche desempenha um papel estratégico na

educação infantil das crianças Xucuru-Kariri, ao integrar práticas pedagógicas voltadas à preservação cultural. Por meio de atividades lúdicas e interativas, o projeto buscou não apenas promover a valorização das raízes familiares, mas também criar um espaço de reflexão sobre o papel das avós na transmissão de saberes e na construção de laços afetivos e comunitários.

O objetivo deste estudo é descrever a experiência do projeto "A História da Vovó", destacando sua relevância no resgate cultural, na valorização da identidade indígena e no fortalecimento dos laços comunitários entre as crianças da comunidade. Essa iniciativa reforça a importância de práticas educativas que integrem aspectos culturais e afetivos, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a perpetuação dos valores e tradições da cultura Xucuru-Kariri.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Infantil em Escolas Indígenas

Com a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96) através dos seus artigos 29 e 30 a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa da educação básica, com a definição de sua divisão em creche, para crianças de 0 a 03 anos, e pré-escola, destinada à faixa etária de 04 a 05 anos. Essa

legislação representa um avanço significativo em comparação com as leis anteriores (Brasil, 1996).

Nesse contexto, destaca-se a importância da educação infantil oferecida às comunidades indígenas. Grando (2016, p. 98) argumenta que os estudos antropológicos sobre a criança indígena brasileira revelam que “na infância indígena, a educação se dá a partir das formas como cada comunidade pensa e organiza a vida coletiva a fim de garantir o futuro das novas gerações”. Assim, a oferta de educação para crianças indígenas é considerada “é opcional, cabendo a cada comunidade indígena decidir sobre seu oferecimento” (Troquez, 2016, p. 80). A autora ressalta que a provisão da educação infantil deve levar em conta as particularidades e os direitos à diversidade e à autodeterminação dos povos indígenas, além da participação da comunidade nesse processo.

Muitos historiadores descrevem que o processo de transmissão de conhecimentos às crianças nas comunidades indígenas começa com a observação e imitação. Nas palavras de Silva (2014, p. 658), a educação infantil indígena é reconhecida como “comunitária”, ocorrendo “principalmente através da intensa participação das crianças na vida da aldeia, integrada nas atividades cotidianas e rituais de seu grupo, como se toda a ação

presente fosse considerada exemplar e modelar”. Silva (2014), por sua vez, destaca que a participação das crianças começa desde cedo, quando começam a andar, realizando algumas tarefas domésticas. Ele afirma que quase sempre elas observam as atividades realizadas na casa ou no quintal, mantendo proximidade com as pessoas que as executam, mas apenas as observando. A observação por parte das crianças é uma característica marcante no grupo.

Sobre essa interação entre adultos e aprendizado comunitário, Grando (2016, p. 90) destaca que “as crianças têm a liberdade de experimentar as atividades dos adultos e nisso são respeitadas, no entanto a aprendizagem é sempre uma iniciativa da criança, e a correção dessas aprendizagens não é feita de forma incisiva, mas no tempo próprio de cada criança”. Esse modelo educacional é comumente denominado como educação informal, ocorrendo fora das estruturas escolares, especialmente no âmbito familiar e cultural, sem a aplicação de técnicas pedagógicas formais (Lacerda, 2018).

Na perspectiva da educação indígena, a criança aprende através da imersão no cotidiano da aldeia, seguindo os exemplos dos mais experientes, imitando, criando e idealizando, enquanto desfruta de um ambiente familiar caracterizado pelo vínculo consanguíneo, o que proporciona a autonomia e liberdade essenciais para esse

processo de aprendizado infantil. A relevância desse tipo de aprendizado informal reside no fato de que a transmissão de normas sociais, conhecimentos sobre o mundo material e espiritual ocorria de maneira intrínseca ao dia-a-dia, manifestando-se de formas diversas, mas substanciais. Assim, os adultos indígenas transmitiam às crianças conhecimentos que possibilitavam a confecção de utensílios de cerâmica, artefatos de pedra ou madeira, bem como habilidades para caçar, pescar e participar em conflitos.

Essa educação sensorial completa, envolvendo olfato, tato, paladar, visão e audição, era transmitida através do gesto técnico, que representava a capacidade humana de realizar ações por meio de gestos e exemplos práticos (Costa, Fregadolli, 2020). Para uma criança não indígena, pode ser desafiador fabricar um arco e flecha, uma canoa, ou modelar e assar um vaso de argila. No entanto, para uma criança indígena, que observa essas atividades diariamente, elas se tornam simples e comuns de se executar. Por isso, a observação e imitação desempenhavam um papel crucial no processo de aprendizagem entre os povos indígenas. Não havia cursos formais ou manuais explicativos; ao invés disso, a transmissão ocorria por meio da gestualidade, garantindo a continuidade das práticas cotidianas.

Além da comunicação gestual, a oralidade também desempenha um papel fundamental na transmissão de conhecimentos na educação infantil indígena. A palavra dos mais velhos é uma presença constante na vida diária, permitindo que as crianças aprendam sobre os costumes indígenas. Conforme destacado por Bergamaschi e Menezes (2016, p. 751), “não apenas na fala, mas na escuta respeitosa e atenta: escutar e entoar os cantos e se dispor ao ensinamento que é oferecido pela palavra são marcas importantes nos processos próprios de aprendizagem”. Embora a educação informal ainda seja predominante em muitas comunidades indígenas, o reconhecimento da sua singularidade política e cultural e do direito de viver de acordo com suas próprias referências e decidir sobre seu próprio futuro teve impactos significativos na política educacional. Assim, a criação da categoria 'escola indígena' nos sistemas de ensino representou um avanço significativo em relação aos padrões anteriores, embora ainda não atenda completamente às expectativas das comunidades indígenas.

No contexto das escolas indígenas, a Educação Infantil é vista como uma etapa educativa e de cuidados que, como um direito dos povos indígenas, deve ser garantida e realizada com compromisso de qualidade sociocultural e respeito aos

preceitos da educação diferenciada e específica (Resolução Nº 5/CNE, 2012, p. 4). Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, em seu Inciso 2º:

Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, ‘os mais velhos’, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena. (Resolução Nº 5/CNE, 2012, p. 4).

Uma vez solicitada e oferecida, a Educação Infantil torna-se responsabilidade da escola indígena:

I - Promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - Definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar

das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV - Elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V - Reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político- pedagógicos e nos calendários escolares. (Resolução Nº 5/CNE, 2012, p. 4).

Diversas questões permeiam a oferta da Educação Infantil em território indígena. Entre elas, destacam-se: se a demanda é legítima e construída a partir das vivências e dos processos pedagógicos próprios das famílias envolvidas; se os gestores estão preocupados apenas com resultados imediatos, sem considerar as implicações a longo prazo nos processos de aprendizagem específicos de cada povo indígena; qual seria a idade ideal para a criança indígena iniciar a escolarização; e quais as consequências dessa iniciativa na construção da identidade indígena, na

organização sociocultural e na socialização primária (Nascimento et al., 2011).

Se faz necessário ressaltar que a entrada da criança indígena em um sistema de ensino, onde ela é exposta a diferentes experiências, apesar de promissora, também traz consigo conflitos latentes, tendo em vista que, “as crianças indígenas recebem desde o nascimento, o ensinamento dos mais velhos no sentido da preparação para uma vida indígena futura, o que se aprende na escola pode estar sendo conflitante com a que lhes é culturalmente oferecido” (Jankauskas et al, 2015, p. 02). No entanto, esses conflitos culturais vivenciados pelas crianças indígenas também podem proporcionar uma condição peculiar e culturalmente significativa. Nesse sentido, a transformação identitária decorrente desses conflitos nem sempre é compreendida pela criança indígena. Ao ser inserida em uma instituição escolar, ela pode sentir-se compelida a negar ou esquecer sua cultura, perdendo assim uma parte importante de sua identidade que lhe serve como referência segura para se relacionar tanto dentro como fora de sua comunidade (Costa, Fregadolli, 2020).

Considerando que as crianças indígenas aprendem brincando e participando ativamente das atividades da comunidade, absorvendo os conhecimentos dos mais velhos, torna-se evidente que a educação escolar infantil indígena precisa

ser concebida levando em conta a identidade sociocultural de cada povo. Ela deve representar uma continuidade da educação tradicional fornecida dentro e pela família.

É nesse aspecto que reside o caráter específico e diferenciado da educação intercultural (Ives-Felix, Nakayama, 2018, p. 43). Como é sabido, a educação intercultural é uma prática social intrinsecamente ligada às dinâmicas distintas da comunidade escolar. Ao considerar essa concepção no contexto da educação indígena, torna-se evidente que “no campo da educação escolar indígena, diferentes interpretações acerca da interculturalidade e/ou diálogo intercultural enquanto proposta e projeto educativo têm causado muitas controvérsias” (Nascimento, Quadros e Fialho, 2016, p. 196).

Quando se reflete sobre a integração da interculturalidade no cotidiano das escolas indígenas, presume-se que o modelo educacional assimilacionista será substituído por um modelo mais adequado às necessidades dos povos indígenas.

No entanto, é perceptível que o modelo assimilacionista ainda prevalece nos currículos de muitas escolas indígenas (Ives-Felix, Nakayama, 2018). Nascimento (2017) destaca que nos currículos das escolas indígenas emergem diversas demandas que apontam para a questão do

reconhecimento na esfera pública diante de situações de preconceito, enquanto reivindicam o direito à diversidade, frequentemente negado no modelo de educação escolar voltado aos povos indígenas.

Diante disso, surge a necessidade de questionar a pertinência de um currículo específico para as escolas indígenas, considerando o imperativo de fornecer uma educação verdadeiramente diferenciada. Nesse sentido Nascimento (2017, p. 385) afirma que, “a percepção dos indígenas sobre o papel da escola diferenciada está ligada às disputas simbólicas – e também materiais, uma vez que são reivindicados recursos específicos – que constituem as políticas de educação escolar indígena”.

Com isso, é reconhecido que as crianças indígenas devem adquirir conhecimentos provenientes de outras fontes, contudo, é essencial promover a inclusão de saberes indígenas no currículo escolar, visto que esses conhecimentos podem ser sistematizados de maneira apropriada para a educação escolar indígena. Portanto, ao considerar a elaboração de um currículo específico para a Educação Escolar Indígena, é fundamental abordar sua flexibilidade, de modo que permaneça sempre aberto e adaptado à realidade de cada comunidade (Jankauskas et al, 2015)

Percebe-se com isso que a Educação Infantil Indígena enfrenta desafios singulares que demandam uma abordagem sensível e contextualizada. É fundamental reconhecer e respeitar a identidade cultural das crianças indígenas, garantindo que suas tradições, línguas e conhecimentos sejam valorizados no ambiente educacional. A promoção de uma educação contextualizada e significativa requer a incorporação dos saberes indígenas no currículo escolar, reconhecendo a importância desses conhecimentos para o desenvolvimento integral das crianças dentro de suas comunidades (Costa, Fregadolli, 2020).

Um dos principais desafios é conciliar os ensinamentos tradicionais das comunidades indígenas com as demandas e expectativas do sistema educacional formal. A transição para um ambiente escolar pode gerar conflitos de identidade para as crianças indígenas, que muitas vezes se veem diante de uma dicotomia entre os conhecimentos transmitidos pela sua cultura e aqueles ensinados na escola.

É necessário, portanto, criar espaços de diálogo e reflexão que permitam às crianças indígenas desenvolver uma identidade cultural forte e resiliente, capaz de integrar diferentes formas de conhecimento de maneira harmoniosa (Jankauskas et al, 2015). Além disso, a flexibilidade do currículo escolar indígena é fundamental para garantir que ele seja

adaptado às especificidades de cada comunidade, levando em conta suas tradições, valores e modos de vida. Isso implica em reconhecer a diversidade cultural existente entre os povos indígenas e em promover uma abordagem inclusiva que valorize e fortaleça as identidades locais.

Desse modo, a Educação Infantil Indígena deve ser vista não apenas como uma etapa da formação básica, mas como um processo que integra os valores e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Ao valorizar a imersão das crianças nas práticas culturais e cotidianas de suas comunidades, a educação indígena promove o fortalecimento da identidade e autonomia dos jovens aprendizes. Este processo educativo, quando devidamente reconhecido e respeitado, pode servir como uma ponte entre o conhecimento tradicional e as exigências do mundo contemporâneo, preparando as crianças para atuarem em ambos os contextos de forma equilibrada e consciente (Bergamaschi e Menezes, 2016).

A construção de um currículo escolar que incorpore e respeite a cultura indígena é essencial para a promoção de uma educação inclusiva e significativa. As escolas indígenas devem funcionar como espaços de valorização das tradições culturais e linguísticas, permitindo que as crianças desenvolvam uma compreensão profunda de sua própria identidade ao mesmo tempo em que adquirem

conhecimentos acadêmicos. Para tanto, é crucial que educadores e formuladores de políticas educacionais trabalhem em conjunto com as comunidades indígenas, garantindo que suas vozes e necessidades sejam plenamente consideradas na elaboração de programas educacionais (Ives-Felix, Nakayama, 2018).

Somente através desse esforço colaborativo será possível construir uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural dos povos indígenas, contribuindo para a preservação de suas tradições e para o desenvolvimento integral de suas crianças.

A Atuação e formação de Professores Indígenas na Educação Infantil: Desafios e Oportunidades

A educação infantil indígena no Brasil se configura como um campo de lutas e conquistas, onde a atuação e formação de professores indígenas se colocam como elementos centrais para a construção de uma educação de qualidade, intercultural e comprometida com a valorização das diversidades. Essa atuação se constitui como um campo complexo e multifacetado, intrinsecamente vinculado aos princípios que orientam a prática pedagógica, são essenciais para a construção de uma educação infantil indígena que reconhece e celebra a diversidade étnico-racial, conforme apontados por Dias (2012):

✦ Coragem para trabalhar temas sobre a diversidade étnico-racial:

Os professores indígenas precisam sentir-se empoderados para abordar temas sensíveis, como raça, etnia e cultura, de forma crítica e reflexiva. Essa coragem é essencial para promover o diálogo intercultural e para combater estereótipos e preconceitos que possam surgir no ambiente escolar.

Souza, Ledo Neves e Carvalho (2021) argumentam que a diversidade étnico-racial requer uma abordagem mais incisiva e crítica no contexto educacional, destacando a necessidade premente de desenvolver pedagogias que vão além daquelas tradicionalmente dominantes. Nesse sentido, os professores são instados a valorizar diferentes formas de produção de conhecimento, reconhecendo e confrontando o epistemicídio e o racismo arraigados nas práticas escolares. A promoção de práticas antirracistas eficazes é essencial para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente diverso e inclusivo. Assim, ao enfrentar e abordar esses temas de maneira aberta e honesta, os professores contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

✦ Lúdico como ferramenta pedagógica:

O lúdico deve ser valorizado como um poderoso instrumento para a

aprendizagem e desenvolvimento das crianças indígenas, possibilitando a construção de conhecimentos de forma lúdica e prazerosa. Sob a perspectiva educacional a atividade lúdica é considerada como o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança (Piaget, 1978). Esta não é apenas uma forma de alívio ou passatempo para gastar energia das crianças, mas um meio que colabora e enriquece o desenvolvimento intelectual (Almeida Seára, 2022).

Ao ser aplicada em sala de aula, a ludicidade se torna um meio para alcançar os objetivos educacionais, como enfatizam Antunes e Batista (2017), que destacam a importância de os professores desenvolverem atividades com materiais concretos e jogos lúdicos. Nesse contexto, as crianças têm a oportunidade de manipular brinquedos, refletir e reorganizar seu aprendizado, contextualizando as atividades de forma mais complexa e envolvente.

Na Educação Infantil, é fundamental que as crianças adquiram conhecimentos significativos para sua formação, abrangendo áreas como cognição e motricidade, entre outras. Dessa maneira, compreende-se que a ludicidade, como parte integrante do ambiente escolar, pode desempenhar um papel significativo no processo formativo da criança. Ela auxilia no desenvolvimento da aprendizagem infantil, permitindo que os professores

compreendam os alunos em uma perspectiva que abrange aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais.

✦ Diferença como valor positivo:

É essencial que a ideia de diferença seja construída com as crianças como algo positivo. Os professores indígenas têm o desafio de promover o respeito mútuo entre as diferentes identidades étnicas presentes na sala de aula, reconhecendo e valorizando a riqueza da diversidade cultural.

Goulart (2023) enfatiza que a educação intercultural pode ser uma ferramenta poderosa para fomentar o entendimento mútuo, o diálogo e a convivência harmoniosa entre diferentes grupos culturais. Nesse sentido, é imprescindível que a escola, enquanto instituição social fundamental, promova uma educação que reconheça e valorize as múltiplas culturas presentes em sua comunidade, incorporando conhecimentos e tradições de diversos grupos, em vez de impor uma única visão cultural. O autor ressalta que os professores devem estar conscientes de que o respeito à diversidade cultural e o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas são pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva. Assim, ao criar um ambiente acolhedor e inclusivo, os professores contribuem para o

desenvolvimento de uma consciência crítica e empática nas crianças, fortalecendo os laços de solidariedade e cooperação na comunidade escolar.

✦ Construção da identidade étnico-racial:

As crianças indígenas devem ter acesso a elementos que contribuam para a construção de sua identidade racial de modo positivo, valorizando sua história, cultura e ancestralidade. Santos, Adorno e Souza (2021) ressaltam que a Literatura Infantil desempenha um papel fundamental no processo de construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil, oferecendo diversas possibilidades de leituras que podem enriquecer o repertório das crianças. As autoras enfatizam que ao trabalhar a valorização das relações étnico-raciais por meio da literatura na Educação Infantil, é possível promover práticas educativas que incentivem a igualdade racial.

A Literatura Infantil, segundo os autores supracitados, é um recurso poderoso para o reconhecimento das diversidades presentes no cenário social brasileiro, proporcionando a afirmação de uma educação étnico-racial plural. Ao oferecer narrativas que representem crianças de diferentes origens e culturas, a literatura

contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

É responsabilidade da escola exercer seu papel social na luta contra a discriminação, o preconceito e o racismo, destacam Santos, Adorno e Souza (2021). A escola é um ambiente crucial onde ocorre a formação da identidade infantil, e suas práticas pedagógicas podem influenciar de forma significativa nesse processo. Ao adotar uma abordagem inclusiva e sensível às questões étnico-raciais, a escola contribui para que as crianças desenvolvam uma autoimagem positiva e aprendam a valorizar a diversidade presente em nossa sociedade.

Considerando os princípios que guiam a prática pedagógica, torna-se evidente que a formação de professores indígenas que atuam na educação infantil em aldeias desempenha um papel essencial na promoção de uma educação de qualidade, intercultural e sensível às diversas culturas e modos de vida dos povos indígenas. De acordo com a reflexão realizada por Bettiol e Sobrinho (2023), esses professores não apenas ensinam, mas também ressignificam as práticas pedagógicas para alinhá-las com os valores, tradições e formas de educação e cuidado próprios de suas comunidades.

Desse modo, a formação de professores indígenas deve ser encarada como uma prioridade dos sistemas de ensino, visando fortalecer a identidade

cultural e a autonomia das comunidades indígenas. É fundamental que esses profissionais sejam capacitados para compreender e valorizar os saberes ancestrais de seus povos, além de dominar as técnicas pedagógicas necessárias para promover uma educação de qualidade e contextualizada.

No entanto, a trajetória dos professores indígenas na Educação Infantil não é isenta de desafios. A relação com o Estado e suas políticas educacionais muitas vezes se revela conflituosa, com dificuldades para conciliar os interesses das comunidades indígenas com as demandas impostas pelo sistema de ensino. A falta de autonomia na gestão das escolas indígenas e a sobrecarga de trabalho burocrático são obstáculos adicionais que os professores enfrentam em seu cotidiano (Rosendo; Medeiros, 2021).

Nazareno, Demagalhães e Freitas (2019) realçam que o debate sobre o perfil do professor na escola indígena constitui também um desafio para a educação infantil indígena. Embora seja reconhecida a importância dos professores indígenas na construção de uma educação sensível e contextualizada, a escassez desses profissionais forma uma barreira significativa. Fraga (2017) aponta que a exigência de que todos os professores sejam indígenas pode inviabilizar o funcionamento das escolas, dada a falta de

profissionais formados em número suficiente para atender à demanda. Diante desse cenário, é crucial promover uma formação de professores que valorize a diversidade cultural e étnica, capacitando tanto profissionais indígenas quanto não indígenas para atuar de forma colaborativa e respeitosa nas escolas indígenas. Essa abordagem multifacetada na formação docente é fundamental para garantir uma educação de qualidade e alinhada com as necessidades e aspirações das comunidades indígenas, especialmente no contexto da educação infantil, onde os alicerces do aprendizado são estabelecidos.

A necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas em consonância com as culturas e modos de vida indígenas também se destaca como um desafio constante (Neto, 2022). Os professores indígenas precisam encontrar formas criativas e inovadoras de integrar os conhecimentos tradicionais de suas comunidades ao currículo escolar, respeitando a diversidade cultural e garantindo a pertinência e a relevância do ensino para os alunos indígenas (Souza, 2020).

Neste contexto, a formação de professores assume uma posição de destaque na promoção de uma Educação Infantil indígena de qualidade e intercultural. Investir na capacitação e no aprimoramento profissional desses

educadores é fundamental para assegurar uma educação mais inclusiva, equitativa e sensível às particularidades culturais das comunidades indígenas. Desse modo, a atuação e formação de professores indígenas na Educação Infantil representam uma oportunidade única para fortalecer a identidade cultural e promover a valorização das tradições e saberes dos povos indígenas.

Por meio de uma abordagem pedagógica centrada na diversidade e no respeito mútuo, é possível construir uma escola mais inclusiva e acolhedora, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças indígenas e para o fortalecimento das comunidades onde estão inseridas.

Fortalecimento Cultural e Aprendizagem Lúdica por Meio de Materiais Didáticos Adaptados

A educação infantil indígena no Brasil enfrenta o desafio de garantir um ensino de qualidade que valorize a cultura e os saberes dos povos originários. O desenvolvimento de materiais didáticos culturalmente adaptados é uma ferramenta crucial para fortalecer a identidade indígena das crianças e promover uma aprendizagem significativa, lúdica e contextualizada, integrando elementos culturais e pedagógicos no processo educacional.

De acordo com Coelho e Andrade (2021), materiais didáticos culturalmente adaptados são essenciais para uma educação intercultural de qualidade, especialmente no contexto da educação infantil indígena. Amparados por marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), que garantem a valorização das línguas maternas e dos saberes tradicionais, esses materiais possibilitam práticas pedagógicas alinhadas à realidade cultural dos povos indígenas.

A elaboração de materiais didáticos culturalmente sensíveis implica na valorização da diversidade cultural, na preservação dos conhecimentos tradicionais e na promoção de metodologias que respeitem as especificidades de cada comunidade. Troquez (2012) ressalta que a sistematização dos saberes indígenas deve estar no centro da criação desses recursos, reconhecendo as diferentes formas de perceber o mundo e de adquirir conhecimento. Atividades lúdicas, como contação de histórias, cantos, brincadeiras e pinturas, são elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças indígenas, ao mesmo tempo que fortalecem a transmissão intergeracional de saberes (Bettiol; Sobrinho, 2023).

Estudos como os de Bettiol e Sobrinho (2023), realizados no município

de Atalaia do Norte, Amazonas, evidenciam que práticas pedagógicas lúdicas, como a contação de histórias, desempenham um papel crucial na preservação cultural e no fortalecimento da identidade indígena. Tais práticas não apenas revitalizam os saberes ancestrais, mas também promovem a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento da linguagem, conectando crianças às tradições da sua comunidade. Segundo Silva e Silva (2020), "a prática de contação de histórias contribui efetivamente para exercitar leituras do mundo, sobretudo pensando em uma perspectiva antropológica", integrando elementos da natureza, da espiritualidade e do cotidiano nas narrativas.

A adaptação de materiais didáticos para o ensino infantil indígena destaca-se, ainda, por sua capacidade de promover a autonomia curricular e a inclusão intercultural. Professores indígenas podem criar recursos que reflitam suas próprias tradições e práticas, fortalecendo a identidade dos estudantes e promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Além disso, atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, conectam as crianças às suas culturas de forma natural e envolvente, respeitando suas formas de expressão e aprendizagem.

Apesar de sua relevância, a criação desses materiais enfrenta desafios, como a falta de formação específica de professores

e o suporte limitado de gestores e políticas públicas. Iniciativas como a Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena (Capema), instituída em 2024 pelo Ministério da Educação, representam avanços nesse cenário. A Capema tem o objetivo de assessorar políticas voltadas para a alfabetização e o letramento indígenas, bem como fomentar a produção e a distribuição de materiais didáticos que reflitam as realidades culturais das comunidades indígenas.

Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento de materiais didáticos culturalmente adaptados é uma estratégia indispensável para promover uma educação inclusiva e intercultural. Por meio de práticas lúdicas e do respeito às especificidades culturais, esses materiais contribuem para a valorização das tradições, o fortalecimento da identidade indígena e o empoderamento de professores e estudantes. Eles permitem que as crianças indígenas aprendam de forma significativa e conectada às suas raízes, ao mesmo tempo que se preparam para os desafios do mundo contemporâneo sem perder a ligação com suas culturas ancestrais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é um estudo descritivo do tipo relato de experiência, realizado na Creche Municipal Indígena

Professora Sônia Maria Ferreira Cavalcante, localizada na Aldeia

Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios, Alagoas, que funciona como uma extensão da Escola Municipal Belarmino Teixeira Cavalcante,

O estudo combina o relato de experiência com a revisão bibliográfica, oferecendo uma análise abrangente das atividades realizadas. No total, foram desenvolvidas seis atividades, cuidadosamente planejadas para valorizar e integrar os valores culturais da comunidade Xucuru-Kariri. As ações buscaram respeitar as tradições locais, destacando aspectos como o fortalecimento da identidade cultural, a valorização dos saberes transmitidos pelas avós e a conexão com elementos simbólicos importantes, como o Ouricuri e os objetos tradicionais da cultura indígena.

O projeto, desenvolvido no segundo semestre de 2023, envolveu 21 crianças indígenas, com foco no fortalecimento das suas raízes familiares e culturais. Cada atividade foi adaptada para dialogar diretamente com a realidade cultural das crianças, incentivando a expressão de suas histórias familiares, a criatividade artística e a valorização dos vínculos afetivos com suas avós, fundamentais para a preservação das tradições.

A revisão bibliográfica complementa o relato prático,

fundamentando-se em obras e artigos que abordam a educação infantil indígena, a importância da identidade cultural e a transmissão de tradições no contexto educacional. Essa abordagem integrada permite tanto a análise prática quanto a contextualização teórica do impacto das atividades desenvolvidas, evidenciando sua relevância para o fortalecimento cultural e educacional da comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto "A História da Vovó" foi desenvolvido com o objetivo de valorizar a cultura e as tradições da comunidade indígena Xucuru-Kariri, resgatando a importância das avós como guardiãs de saberes e valores culturais. Por meio de atividades lúdicas e criativas, buscou-se fortalecer a identidade das crianças, promover a interação familiar e estimular a conexão com suas raízes. Conforme Domingues-Lopes, Oliveira & Beltrão (2015), a educação infantil indígena deve integrar práticas pedagógicas que considerem as especificidades culturais dos povos originários, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. Nesse sentido, o projeto não apenas contemplou o reconhecimento das avós como figuras centrais na transmissão de conhecimentos, mas também reforçou a importância de práticas educativas que

valorizam a diversidade cultural e a memória coletiva.

A execução do projeto teve como um de seus pilares a integração da ludicidade e da criatividade no processo de ensino-aprendizagem. As crianças foram incentivadas a expressar seus afetos por meio de desenhos e atividades relacionadas à escrita e à leitura, como a exploração das "letrinhas" dos nomes de suas avós. Atividades como essas, fundamentadas no referencial de Costa & Fregadolli (2020), contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que o aprendizado seja vivido de maneira mais envolvente e significativa.

Além disso, a abordagem lúdica promoveu a valorização das raízes culturais XucuruKariri, criando um espaço para que as crianças se reconhecessem em suas histórias e tradições, fortalecendo o sentimento de pertencimento e identidade.

A primeira atividade do projeto "A História da Vovó" envolveu a valorização dos nomes das crianças. Cada uma recebeu o nome pontilhado para cobrir com lápis coloridos, transformando a escrita em uma brincadeira alegre e significativa. Durante a atividade, as crianças demonstraram orgulho e alegria ao compartilhar seus nomes com as vovós, marcando o início do projeto de maneira entusiástica. Além de promover o reconhecimento das próprias identidades, a atividade contribuiu para o

desenvolvimento motor fino e a introdução ao universo da escrita, fortalecendo os vínculos culturais e familiares. Essa atividade é respaldada por Domingues-Lopes, Oliveira & Beltrão (2015), que destacam a importância da valorização da identidade pessoal no processo educativo, especialmente em contextos indígenas. Ao incentivar o reconhecimento dos próprios nomes, o projeto contribuiu para a construção de uma autoimagem positiva e para a percepção de pertencimento cultural. A ação também reforça a relação entre a alfabetização inicial e o fortalecimento de vínculos afetivos, mostrando que a aprendizagem pode ser profundamente conectada às histórias e às tradições familiares.

Na segunda atividade, as crianças expressaram sua criatividade ao desenhar as avós. Com papel e lápis em mãos, cada pequeno artista trouxe sua visão afetiva das figuras maternas para o papel. A sala foi preenchida por desenhos carinhosos e coloridos, acompanhados de sorrisos e conversas sobre as avós. Essa atividade estimulou o desenvolvimento da coordenação motora e permitiu que as crianças explorassem suas emoções por meio da arte, além de promover um momento de conexão entre as histórias pessoais e a cultura comunitária. Conforme Costa & Fregadolli (2020), atividades artísticas em contextos educativos são

fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente ao promover a expressão de sentimentos e vivências pessoais. No contexto indígena, o desenho também é uma forma de registrar e transmitir valores culturais, tornando-se uma ferramenta essencial para o resgate e preservação de tradições. A atividade reforçou o vínculo afetivo e cultural das crianças com suas avós, alinhando-se ao objetivo do projeto de valorizar as relações intergeracionais e a identidade Xucuru-Kariri.

A terceira atividade propôs às crianças que contassem e desenhassem suas avós maternas e paternas. Durante a atividade, as crianças revelaram suas raízes familiares por meio de traços simples e cheios de significado, demonstrando o afeto e a importância dessas figuras em suas vidas. A ação promoveu o reconhecimento das histórias familiares e incentivou a compreensão da estrutura das famílias dentro da comunidade Xucuru-Kariri, reforçando o papel das avós na construção das identidades culturais.

Ives-Felix & Nakayama (2018) destacam que atividades voltadas ao reconhecimento das raízes familiares são essenciais em contextos educativos, pois ajudam as crianças a desenvolverem um senso de pertencimento e a compreenderem suas origens. A atividade contribuiu para fortalecer o vínculo das crianças com suas

histórias e raízes culturais, incentivando-as a reconhecerem a importância das relações intergeracionais para a preservação dos valores da comunidade indígena.

Nesta atividade, as crianças desenharam objetos representativos das avós, como cocares, roupas, folhas e cachimbos. Os desenhos evidenciaram a conexão afetiva e cultural das crianças com os itens que simbolizam as tradições das avós e a identidade Xucuru-Kariri. O exercício não apenas estimulou a criatividade, mas também permitiu que as crianças observassem e reconhecessem o valor de elementos culturais tangíveis que fazem parte do cotidiano das suas famílias. De acordo com Domingues-Lopes, Oliveira & Beltrão (2015), o resgate de elementos culturais específicos em atividades pedagógicas promove a valorização da cultura e da memória coletiva. Essa atividade conectou as crianças ao legado cultural de suas avós, reforçando a preservação de tradições que são parte essencial da identidade Xucuru-Kariri, ao mesmo tempo que desenvolveu habilidades artísticas e expressivas.

A quinta atividade simbolizou a condução das vovós ao Ouricuri, um local sagrado para a comunidade Xucuru-Kariri. Por meio de narrativas e representações simbólicas, as crianças vivenciaram um momento de imersão cultural e de valorização das tradições indígenas. Essa

experiência ajudou a conectar as crianças ao simbolismo espiritual da cultura Xucuru-Kariri, promovendo o entendimento das práticas comunitárias e dos valores ancestrais. Costa & Fregadolli (2020) enfatizam que a inclusão de elementos culturais nos processos educativos fortalece a identidade comunitária e a valorização da diversidade. A atividade destacou a importância de incorporar experiências que conectem as crianças às práticas culturais de suas comunidades, criando um ambiente de aprendizado rico em significados e respeitoso à diversidade.

A quinta atividade simbolizou a condução das vovós ao Ouricuri, um local sagrado para a comunidade Xucuru-Kariri. Por meio de narrativas e representações simbólicas, as crianças vivenciaram um momento de imersão cultural e de valorização das tradições indígenas. Essa experiência ajudou a conectar as crianças ao simbolismo espiritual da cultura Xucuru-Kariri, promovendo o entendimento das práticas comunitárias e dos valores ancestrais.

Costa & Fregadolli (2020) enfatizam que a inclusão de elementos culturais nos processos educativos fortalece a identidade comunitária e a valorização da diversidade. A atividade destacou a importância de incorporar experiências que conectem as crianças às práticas culturais de suas comunidades, criando um ambiente de

aprendizado rico em significados e respeitoso à diversidade.

Por fim, se pode afirmar que a importância do projeto está em sua contribuição para a construção de uma educação intercultural e inclusiva. Como destacam Ives-Felix & Nakayama (2018), iniciativas que promovem o resgate de práticas culturais tradicionais têm o potencial de gerar impacto positivo não apenas no aprendizado escolar, mas também na preservação da identidade comunitária. Ao integrar as histórias das avós e outros elementos culturais da aldeia no processo pedagógico, o projeto reafirmou o papel da educação como ferramenta para o fortalecimento das relações intergeracionais e para a valorização da diversidade. Dessa forma, "A História da Vovó" mostrou-se uma iniciativa capaz de articular cultura, educação e ludicidade em prol do desenvolvimento saudável e culturalmente relevante das crianças Xucuru-Kariri.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto "A História da Vovó", realizado na Creche Municipal Indígena, alcançou resultados expressivos, destacando-se pela abordagem participativa e enriquecedora. Cada atividade desenvolvida contribuiu de forma significativa para o fortalecimento da identidade das crianças, promovendo o

reconhecimento de seus nomes, a expressão artística e a valorização de suas raízes familiares. Ao conectar o aprendizado escolar à realidade cultural e afetiva das crianças, o projeto demonstrou como a educação pode ser um instrumento transformador na construção de identidades e no respeito às tradições.

A integração de elementos culturais, como o simbolismo da jornada para o Ouricuri, proporcionou uma rica vivência de conhecimento e respeito às práticas ancestrais. Atividades como a circulação das letras do nome na colcha desenhada transcenderam o aspecto linguístico, tornando-se verdadeiras celebrações coletivas das identidades e histórias familiares. Por meio do diálogo entre cultura, aprendizado e afeto, o projeto não apenas reforçou os laços comunitários, mas também lançou bases sólidas para uma educação que valoriza a diversidade e promove a inclusão cultural.

Desse modo, o presente relato de experiência, que teve como objetivo "resgatar e fortalecer as raízes culturais de crianças indígenas da comunidade Xucuru-Kariri por meio de atividades educativas e afetivas", destaca a relevância de práticas pedagógicas que dialoguem com o contexto sociocultural das crianças. Ao longo do projeto, foi possível observar como a valorização da identidade cultural contribuiu para o fortalecimento do vínculo

comunitário e para o desenvolvimento integral dos pequenos, evidenciando o papel essencial da educação na preservação e transmissão dos saberes tradicionais.

As lições aprendidas com essa experiência reforçam a importância de criar espaços educativos que promovam a integração entre práticas culturais e aprendizado formal, respeitando as especificidades de cada comunidade. Projetos similares podem ser replicados em outras realidades indígenas ou comunitárias, ampliando o alcance de ações que valorizem a diversidade cultural como um elemento essencial para a formação de indivíduos socialmente conscientes. Para pesquisas futuras, recomenda-se investigar como a implementação de atividades culturalmente relevantes pode impactar não apenas o desenvolvimento das crianças, mas também a formação de professores, gestores escolares e membros da comunidade, assegurando que a educação seja um instrumento de transformação e fortalecimento da identidade cultural coletiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA SEÁRA, M. S. **A brincadeira, o brinquedo e o jogo na educação infantil na creche Sofia Peltier no município de Camacã-Bahia**. Repositório de Tesis y Trabajos Finales UAA, 2022.

ANTUNES, P.; BATISTA, F. M. R. Brincar de aprender: a ludicidade como recurso didático na educação infantil. **Revista Eletrônica Científica de Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, n. 17, 2017.

BERGAMASCHI, M. A.; MENEZES, A. L. T. Crianças indígenas, educação, escola e interculturalidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 741-764, 2016.

BETTIOL, C. A.; SOBRINHO, R. S. M. Quando a educação infantil é na aldeia: narrativas de professores indígenas em formação. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 98-108, 2023. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5 CNE/CEB, de 22 de junho de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica**. Brasília, 2012.

COELHO, I. M. W. S.; ANDRADE, B. S. Educação escolar indígena em escolas urbanas e o uso de materiais didáticos específicos: reflexões e desafios. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa,**

Extensão e Cultura. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp - UERJ), v. 10, n. 23, p. 1-15, 2021.

COSTA, M. L. S.; FREGADOLLI, A. M. V. Educação infantil indígena e interculturalidade.

Revista Científica Sistemática, Maceió, v. 2, n. 1, p. 68-87, 2020.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 883-910, set./dez. 2012.

DOMINGUES-LOPES, R. D. C.; OLIVEIRA, A. C.; BELTRÃO, J. F. A diversão na busca: saltos e saltos indígenas. **DÉSITOS: Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude**, n. 6, p. 25-39, 2015.

FRAGA, L. Quem é/deve ser o professor da escola indígena: uma discussão introdutória.

Estudos Linguísticos (São Paulo), v. 46, n. 2, p. 505-515, 2017.

GOULART, J. L. A catequese dos povos originários no Brasil e a educação da população nativa: uma revisão de literatura. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 10, p. 17236-17261, 2023. GRANDO, B. S.

Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate. **Tellus**, v. 16, n. 31, p. 1-20, 2016.

IVES-FELIX, N. O.; NAKAYAMA, L. A danada da escola está lá: educação infantil vivenciada pelas crianças indígenas Tentehar maranhenses, a partir das falas dos seus interlocutores. **Tellus**, v. 18, n. 36, p. 39-66, 2018.

JANKAUSKAS, R. M. B. et al. A educação infantil na escola indígena na comunidade de Umariçu II. **VII Fórum Internacional de Pedagogia – VII FIPEP**. Campina Grande: Realize Editora, 2015.

LACERDA, L. **Educação: formal, informal e não formal**. Medium, 2018. Disponível em:

<https://medium.com/@luanalacerda84/educa%C3%A7%C3%A3o-formal-informal-en%C3%A3o-formal-bf6e4e676d31>.

Acesso em: 23 abr. 2024.

NASCIMENTO, R. G. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago. 2017. NASCIMENTO, A. C. et al. (Org.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília, DF: Líber Livro, 2011.

NASCIMENTO, R. N. F.; QUADROS, M. T.; FIALHO, V. Interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena. **Revista Antropológicas**, v. 27, n. 1, p. 187-217, 2016. NAZARENO, E.; MAGALHÃES, S. M. DE.; FREITAS, M. T. U. Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores indígenas do povo Berô Biawa Mahadu/Javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um curso de educação intercultural indígena. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, Cuiabá, v. 8, n. 3, p. 490-508, 2019.

NETO, J. E. C. Educação de campo e educação indígena: conquistas históricas. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 9, n. 2, p. 112-120, 2022. PIAGET, J. Segunda parte: o jogo. In: PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978. ROSENDO, A. S.; MEDEIROS, H. Q. Formação de professores indígenas e possibilidades decoloniais. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, e5781, nov. 2021.

SANTOS, D. C.; ADORNO, S. M. R.; SOUZA, I. M. A contribuição da literatura

infantil no processo de construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **Odeere**, v. 6, n. 2, p. 280-296, 2021.

SILVA, R. C. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 655-670, 2014.

SILVA, E.; SILVA, M. P. A Lei nº 11.645/2008 e os necessários diálogos entre histórias, culturas e artes indígenas na educação infantil. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2020.

SOUSA, M. L. J. **Currículo, educação escolar indígena e sociodiversidade: dos referentes às percepções dos intervenientes**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal.

SOUZA, Y. A.; LEDO NEVES, O.; CARVALHO, R. P. Pedagogia decolonial na educação infantil: percepções docentes. In: Congresso Internacional e Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação. **Anais [...]**. 2022.

TROQUEZ, M. C. C. Educação infantil indígena na legislação e na produção do conhecimento. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 4, n. 7, p. 1-22, jan./jun. 2016.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

TEOPOÉTICA – DEUS HABITA NAS ENTRELINHAS?

Antonio Mélo de Almeida

RESUMO

Este artigo busca investigar a teopoética como lugar de encontro entre fé, linguagem e mistério, tendo como eixo a indagação: **Deus habita nas entrelinhas?**. A partir do diálogo entre teologia, literatura e filosofia, a pesquisa propõe compreender a teopoética não apenas como expressão estética do sagrado, mas como *espiritualidade da linguagem*, onde o divino se manifesta no silêncio, no não-dito e na potência criadora da palavra. A partir de autores como Bingemer (2013), Paschoalini (2019), Cantarela (2018), Tillich (2005), Nunes (1989) e Clarice Lispector, entre outros, o estudo reflete sobre a experiência apofática do mistério e sua relação com a criação poética. O artigo pretende demonstrar que a teopoética ultrapassa a fronteira entre discurso racional e linguagem simbólica, instaurando um espaço de revelação e escuta, onde o verbo humano se torna morada do Inefável.

Palavras-chave: Teopoética; Linguagem; Mistério; Silêncio; Espiritualidade.

1 INTRODUÇÃO

A teopoética surge como um campo de intersecção entre teologia e poesia, onde o discurso sobre Deus se transforma em experiência estética, simbólica e existencial. O presente artigo parte da inquietação fundamental que acompanha a experiência da fé: **como falar de Deus quando o próprio mistério resiste à linguagem?** Essa pergunta revela o coração do problema teopoético: o tensionamento entre o dizer e o indizível, entre o desejo humano de nomear o sagrado e a impossibilidade de capturá-lo em palavras.

A partir dessa questão central, a pesquisa busca compreender **como a linguagem poética pode tornar-se lugar teológico**, não como discurso dogmático, mas como gesto espiritual de abertura ao mistério. Nessa perspectiva, a teopoética apresenta-se como *espiritualidade da linguagem*, um modo de escutar e acolher a presença divina nas frestas do verbo, nas metáforas que insinuam o infinito e no silêncio que sustenta toda palavra.

O problema de pesquisa consiste em compreender **de que modo a teopoética permite reconhecer o divino como presença viva na linguagem humana**, especialmente nos espaços do silêncio, da arte e da contemplação. Tal questão se justifica pela urgência contemporânea de

redescobrir o sagrado fora dos sistemas fechados da razão instrumental, resgatando o valor da experiência simbólica e do mistério como fundamentos de uma espiritualidade integral.

O objetivo geral deste estudo é **analisar a teopoética como expressão de uma espiritualidade que se realiza no diálogo entre fé, arte e linguagem**, explorando sua dimensão apofática — o reconhecimento de que Deus se revela também através do não-dito. Entre os objetivos específicos, destacam-se:

- a) aprofundar o conceito de teopoética à luz dos autores contemporâneos;
- b) compreender a teologia negativa como chave hermenêutica para a linguagem do sagrado;
- c) evidenciar a prática teopoética como forma de espiritualidade cotidiana e criadora.

Assim, este artigo se estrutura em três movimentos: o primeiro apresenta os fundamentos teóricos da teopoética e suas principais abordagens; o segundo desenvolve a relação entre teologia apofática e linguagem simbólica, especialmente na leitura de Clarice Lispector e na reflexão de Nunes (1989); e o terceiro propõe uma discussão sobre a teopoética como *espiritualidade da linguagem*, culminando em uma conclusão

que reafirma o verbo poético como espaço de revelação e encontro com o mistério.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A TEOPOÉTICA COMO LUGAR DE ENCONTRO ENTRE FÉ E LINGUAGEM

A teopoética, conforme define Bingemer (2013), não é uma nova disciplina teológica, mas um modo de pensar e viver a experiência de Deus a partir da arte, do símbolo e da palavra criadora. Trata-se de um território onde o discurso teológico se encontra com a sensibilidade poética, revelando o mistério divino não como conceito, mas como presença que se manifesta na própria estrutura do verbo humano. Segundo Paschoalini (2019), a teopoética se situa “na fronteira entre o indizível e o dizível”, operando como mediação estética que restitui à teologia sua dimensão de encantamento e mistério.

Essa abordagem reconhece que toda linguagem sobre Deus é, por natureza, insuficiente. O sagrado, como lembra Tillich (2005), é o “fundamento do ser”, anterior à toda nomeação. A palavra humana, quando busca dizer o divino, não o define — apenas o evoca, o invoca, o celebra. A teopoética, nesse sentido, é o gesto do homem que, diante do silêncio do mistério, responde com o canto, a metáfora e a imagem, sabendo que o essencial não se encerra na definição, mas se revela no movimento entre o som e o silêncio.

Bingemer (2013) destaca que, na teopoética, a experiência de Deus é traduzida pela linguagem simbólica, que “diz sem dizer”, abrindo espaço para o indizível. Essa dinâmica recorda a noção de “teologia negativa” — o reconhecimento de que todo discurso sobre Deus é sempre insuficiente, pois Ele excede toda forma. Assim, o poeta e o místico tornam-se companheiros de viagem do teólogo, ambos atentos ao modo como o mistério se esconde e se revela na palavra, no gesto e no silêncio.

A teopoética se torna, portanto, um método e uma atitude: o modo de ver a linguagem não como instrumento, mas como espaço de revelação. É o reconhecimento de que Deus pode habitar as entrelinhas, os intervalos, os fragmentos de sentido. Nas palavras de Cantarella (2018), trata-se de “um retorno ao espanto primordial”, onde a palavra não explica, mas reencanta o mundo. A experiência teopoética desloca a teologia de seu lugar dogmático para um horizonte existencial, em que o conhecimento de Deus se dá por meio da experiência estética e simbólica.

2.2 A TEOLOGIA APOFÁTICA E O SILÊNCIO COMO MORADA DO INEFÁVEL

O conceito de *teologia negativa* — também chamada de apofática — é essencial para compreender a profundidade

da teopoética. Na tradição cristã, especialmente em autores como Pseudo-Dionísio Areopagita, essa teologia reconhece que Deus é mais bem conhecido na medida em que é reconhecida a impossibilidade de conhecê-lo plenamente. Em outras palavras, quanto mais o ser humano tenta nomear Deus, mais Ele se retira no mistério do silêncio.

Segundo Tillich (2005), “a linguagem religiosa não descreve, mas participa”. Assim, o discurso sobre Deus é um gesto simbólico, uma abertura do ser humano para o transcendente. Clarice Lispector, em sua escrita profundamente espiritual, também encarna essa dinâmica apofática. Em *A paixão segundo G.H.*, a autora conduz o leitor a um mergulho no vazio, no indizível e na experiência-limite do ser, que reflete a mesma impossibilidade de nomear o Absoluto. Nunes (1989), ao interpretar Clarice, define esse movimento como o “drama da linguagem”: o lugar onde o dizer toca o limite do silêncio e o verbo se converte em contemplação.

A teologia apofática encontra, na literatura clariciana, uma expressão poética singular. O silêncio, longe de ser ausência, é presença pura — um modo de falar de Deus através do não-dito. A personagem G.H., ao confrontar o “vazio” e o “nada”, encontra ali um Deus que não cabe em palavras, mas se manifesta na experiência radical do ser. Assim, Clarice traduz em

literatura o que a teologia negativa expressa em doutrina: o mistério é presença que se dá no esvaziamento.

Paschoalini (2019) observa que a teopoética se aproxima da teologia negativa ao compreender o sagrado como experiência do *inominável*. Essa relação abre caminho para uma espiritualidade do silêncio, em que o “dizer menos” é, paradoxalmente, “dizer mais”. Em tempos de excesso de discursos religiosos e banalização da palavra sagrada, a teopoética apofática resgata o valor da escuta, do recolhimento e da interioridade.

Essa perspectiva encontra eco em Bingemer (2013), que afirma: “O silêncio é o modo mais denso de dizer Deus”. Nessa linha, a teopoética não pretende substituir o discurso teológico tradicional, mas aprofundá-lo, introduzindo nele uma dimensão contemplativa, onde o verbo é orante, e a palavra se torna sacramento da presença invisível.

2.3 A TEOPOÉTICA COMO ESPIRITUALIDADE DA LINGUAGEM

A espiritualidade da linguagem, como propõe a teopoética, é a arte de habitar a palavra como quem habita um templo. A palavra não é mera representação do real, mas mediação simbólica do divino. Assim como o místico habita o silêncio, o poeta habita o verbo, tornando-se guardião da

presença que se manifesta no som, na metáfora e na pausa.

Segundo Bingemer (2013), a teopoética devolve à teologia sua “dimensão estética”, permitindo que a experiência religiosa volte a dialogar com a beleza, a arte e a imaginação. É nesse sentido que a espiritualidade da linguagem se revela: não como fuga do mundo, mas como presença intensificada. A palavra espiritual é aquela que cria, consola e transforma; é o sopro que anima o humano e o liga ao mistério da existência.

Em Clarice Lispector, essa espiritualidade se manifesta na intensidade do verbo e na busca do indizível. Em *Água viva*, a autora afirma: “Estou tentando captar o instante que passa, o sopro, o Deus”. A teopoética, nesse sentido, é o exercício de capturar o sopro — de perceber Deus não como conceito, mas como experiência vivida na própria linguagem.

Paschoalini (2019) interpreta esse movimento como “teologia encarnada na palavra poética”. Assim, o escritor, o teólogo e o leitor tornam-se peregrinos de um mesmo caminho espiritual: o de ouvir Deus nas entrelinhas da vida, nas sombras das palavras, nos silêncios do cotidiano.

A espiritualidade teopoética é, portanto, uma mística da palavra, onde o verbo se faz morada e revelação. É uma espiritualidade que convida à escuta e à comunhão — uma prática de presença.

Quando Caetano Veloso canta, em “Milagres do Povo”, que “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”, ele traduz poeticamente a teologia do cotidiano, onde o humano e o divino se entrelaçam.

A teopoética, assim compreendida, não é apenas uma reflexão sobre a linguagem, mas um modo de viver e expressar a fé. É um itinerário espiritual em que a palavra se torna oração e a arte se torna teologia. Na experiência estética, o ser humano descobre o “sopro poético do sagrado”, onde o verbo e o silêncio se encontram.

2.4 DISCUSSÃO: ENTRE O MISTÉRIO E O VERBO — A TENSÃO CRIATIVA DA TEOPOÉTICA

A teopoética, ao propor o encontro entre fé e linguagem, enfrenta inevitavelmente o desafio do indizível. Como expressar, por meio de palavras humanas, aquilo que por natureza excede toda forma de nomeação? Essa é a tensão central que atravessa tanto a tradição mística quanto a reflexão filosófico-teológica. Bingemer (2013) reconhece que a teologia e a literatura compartilham uma “afinidade constitutiva”, pois ambas buscam dizer o mistério — uma pela via da fé, outra pela via da imaginação. Entretanto, o risco de ambas é o mesmo: a tentação de aprisionar o indizível em formas fixas.

Ao mesmo tempo que a teopoética devolve o encantamento à linguagem teológica, ela também se torna vulnerável ao subjetivismo. A fé poética, se descolada da comunidade interpretativa e da experiência eclesial, pode converter-se em mera estetização da fé — emoção sem compromisso. Essa é a advertência de Vaz (1986), quando afirma que a linguagem da fé deve manter-se “numa tensão crítica entre a transcendência e a imanência”. A palavra poética não substitui o dogma, mas o ilumina; não o nega, mas o abre à experiência simbólica e existencial do mistério.

Marceneiro (1996), ao refletir sobre a *mística e a erótica*, oferece uma chave preciosa para compreender essa tensão. Para ele, o eros é o movimento da criatura em direção ao infinito, a busca amorosa que traduz o desejo de comunhão com o Absoluto. No entanto, esse eros deve ser purificado pela *ágape*, o amor oblato que nasce da compaixão. A teopoética, portanto, não é apenas um exercício estético, mas um itinerário espiritual em que a linguagem se faz lugar de encontro com o Outro. A palavra poética torna-se espaço de relação, onde o divino e o humano se tocam, e a sensibilidade do corpo é elevada à experiência do Espírito.

Essa dinâmica está profundamente presente na mística de Simone Weil, analisada por Bingemer (2014). Weil viveu

o paradoxo da presença ausente de Deus — uma espiritualidade marcada pela dor e pela compaixão. Sua “mística da atenção” consiste em despojar-se do próprio eu para tornar-se pura receptividade ao divino. Em sua leitura, Bingemer mostra que, em Weil, a linguagem não é veículo de posse, mas lugar de entrega. A palavra só se torna sagrada quando nasce da escuta. Essa é também a essência da teopoética: aprender a ouvir o silêncio onde Deus se pronuncia sem palavras.

Ricoeur, por sua vez, oferece o alicerce hermenêutico para compreender essa espiritualidade da linguagem. Conforme destaca Lorenzon (2000), a hermenêutica de Ricoeur mostra que o símbolo “dá que pensar” porque carrega sempre um duplo sentido — o literal e o transcendental. A teopoética opera exatamente nesse duplo registro: ela diz e não diz, vela e revela, une o humano e o divino. A palavra poética, então, não é mera figura, mas acontecimento de sentido; nela, Deus “habita as entrelinhas” porque o símbolo abre o real ao mistério.

É nesse horizonte que Clarice Lispector se torna uma aliada inesperada da teologia. Sua escrita, analisada por Nunes (1989), é o laboratório do indizível. Em *A paixão segundo G.H.*, a linguagem se desmorona diante da experiência do absoluto. O “drama da linguagem” clariciano é, ao mesmo tempo, teológico e

existencial: o verbo se quebra para deixar passar o silêncio de Deus. Em Clarice, o eu não fala de Deus, mas é falado por Ele. Assim, a teologia negativa ganha forma literária: dizer Deus é também aceitar o fracasso do dizer.

A contribuição de Marianelli (2005) sobre a “verdade dos mitos” em Simone Weil acrescenta outro elemento importante à discussão. O mito, longe de ser ficção, é forma de verdade simbólica, veículo do real inefável. Weil compreende que os mitos religiosos e poéticos não são substitutos da verdade, mas seus espelhos fragmentados. A teopoética, portanto, resgata o mito como linguagem originária da fé, capaz de comunicar o mistério onde o conceito fracassa.

Nesse mesmo sentido, Baccarin (2008), ao examinar *O livro dos prazeres* de Clarice Lispector, identifica na escrita clariciana uma “poética ontológica” — uma busca pela essência do ser através da linguagem erótica e contemplativa. Essa poética do ser coincide com o movimento teopoético: falar de Deus é reencontrar-se com o núcleo ardente da própria existência. A linguagem, então, torna-se sacramento do ser, lugar onde o finito toca o infinito.

Mas se a teopoética é esse espaço de revelação simbólica, ela também é um campo de responsabilidade ética. Ricoeur (*apud* Lorenzon, 2000) recorda que toda palavra é também ação, e toda metáfora é

uma escolha de mundo. A linguagem poética pode revelar Deus, mas também pode deformá-lo. Daí a importância de uma hermenêutica da humildade — uma escuta responsável do símbolo. Nesse ponto, a mística da compaixão de Weil se encontra com a hermenêutica ética de Ricoeur: ambas indicam que a palavra verdadeira é aquela que gera comunhão, que edifica o outro e conduz à justiça.

A teopoética, portanto, deve ser compreendida não apenas como método estético ou experiência espiritual individual, mas como **espiritualidade da linguagem comprometida com a alteridade e com o mundo**. Dizer Deus nas entrelinhas é também aprender a reconhecer Sua presença nas margens da história — nos pobres, nos esquecidos, nos que sofrem. Nesse ponto, Bingemer (2013) e Weil (*apud* Bingemer, 2014) convergem na convicção de que a mística autêntica desemboca sempre na ética. A poesia que não se faz compaixão perde seu sentido teológico.

Por fim, a teopoética emerge como uma ponte entre teologia e vida, entre fé e estética, entre silêncio e palavra. Ela convida o teólogo a reaprender a linguagem do assombro, a ler o mundo como texto sagrado e a ouvir Deus nos ruídos sutis da existência. Assim, a teopoética torna-se um caminho de transfiguração — onde o verbo humano se faz sopro divino, e o silêncio torna-se plenitude de sentido.

3 CONCLUSÃO

A teopoética revela-se como uma via de acesso ao mistério que ultrapassa os limites da linguagem teológica e filosófica. Se a teologia busca dizer Deus e a poesia ousa senti-Lo, a teopoética constitui o espaço fecundo onde ambas se entrelaçam, transformando palavra em presença e silêncio em revelação. Nesse sentido, o “habitar de Deus nas entrelinhas” não é metáfora vazia, mas experiência concreta do sagrado que se manifesta no interstício do humano: no verso, no gesto, no olhar, na ausência e na espera.

A teopoética convida a uma escuta amorosa do mundo — uma hermenêutica do sensível e do inefável. Ela nos recorda que Deus não se esgota nos tratados dogmáticos nem nos rituais estabelecidos, mas se insinua nas margens do discurso, nas dobras da linguagem e nas fragilidades da existência. Cada metáfora, cada imagem e cada ritmo podem tornar-se epifania, quando o leitor e o autor se abrem à dimensão simbólica do divino.

Por isso, mais do que um campo de estudo, a teopoética é uma prática espiritual e estética. Ela forma um olhar capaz de ver o sagrado na experiência cotidiana, de ouvir o Verbo entre os ruídos do tempo e de reconhecer a beleza como mediação teológica. Nessa perspectiva, o poeta e o teólogo tornam-se cúmplices: um traduz o

mistério em palavra; o outro reconhece na palavra a presença do Mistério.

Em tempos marcados por discursos fragmentados e pela aridez do sentido, a teopoética ressurge como resistência e como esperança. Ela propõe um retorno à interioridade criadora, uma teologia que se faz canto, uma fé que se faz arte. Assim, nas entrelinhas do humano — onde o verbo hesita, mas o coração compreende — habita o Deus que não se impõe, mas se insinua; não se explica, mas se revela; não se cala, mas sussurra: *“Estou aqui, no poema que você lê e no silêncio que o sustenta.”*

REFERÊNCIAS

- BACCARIN, Maria Cristina. **A poética ontológica de uma aprendiz ou O Livro dos Prazeres de Clarice Lispector**. *Estação Literária*, Londrina, v. 2, p. 37-52, 2008.
- BINGEMER, Maria Clara. **Teologia e literatura: afinidades e segredos compartilhados**. São Paulo: Paulus, 2013.
- BINGEMER, Maria Clara. **Simone Weil: mística da paixão e da compaixão**. Bauru: Edusc, 2014.
- CANTARELA, Maria José. **Teopoética: entre o símbolo e o indizível**. São Paulo: Paulus, 2018.

LORENZON, Alceu (org.). **Ética e hermenêutica na obra de Paul Ricoeur**. Londrina: UEL, 2000.

MARIANELLI, Maria. **A verdade dos mitos em Simone Weil**. São Paulo: Edusc, 2005.

MARCENEIRO, Manuel. **Mística e erótica: um ensaio sobre Deus, mística e erótica**. Petrópolis: Vozes, 1996.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Ática, 1989.

PASCHOALINI, Luciana. **Teopoética: uma exploração da intersecção entre teologia e poesia**. Belo Horizonte: Vozes, 2019.

TILLICH, Paul. **Teologia sistemática**. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Fé e linguagem: escritos de filosofia – problemas de fronteira**. São Paulo: Loyola, 1986.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES COMO EIXOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CRECHE EM UMA DIMENSÃO LÚDICA

Karla Pereira Aprigio Silva¹

Fernanda Maria de Lima Ferreira²

Tallita Gonçalves dos Santos Belo³

RESUMO

No brincar as crianças aprendem, se expressam, participam do mundo e produzem cultura. Uma prática sociocultural que proporciona o desenvolvimento integral dos bebês e crianças, de modo que as brincadeiras e interações constituem-se eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Nesse sentido, o presente estudo buscou analisar de que forma as brincadeiras e interações podem constituírem-se eixos da formação de professores de creche. Sobre o percurso metodológico, fez-se opção pela abordagem qualitativa de pesquisa, com ênfase na pesquisa bibliográfica. Os resultados demonstram que se torna urgente fundamentar os processos de formação inicial e continuada em uma dimensão lúdica, proporcionando experiências brincantes e estudos teóricos aprofundados sobre brincar e interagir na creche.

Palavras-chave: Brincadeiras; Interações; Dimensão Lúdica; Formação de Professores; Creche.

¹ E-mail: karlinhaconsc@hotmail.com

² E-mail: limafferreiraaa25@gmail.com

³ E-mail: tallitags@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, respaldada nos artigos 61 e 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na estratégia 15.6. da Meta 15 da Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014, que consiste no Plano Nacional de Educação 2014-2024, pressupõe que o processo formativo inicial e contínuo dos docentes da Educação Básica seja articulado ao que está preconizado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Desse modo, o trabalho pedagógico na creche também precisa estar fundamentado em uma formação docente que esteja em constante diálogo com as características próprias da política curricular da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, da mesma forma que as Diretrizes Curriculares Nacionais

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com muitos estudiosos, o brincar constitui-se como principal atividade na infância, que pressupõe participação livre, domínio da criança, sem, contudo, presumir que ela aprenda na brincadeira algo predeterminado por outrem e por meio do acesso a uma diversidade de interações as crianças passam a brincar de forma cada vez mais complexa e criativa, atingindo um alto nível de desenvolvimento

para a Educação Infantil – DCNEI e a BNCC estabelecem a brincadeira e as interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, acreditamos que estes devem também constituírem-se como eixos formativos para professores da creche (BRASIL 2009;2017).

MÉTODOLOGIA

A metodologia do presente estudo está fundamentada na abordagem qualitativa de pesquisa, buscando compreender e interpretar os dados provenientes de uma pesquisa bibliográfica, sendo possível então interpretar e compreender aspectos teóricos e contextuais que se aproximam do objetivo de pesquisa (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

(Vygotsky, 1991; Wajskop, 1995; 2012; Fortuna, 2007; Brougère, 2006; Kishimoto, 2010; Leontiev, 2010; Borba, 2020) .

De tal modo que em todas as práticas de educação e cuidado vivenciadas na creche, como uma troca de fraldas, um banho ou uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento planejada intencionalmente pela professora, os bebês e crianças bem pequenas estarão brincando e interagindo concomitantemente, porque é

assim que se expressam, participam, aprendem e se desenvolvem.

Ter as brincadeiras e interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas presume que as professoras fomentem uma prática educativa potencialmente lúdica, já que “o fenômeno lúdico, embora trate de um sentimento interno de satisfação, se relaciona, dialeticamente, com o brincar[...]”. Como postula Luckesi (2014), a ludicidade trata-se de uma sensação interna de prazer e plenitude ao se vivenciar livremente uma atividade externa. E o brincar acaba dialogando intrinsecamente com a ludicidade por ser ele uma ação livre, dominada pelo bebê ou criança, deflagrada a qualquer momento, que não permite a manipulação por outrem para gerar um produto final ou alcançar objetivos pré-estabelecidos, ocasionando, a partir da liberdade em estar, ser e fazer, um estado lúdico naquele que brinca, construindo-se nas brincadeiras inúmeras culturas lúdicas individuais e coletivas (KISHIMOTO, 2010; BROUGÈRE, 1998; 2006).

Neste sentido, acreditamos que a ludicidade é experienciada no brincar a partir das interações livres e prazerosas que protagonizamos no mundo. Assim, concordando com o que defendem Leal e D’Ávila (2013), torna-se fundamental que a formação docente inicial e continuada para

professores considere a dimensão lúdica como princípio formativo, sobretudo no âmbito da creche, sendo esta uma perspectiva formativa que pressupõe aos professores em formação: Estudar concepções de brincar e interagir nos espaços da creche, que estejam fundamentados em pesquisas que reconheçam as crianças e bebês como sujeitos históricos e de direitos; Experienciar com inteireza oportunidades para brincar, cantar, dançar, dramatizar, recitar, rir, pular, correr, deitar no chão, se lambuzar, imaginar, em fim, viver a ludicidade; Discutir possibilidades de organização e reorganização de espaços e materiais para criar um ambiente indutor da brincadeira, como preconiza Brougère (2006), que seja rico em diversidade de interações, acessível, seguro, acolhedor, criativo, inspirador e que esteja em constante transformação; Provocar uma aproximação respeitosa com as infâncias, de modo que os professores brinquem com as crianças, participando ativamente das brincadeiras quando convidados a brincar pelos bebês e crianças ou os acompanhando em suas aventuras brincantes, dando apoio, ouvindo e atendendo as suas necessidades de interação; e Desenvolver a prática da observação, registro e análise das brincadeiras e interações, buscando compreender as preferências, necessidades

e interesses dos bebês e crianças em seu brincar, como aprendem e se relacionam com as pessoas, materiais e espaços, identificando novos rumos para a prática docente a partir do que foi pesquisado.

Diante disso, salientamos que respaldar a prática docente nas brincadeiras e interações, tendo a ludicidade como princípio formativo, demanda um processo contínuo de construção de um saber brincante exigente, constituído num diálogo constante entre os conhecimentos pedagógicos e os saberes experienciais.

No entanto, o cenário que se apresenta na pesquisa de Barbosa e Fortuna (2015), revela que os cursos de formação inicial de professores têm distanciado seus currículos e discussões das especificidades da Educação Infantil como espaço de brincadeiras e interações. Já os estudos de Freitas (2017) apontam que nas formações continuadas em serviço há dificuldades em se oportunizar práticas formativas que entrelacem estudos teóricos mais aprofundados a vivências potencialmente lúdicas. Uma problemática que extrapola o universo da formação de professores, como relatado nas pesquisas de Silva e Silva (2025) e Wajskop (2012), e provoca a desqualificação do brincar e das interações no cotidiano da educação infantil.

CONCLUSÕES

Assim, torna-se urgente considerar que “a formação pode ser um espaço de os/as professores/as reconhecerem lacunas, necessidades e possibilidades de uma prática lúdica e inovadora” (FREITAS, 2017, p.), quando fundamentada em conhecimentos pedagógicos dialógicos à creche, saberes experienciais fomentados nesse espaço educativo e na dimensão lúdica como princípio formativo, sendo assim capaz de promover as brincadeiras e interações de fato como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e do fazer docente na creche.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Claudia; FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, n. 15, Ano 9, p. 13-40, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996.

Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12/10/2025.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12/10/2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12/10/2025.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia. (org.) Educação Infantil: Cotidiano e Políticas. Campinas: Autores Associados, 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender: a brincadeira e a escola. **Revista da Província Marista do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, n. 31, ano 7, p.20-21, maio/ago. 2007.

FREITAS, Marlene Burégio. O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na formação de professoras da educação infantil. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 1, p. 71-89, maio. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2010. P. 01-20. Disponível em:<
<http://eferpaulofreire.recife.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/Brinquedos-e-Brincadeiras-na-EI-Tizuko-Morchida-Kishimoto-FE-USP.pdf>>. Acesso em: 12/10/2025.

LEAL, Luiz Antonio Batista; D'ÁVILA, Cristina Maria. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas**. Aracaju, n. 2, v. 1, p. 41-52, fev. 2013.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotski, Lev Semionovitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**. Salvador, n. 2, v. 3, jul./dez. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

SILVA, Karla Pereira Aprigio; SILVA, Maria de Fátima Gomes da. **Para uma etnografia do brincar no contexto da educação infantil de uma escola municipal de Nazaré da Mata-PE**. Maceió-AL: Kattleya, 2025.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Educação Infantil**: uma história que se repete. São Paulo: Cortez, 2012.

