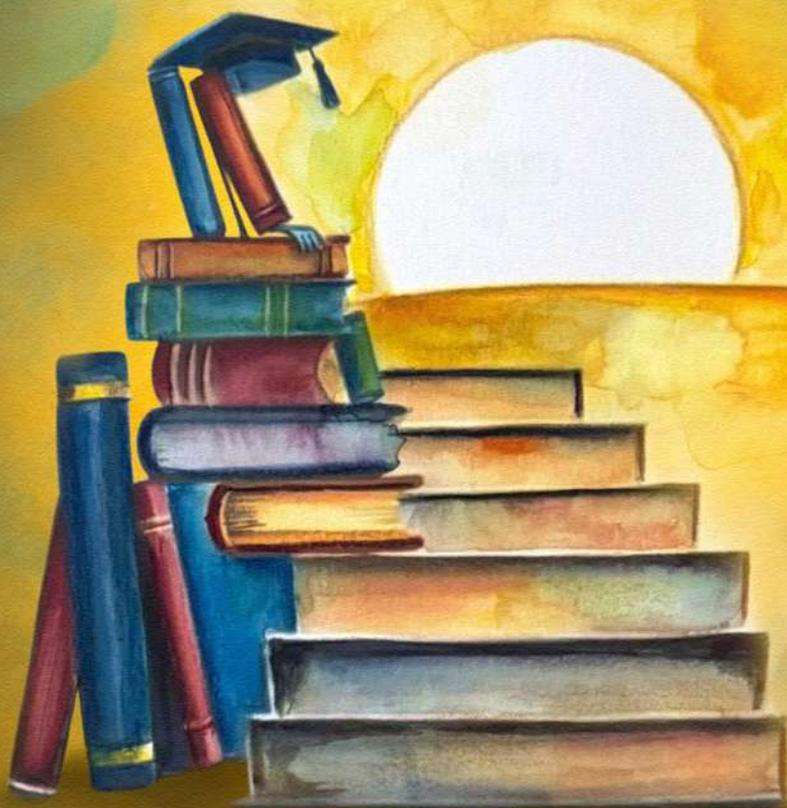


EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Caminhos para a Transformação Docente



Emerson

Organizadores:

Alessandra Mendes Gaspar

Francisco José Rodrigues



Integrar

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Caminhos para a Transformação Docente

Organizadores:

Alessandra Mendes Gaspar

Francisco José Rodrigues



FORTALEZA - CEARÁ
2025

Organizadores:

Alessandra Mendes Gaspar

Francisco José Rodrigues

Editor:

Kerginaldo Luiz Freitas

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Ciro Mesquita de Oliveira (UECE)

Prof. Dr. Érico Ricard Lima Cavalcante Mota (UFMT)

Prof. Ms. Kerginaldo Luiz de Freitas (UECE)

Profa. Ms. Kildilene Carvalho Matos Mota (UFC)

Prof. Ms. Marcus Vinicius Franco Pompílio (UFRJ)

Profa. Dra. Maria Cleidiane Cavalcante Freitas (UECE/IFCE)

Profa. Dra. Maria Aires de Lima (UECE)

Prof. Dr. Roberto Antônio de Sousa da Silva (UFRJ)

Profa. Dra. Stephanie Barros Araújo (UECE)

Responsável Técnica:

Pricylianna Cássia Morais Soares

Revisão:

Equipe organizadora

Capa e Ilustrações:

Ernane Pereira

"O Sol há de brilhar mais uma vez". 2025. Aquarela. 21cm x 29,7cm.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação contemporânea: caminhos para a transformação docente/
Organização: Alessandra Mendes Gaspar e Francisco José Rodrigues. –
Fortaleza: Editora Publicações Integrar, 2025.

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-01-54993-4

DOI: 10.29327/5593727

1. Educação. 2. Docência. I. Gaspar, Alessandra Mendes (Org.). II.
Rodrigues, Francisco José (Org.)

CDD 370

Pricylianna Morais - Bibliotecária - CRB-3/1623



Prefácio

Os dicionários *Oxford Languages*¹ nos ensinam que prefaciari significa proemiar, deixar antever; servir de introdução a; preceder, iniciar, introduzir. Esta é a tarefa a que fomos convidados a realizar, a qual, responsavelmente, agradecemos desde agora. É uma missão complexa, pois, por meio dela fazemos o leitor antever o que lhe espera na leitura dessa coletânea, e ao mesmo tempo, devemos produzir um desejo mobilizador para a leitura do material que ora apresentamos.

A presente coletânea, Educação contemporânea – caminhos para a transformação docente, se destaca por seu caráter enciclopédico no que diz respeito ao vasto panorama de temas e problemas referentes ao cenário educacional contemporâneo. Sendo assim, apresenta-se com natureza transdisciplinar, na razão que propicia uma compreensão mais profunda e integrada dos problemas educacionais contemporâneos, considerando a complexidade e a diversidade das questões e do conhecimento no campo educacional.

Uma leitura prévia da coletânea revela registros importantes sobre o papel da pesquisa na formação de educadores e na disseminação desses conhecimentos e saberes para a sociedade e educação. Para Demo², pesquisar significa, duvidar, querer saber, buscar, avançar no conhecimento, sem cair na armadilha de oferecer resultados que já não permitiam mais ser duvidados, questionados ou, precisamente, pesquisados. Assim, Demo apresenta a pesquisa como

1 Os dicionários Oxford Languages fornecem conteúdo para o dicionário de português do Google. O conteúdo é fornecido pela Oxford Languages, uma divisão da Oxford University Press, e é reconhecido pela sua qualidade e precisão linguística. Site: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>

2 DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

princípio científico e educativo apregoando que a mesma não deve mais ser considerada algo distante, própria das práticas acadêmicas, mas incorporada aos processos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma a pesquisa emerge como um elemento estruturante do processo de ensino e ressalta como a problematização e a busca por respostas às perguntas possibilitam a contínua construção/reconstrução de conhecimento por educadores e estudantes.

O primeiro capítulo, denominado de **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças no ambiente escolar - diagnóstico e inclusão**, de autoria de Bernardo, Maia, Barros e Chagas, investiga as demandas de estratégias para a inclusão escolar efetiva de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O trabalho realiza uma revisão da literatura em língua portuguesa sobre a inclusão escolar de crianças com TDAH, e identifica estratégias pedagógicas e de intervenção que promovem a inclusão efetiva. Assim, os pesquisadores buscam compreender os processos de aprendizagem e demandas dos alunos com TDAH, buscando, com os resultados obtidos na pesquisa, propiciar debates e reflexões sobre a urgência da inclusão escolar do público investigado, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas e de intervenção.

O segundo capítulo, denominado de **Avaliação de desempenho e suas funções no processo de ensino da escola contemporânea**, assinado pela pesquisadora Braga, estudou a avaliação de desempenho através da análise dos três principais modelos avaliativos da escola contemporânea: avaliação cumulativa, avaliação diagnóstica e avaliação processual, e os dois principais mecanismos de construção da avaliação, interna das escolas e redes de ensino e avaliação de larga escala, externas. A pesquisadora discutiu cada um dos modelos avaliativos, destacando seu papel na vida e no cotidiano da escola e no processo de ensino, analisou as práticas docentes e sua ligação com cada um desses

modelos avaliativos e verificou como a avaliação tem um papel fundamental na escola da atualidade.

O terceiro capítulo dessa obra, nominado **Cibercultura: possibilidades e contribuições do uso das tecnologias digitais na educação**, de autoria das pesquisadoras Lima e Saraiva, apresenta uma análise da literatura sobre o tema cibercultura e o impacto das tecnologias digitais na educação, possibilitando uma compreensão mais abrangente dos desafios e potencialidades do fenômeno. Assim sendo, pode ser usado como base de pesquisa para outros trabalhos acadêmicos ou como fonte de informação para profissionais da educação, orientando na adoção de metodologias inovadoras e mais eficazes no processo de ensino aprendizagem.

O quarto capítulo, intitulado **Contribuições da Neuropsicopedagogia na Dislexia**, construído pela pesquisadora Pinto, que trabalha mobilizada pela indagação, como identificar o distúrbio-dislexia no ensino-aprendizagem que afeta diretamente o domínio da leitura-escrita? Considerando este questionamento, o estudo se desenvolveu analisando os conceitos acerca da Dislexia, a fim de produzir subsídios para um diagnóstico precoce sobre esse distúrbio em sala de aula. A investigação ainda tratou da importância da formação e atuação do neuropsicopedagogo quando intervem nos transtornos de aprendizagem do educando, portanto, verificou ainda quais são as intervenções e avaliações do neuropsicopedagogo e sua importância no processo escolar de estudantes com Dislexia.

O quinto capítulo, de nome **Discutindo a educação nas perspectivas de Adorno e Habermas: as visões desses autores sobre a educação e seus impactos**, desenvolvido por Sousa, Pessoa e Lopes, discute a educação nas perspectivas de Adorno e Habermas, apresentando as visões desses autores sobre a educação e seus impactos na modernidade. O texto reflete sobre a razão iluminista, na perspectiva de Adorno, e a ambivalência do mito esclarecido; bem como discute o processo de resignificação do esclarecimento a partir do mesmo pensador, e apresenta o projeto Adorniano de

educação dentro do contexto da cibercultura e das fake News, e dialoga com os apontamentos de Habermas e a sua visão sobre a educação enquanto mercadoria.

O sexto capítulo, denominado **O uso do aparelho celular em sala de aula: proibição ou uso didático? Qual o melhor caminho?**, foi elaborado por Machado e Araújo. O escrito põe em questão o debate em torno da não utilização do aparelho celular em salas de aula nas escolas públicas do estado do Ceará e avança na discussão sobre o uso didático do celular como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, examina as leis no âmbito federal e estadual que proíbem e regulamentam a prática do uso de telas para fins pedagógicos, e portanto, tematiza a aplicação prática das ferramentas de tecnologia de maneira pedagógica em sala de aula e utilidade da escola como espaço de desenvolvimento de competências digitais.

O sétimo capítulo, intitulado **Filosofia da Educação e a Pós-Modernidade**, concebido por Araújo, Paiva, Fontenele, Arguelho e Rodrigues. O artigo conceitua pós modernidade e discute as implicações do conceito e dos temas decorrentes deste conceito e suas aplicabilidades na esfera educacional.

Aborda, assim, a emergência das identidades culturais e a educação na pósmodernidade e as temáticas: gênero, relações étnico-raciais e diversidade, e ainda, educação e mídias.

O oitavo capítulo, designado **O pensamento moderno e contemporâneo e educação**, produzido pelas pesquisadoras Alves, Rocha e Félix, esclarece como o pensamento moderno e contemporâneo moldou a educação, tanto no campo teórico quanto nas práticas pedagógicas. Assim, analisa as principais ideias desses períodos históricos, evidenciando suas implicações para a construção de sistemas educacionais mais democráticos, inclusivos e capazes de enfrentar os desafios do mundo atual.

O nono capítulo, denominado **Como auxiliar crianças e estudantes com TDAH na instituição educacional**, de autoria

de Silva, Cardoso e Oliveira, discute estratégias pedagógicas mais eficazes, para auxiliar educadores no enfrentamento às dificuldades e desafios no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, no espaço da escola, portanto, evoca os desafios e as perspectivas dessa deficiência de aprendizagem na realidade educacional brasileira.

O décimo capítulo, denominado **O Neoliberalismo e sua influência na formação docente para o Ensino Superior**, elaborado pelas pesquisadoras Freitas, Ferreira e Mesquita, apresenta a problemática da formação do professor, do ensino superior, destacando que o neoliberalismo tem um impacto na formação docente para o ensino superior, trazendo consequências agudas para o setor da educação brasileira, impulsionando uma visão empresarial e técnica na educação.

O décimo primeiro capítulo, de nome **O que procuram as Ciências Humanas e a Educação**, criado pelos investigadores Luna e Silva, desenvolve a ideia de que à medida que as ciências humanas se desenvolvem e que seus especialistas se multiplicam, elas vão ganhando espaço na sociedade e tendo importância reconhecida na educação. O artigo assevera que não se pode negar que, hoje, as sociedades, em boa parte, dialogam com as proposições vindas de estudiosos das ciências humanas e educadores, portanto, destaca a influências dessas áreas e disciplinas na sociedade e na cultura contemporânea.

O décimo segundo capítulo, intitulado **Uma análise da Educação Global e da Política Nacional Educacional**, de autoria das pesquisadoras Bastos, Nascimento, Rocha, Dias e Lima, realiza uma análise comparativa dos trabalhos de Goergen e Martins, buscando identificar os pontos de convergência e divergência entre as suas perspectivas. Ao confrontar as ideias desses autores, pretendeu-se aprofundar a compreensão sobre a complexidade das relações entre educação, sociedade e políticas públicas, bem como contribuir para a construção de um debate mais informado sobre o futuro da educação.

O décimo terceiro capítulo, nominado **Inclusão em ação: caminhos para o lazer e a aprendizagem de Crianças com Deficiência**, elaborado pela professora pesquisadora Oliveira. O texto constata que um dos assuntos em evidência na última década é a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, porém pessoas com deficiências sempre estiveram presentes, mas eram excluídas e segregadas. O trabalho, assim, aborda a história da inclusão social destacando as brincadeiras, o lazer, contemplando o processo de interação e o papel da escola neste contexto fazendo um aparato histórico até os dias atuais de forma analítica, explicitando aspectos legais e teóricos.

O décimo quarto capítulo, nominado **Síndromes raras e o papel da escola no processo de inclusão e acolhimento**, construído pelos pesquisadores Pinho, Oliveira, Moura e Aquino. O artigo, após trazer um panorama das síndromes raras, afirma que a formação educacional e intelectual de pessoas com síndromes raras depende de um ensino inclusivo, que reconheça suas particularidades e ofereça ferramentas adequadas para seu desenvolvimento. Assim, argumenta que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não beneficia apenas as crianças com síndromes raras, mas toda a comunidade escolar. Afirma que, um ambiente que valoriza a diversidade prepara os alunos para uma sociedade mais justa, solidária e respeitosa. Assevera que o caminho para essa transformação exige esforços conjuntos, e os resultados são inestimáveis: crianças mais seguras, educadores mais preparados e uma sociedade mais empática e igualitária.

Prof. Dr. Francisco José Rodrigues

Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Ceará
Mestre em Sociologia, pela Universidade Federal do Ceará
Graduado em Filosofia, pela Universidade Federal do Ceará



Nota do Editor

Caro leitor,

Temos a satisfação de apresentar esta coletânea de artigos, cuja missão é promover reflexões sobre a temática da aprendizagem e educação inclusiva.

Ao longo das páginas que se seguem, você encontrará *insights* e perspectivas que poderão nortear suas ações e escolhas, estas, afetam não apenas sua própria vida, mas também o cotidiano ao seu redor.

É importante sublinhar que o conteúdo deste livro reflete as opiniões e análises dos autores/organizadores e não necessariamente representa o ponto de vista da editora. Acreditamos na diversidade de ideias como uma força propulsora para a sociedade.

O livro **Educação contemporânea – caminhos para a transformação docente** foi concebido para estimular o diálogo e a escrita acadêmica. Esperamos que o inspire a agir de forma consciente e a se tornar um agente de mudança. A inclusão é um fio condutor que une a humanidade, e entendemos que, juntos, podemos construir um futuro melhor.

Abraço fraterno,

Kerginaldo Freitas

Editor-chefe

Publicações Integrar



Sumário

- 1. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças no ambiente escolar - diagnóstico e inclusão** 15
Daiana Maria Rocha Bernardo
Analuísia de Oliveira Maia
Maria Valdeiza Lima de Sousa Barros
Adriano Pontes Chagas
- 2. Avaliação de desempenho e suas funções no processo de ensino da escola contemporânea** 29
Fabiana Torquato Braga
- 3. Cibercultura: Possibilidades e contribuições do uso das Tecnologias Digitais na educação** 45
Ádila Suyanne Ponte de Oliveira Lima
Mônica Torres Araújo Saraiva
- 4. Contribuições da Neuropsicopedagogia na Dislexia** 59
Leoziane Ferreira Pinto
- 5. Discutindo a educação nas perspectivas de Adorno e Habermas: as visões desses autores sobre a educação e seus impactos** 75
Francisca Antônia Ribeiro de Sousa
Maria Jane Valle Pessoa
Adailson Cosme Lopes
- 6. O uso do aparelho celular em sala de aula: proibição ou uso didático? Qual o melhor caminho?** 95
Diego Antônio Matos Machado
Adriana Rodrigues de Aquino Araújo
- 7. Filosofia da Educação e a Pós-Modernidade** 111
André Luís Rocha de Araújo
José Alécio Rodrigues Paiva
Rita Helena Albuquerque Parente Fontenele
Simone Pimentel Arguelho
Francisco José Rodrigues

8. O pensamento moderno e contemporâneo e educação	127
Marisa Alves	
Emiliana Rocha	
Maria das Graças Félix	
9. Como auxiliar crianças e estudantes com TDAH na instituição educacional	139
José Cristiano da Silva	
Maria do Socorro Cardoso	
Mônica da Cunha de Oliveira	
10. O Neoliberalismo e sua influência na formação docente para o Ensino Superior	155
Elizete Viana Lima de Freitas	
Gina Maria Barroso Ferreira	
Joana D'Arc Rabelo de Mesquita	
11. O que procuram as Ciências Humanas e a Educação	171
Carlos de Léllis Alencar Luna	
José Iran da Silva	
12. Uma análise da Educação Global e da Política Nacional Educacional	185
Maria Ednilce Castelo Branco Bastos	
Irlanda Silva do Nascimento	
Lídia Maria de Carvalho Rocha	
Sara Maria Pereira da Silva Dias	
Veridiana Fontenele Lima	
13. Inclusão em ação: caminhos para o lazer e a aprendizagem de Crianças com Deficiência	203
Cleideane Batista Sampaio Oliveira	
14. Síndromes raras e o papel da escola no processo de inclusão e acolhimento	217
Francisca Regina Aragão Pinho	
Nelson Luis Bezerra de Oliveira	
Simone Maria Freitas Moura	
Tânia Rodrigues de Aquino	
Sobre o Pintor - Ernane Pereira	232

Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças no ambiente escolar- diagnóstico e inclusão

01

Daiana Maria Rocha Bernardo¹

Analuís de Oliveira Maia²

Maria Valdeiza Lima de Sousa Barros³

Adriano Pontes Chagas⁴

▪ Introdução

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico de início precoce, caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade. Em 1975, foi classificado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como um transtorno

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, com Especialização em Psicopedagogia Clínica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. É mestranda em Ciências da Educação pela World Ecumenical University. É professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e Gestora da Escola Municipal André Luís.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, com Especialização em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade do Vale do Jaguaribe. É mestranda em Ciências da Educação pela World Ecumenical University. É supervisora escolar da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e trabalha como coordenadora pedagógica na Escola Municipal João Paulo I.

3 Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú, possui Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú e em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade do Vale do Jaguaribe. É mestranda em Ciência da Educação pela World Ecumenical University. Trabalha como professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza. Gestora da Escola Municipal João Paulo I.

4 Graduado em Pedagogia e Letras. Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia. É mestrando em Ciências da Educação pela World Ecumenical University. Trabalha como professor efetivo da Rede Municipal de Fortaleza e do Estado do Ceará. Gestor da escola Doutor Sérvulo Mendes Barroso e docente na EEFM Paulo Elpidio.

cuja principal característica era a desatenção. Em 1980, foi citado pela primeira vez no DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, publicado nos Estados Unidos e adotado em grande parte do mundo – sendo chamado de desordem do déficit de atenção com ou sem hiperatividade (American Psychiatric Association, 1980).

Nessa publicação, o TDAH é classificado em dois tipos: com ou sem hiperatividade. Nas publicações seguintes, seguindo o caminho traçado por pesquisas sobre o tema, o TDAH sofre mais alterações. Em 1987, é dado o devido destaque ao sintoma da impulsividade, e no DSM-V é definido por desatenção, hiperatividade e impulsividade, com três subtipos: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo/impulsivo e o tipo combinado (American Psychiatric Association, 2014).

O fato de que muitas pessoas sem diagnóstico, com diagnóstico tardio ou mesmo com diagnóstico e sem o devido tratamento engrossam uma massa de pessoas sofrendo do transtorno é preocupante. O DSM-V sugere a ocorrência do TDAH na maioria das culturas em cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos já em 2014 (American Psychiatric Association, 2014), sendo a taxa de persistência, como uma síndrome, aos 25 anos, é de, aproximadamente, 15%, mas a taxa de persistência de sintomas residuais que prejudicam o indivíduo por esta idade é de, aproximadamente, 65% (Rosa, 2015).

Com o avanço das pesquisas científicas em torno do cérebro, órgão que acumula mistérios em torno de seu funcionamento, tem sido possível ao homem fazer descobertas que elucidam doenças e transtornos há muito descobertos. Exames de ressonância magnética (MRI) e PET-scan possibilitam observar como o principal órgão do sistema nervoso e responsável por todo o funcionamento do corpo humano se comporta, permitindo que, a partir de novas descobertas, os equívocos sejam evitados e medidas bem-sucedidas

em diagnósticos e tratamentos sejam tomadas (Couto, Melo-Junior e Gomes, 2010). A etiologia do TDAH é baseada em estudos empíricos e clínicos, apoiados por exames de imagem. No entanto, esses métodos não são suficientes para determinar com segurança a ocorrência desse transtorno em seres humanos (Rezende, 2016).

Uma vez determinado o problema, faz-se necessário o trabalho multidisciplinar – pais, professores e terapeutas devem fazer um planejamento quanto às estratégias e intervenções que serão realizadas para o atendimento da criança e para seu desenvolvimento acadêmico. São importantes intervenções como modificações de ambiente, adaptações do currículo, flexibilidade na realização e apresentação de tarefas, adequação do tempo de atividade, administração e acompanhamento de medicação, entre outras.

Quando lançamos luz aos adultos que lidam com essas crianças na escola, percebemos que ainda existe uma lacuna na compreensão de seus aspectos. Barbarini (2020) reforça que os educadores têm um conhecimento limitado, inclusive nas características do transtorno em meninas. O professor desempenha um papel fundamental no processo educacional dos alunos. Para lidar com suas dificuldades de forma eficaz é necessário que o educador busque conhecimento contínuo sobre o tema, já que o TDAH transcende questões comportamentais isoladas. A compreensão ampla desse transtorno permite transpor barreiras pedagógicas e promover a inclusão escolar – fator crucial para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes (Carvalho *et al.*, 2022).

Nesse contexto, assegurar uma trajetória escolar bem-sucedida exige que os professores adotem estratégias abrangentes, flexíveis e personalizadas. Isso implica superar desafios por meio de abordagens adaptadas às particularidades de cada aluno, garantindo que suas necessidades individuais sejam integradas ao planejamento pedagógico de maneira efetiva e inclusiva.

Com tudo isso, o objetivo principal do trabalho é investigar a demanda de estratégias para a inclusão escolar efetiva de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Para o alcance do objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: realizar uma revisão da literatura em língua portuguesa sobre a inclusão escolar de crianças com TDAH; identificar estratégias pedagógicas e de intervenção que possam promover a inclusão efetiva; compreender os processos de aprendizagem e demandas dos alunos com TDAH.

Espera-se que, com os resultados obtidos na pesquisa, possamos gerar debates e reflexões sobre a urgência da inclusão escolar do público aqui mencionado, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas e de intervenção.

■ Metodologia

O presente trabalho tem natureza qualitativa que, para Minayo, Deslandes e Gomes (2001), tem a intenção de apresentar o que não é mensurável, com foco na abordagem descritiva. Utilizou-se a metodologia de revisão da literatura, assumindo caráter exploratório.

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico que, de acordo com Amado (2017), constitui a fundamentação teórica, base para os aparatos necessários no momento de confrontar a teoria e a realidade, para ir além do senso comum. A organização da pesquisa se deu da seguinte forma: Definição do tema e delimitação da pesquisa; Seleção das fontes de informação; Extração e análise dos dados; Elaboração da escrita. Realizou-se uma busca por artigos e outros estudos em língua portuguesa que abordavam a inclusão escolar de alunos com TDAH.

▪ Resultados e Discussão

Os resultados apontam que, para iniciarmos as considerações sobre a criança com TDAH na escola, é importante nos atentarmos a alguns pontos fundamentais. Primeiramente, destaca-se que esse transtorno tem como uma das principais características o aparecimento dos primeiros sinais ainda na infância. É na idade escolar que os sintomas ganham maior destaque devido a seus efeitos sobre a aprendizagem, processo que exige demasiada atenção. Outro ponto a se considerar é que, no ambiente escolar, ampliam-se as relações sociais, as quais também representam um desafio para o aluno. Essas características combinadas fazem com que o período escolar seja particularmente desafiador para crianças com esse transtorno, exigindo uma compreensão aprofundada por parte de educadores e demais profissionais envolvidos no processo educativo.

É certo que não se consegue predeterminar a extensão e a profundidade dos conteúdos a serem construídos pelos alunos nem facilitar/adaptar as atividades escolares para alguns, porque somos incapazes de prever, de antemão, as dificuldades e as facilidades que cada um poderá encontrar para realizá-las. Porque é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele pode regular o processo de construção intelectual. A maioria dos professores não pensa assim nem é alertada para esse fato e se apavora, com razão, ao receber alunos com deficiência ou com problemas de aprendizagem em suas turmas, pois prevê como será difícil dar conta das diferenciações que um pretense ensino inclusivo exigirá (Mantoan, 2003, p.37).

Para além, o professor desempenha também um papel fundamental no processo de identificação do TDAH, embora seja importante ressaltar que esse grupo de profissionais não é o responsável pelo diagnóstico formal. Muitas vezes, suas intervenções começam com conversas bastante difíceis para famílias que passam

a primeira parte da infância da criança negando o fato de que o comportamento dela traz em si a necessidade de investigação.

Na ocasião do diagnóstico, fica clara a importância de se somarem os aspectos educacionais aos científicos, com o objetivo de não se incorrer em erros. Para tanto, é decisivo que o educador tenha conhecimento do transtorno, visto que, com esse entendimento, seu olhar nas observações torna-se mais afinado. Ter conhecimento sobre o transtorno proporciona ao professor possibilidades de reconhecer precocemente a hiperatividade e a impulsividade, permitindo intervenções eficazes que garantem melhores perspectivas de aprendizado. É importante ressaltar que o fracasso escolar é uma das possíveis consequências do transtorno quando não adequadamente abordado.

Com isso, defendemos que se torna urgente a capacitação adequada de profissionais, bem como um programa permanente para esclarecer os pais e educadores sobre os diferentes aspectos tanto do TDAH como dos demais distúrbios neuropsicológicos que as crianças da atualidade podem apresentar (Couto, Melo-Junior, Gomes, 2010, p. 249).

O papel do professor não se encerra em suas colaborações para o diagnóstico. Na verdade, essa etapa cumpre apenas a primeira parte do processo dentro da escola. Após o diagnóstico, ou mesmo antes dele, cabe ao ele desenvolver estratégias que garantam a inclusão da criança. Os primeiros passos do educador serão no propósito de tornar a sala de aula um ambiente funcional, e conhecimentos sobre o transtorno são fundamentais para superar um dos primeiros desafios impostos tanto à criança quanto a quem convive com ela: o controle de seu comportamento, seja ele do tipo desatento, hiperativo/impulsivo ou combinado.

As intervenções pedagógicas requerem a compreensão de que uma das principais ações a ser realizada é a promoção da socialização. Estar na escola é um grande desafio, pois, por vezes,

além de lidar com as dificuldades impostas pelo transtorno, há também a falta de conhecimento sobre a condição e a intolerância no que diz respeito ao comportamento de quem o tem. Portanto, o professor desempenha um papel não apenas na adaptação do ambiente de aprendizagem, mas também na criação de um clima de aceitação e compreensão entre todos os alunos.

As crianças com TDAH apresentam comportamento agitado e dificuldade de concentração, o que atrapalha no processo de assimilação dos conteúdos ministrados. O TDAH não é considerado uma NEE – Necessidade Educacional Especial, portanto esses alunos não são atendidos na sala de recursos e não possuem professor de apoio, porém necessitam de um atendimento individualizado e diferenciado, para que se desenvolvam como deveriam (PEREIRA, 2015, p. 24).

Abordando o conhecimento sobre o tema, o ideal seria que todos no ambiente escolar tivessem o mínimo de instrução, pois medidas dentro do contexto escolar são capazes de acolher melhor ou provocar desregulação na criança. Em sala de aula, há alguns pontos que devem ser ajustados para que o professor não incorra em erros que, com pequenas atitudes, podem ser regulados, colaborando para construir uma sala de aula mais colaborativa e favorecendo a todos.

Gladys Troconis (2008) pontua algumas situações de sala de aula que devem ser evitadas. Por exemplo, não se deve permitir que outros alunos zombem da criança com TDAH, nem aplicar castigos nessas crianças impedindo que participem de atividades pautadas no movimento, como o recreio. O professor deve escolher com cuidado as palavras ao repreender a criança na ocasião em que esta se comportou mal. Em contrapartida, é essencial alimentar posturas de valorização mesmo das pequenas conquistas, organizar o espaço da sala de aula de forma a favorecer atividades coletivas e desenvolver planejamentos mais flexíveis que deem oportunidade de mais movimento.

Por fim, o que podemos verificar no tocante às intervenções pedagógicas é que não há uma fórmula pronta para o trabalho pedagógico junto às crianças. Ao ver a divulgação de apostilas com atividades para esse público ou outros produtos desta natureza, é importante entender que o material impresso não será o que facilitará o trabalho pedagógico, nem mesmo essa seria a via mais eficiente para que a aprendizagem se dê no indivíduo com TDAH (Pereira, 2015).

Para que o professor possa alcançar sucesso, algumas medidas eficazes incluem: estabelecer regras claras; posicionar a criança estrategicamente na sala de aula, permitindo intervenções frequentes do professor; encorajar a proximidade com colegas que não provoquem distrações; promover trabalhos em grupo; considerar as emoções do aluno e aplicar reforço positivo às suas atividades; distribuir tarefas que exijam atenção em etapas menores; além de adotar outras estratégias conforme as necessidades específicas de cada aluno.

É importante ainda falar que a inclusão efetiva desses alunos na escola, faz-se necessário o apoio da família, mudanças desde da estrutura física, organização da sala de aula e na metodologia utilizadas pelos educadores, onde o mesmo possam promover aulas criativas que chamem atenção do aluno e auxiliem na sua memorização bem como fazer uso de instrumentos audiovisuais, atividades coloridas que despertem seu interesse assim como dinâmicas, brinquedos e jogos educativos e uma comunicação direta com os familiares ou responsáveis (Mayanny da Silva et al., 2019, p. 16).

As terapias desempenham um papel importante no manejo do TDAH, embora gerem debates acerca do tratamento do transtorno, uma vez que frequentemente se contrapõem à terapia e à medicação como medidas distintas. É importante salientar que, assim como o diagnóstico envolve a participação de múltiplos

profissionais, o tratamento também requer intervenções em diversas frentes (Alves, 2017). As terapias são administradas por profissionais especializados, sendo mais comum o trabalho de psicólogos, terapeutas ocupacionais e terapeutas comportamentais. É essencial escolher a terapia mais adequada para a criança e monitorar a interação entre o profissional e o indivíduo atendido, avaliando o desenvolvimento das ações propostas.

Como o TDAH é um transtorno de cunho comportamental, há uma tendência a se fazer a opção por este tipo de acompanhamento. Estudos sugerem que as intervenções psicoterapêuticas mais eficazes no manejo dos sintomas do TDAH são aquelas baseadas na Terapia Cognitivo-Comportamental (Benczik, 2010). Carvalho e Souza (2014) corroboram que essas intervenções têm eficácia comparável ao tratamento medicamentoso e, quando combinadas com a farmacoterapia, produzem resultados superiores. Dessa forma, tais terapias possibilitam até mesmo a redução da dependência de medicamentos. O trabalho colabora para melhorias no cotidiano como as relações interpessoais e autonomia do indivíduo e estabilidade emocional. Neste processo são consideradas as demandas de cada um.

Ainda sobre as terapias, assim como as intervenções medicamentosas, requer-se cuidados na escolha profissional, observações sobre a conduta do mesmo, se a criança está confortável e de fato envolvida no processo de terapia, pois a má administração desta pode não ser eficaz no tratamento ou mesmo desencadear novas dificuldades (Caliman, 2008).

A inclusão escolar não é apenas uma responsabilidade educacional, mas também uma missão social que visa garantir igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Ao abordar a inclusão, é essencial reconhecer que cada aluno é único e apresenta desafios e necessidades específicas. Portanto, a personalização das estratégias pedagógicas é fundamental. Uma abordagem

ativa envolve a colaboração entre professores, pais, psicólogos e outros profissionais da saúde, criando um plano de ação integrado que atenda às necessidades individuais do aluno. Além disso, a formação contínua dos educadores e suas implicações no ambiente podem ser alcançadas através de workshops, cursos e seminários que ofereçam aos professores as ferramentas necessárias para lidar com comportamentos desafiadores e promover um ambiente de aprendizagem positivo.

Tecnologias educacionais também podem desempenhar seu papel, oferecendo recursos interativos e personalizados que mantêm o aluno engajado e facilitam a concentração. Ferramentas como aplicativos de gerenciamento de tempo e plataformas de aprendizagem adaptativa podem ajudar a estruturar o aprendizado de maneira que atenda às necessidades específicas de cada aluno.

Por fim, é importante que a escola, como um todo, adote uma cultura de inclusão, onde todos os alunos sejam encorajados a aceitar e apoiar seus colegas. Isso pode ser promovido através de atividades de conscientização e programas de mentoria entre alunos. A criação de um ambiente acolhedor e compreensivo não apenas beneficia os alunos com TDAH, mas também enriquece a experiência educacional de todos os estudantes, promovendo empatia e colaboração. A inclusão efetiva requer um esforço coordenado e contínuo de toda a comunidade escolar, garantindo que esses alunos não apenas participem, mas prosperem em seu ambiente educacional.

■ Considerações

Diante do que foi exposto, pode-se verificar através de uma linha do tempo que o transtorno já paira sobre a humanidade há bastante tempo. As controvérsias em torno do comportamento marcado pela falta de atenção tardaram para que se chegasse ao entendimento do que é realmente o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Agora, as lutas são não apenas de natureza médica ou educacional, mas de cunho legal. As incertezas no diagnóstico têm sido uma grande barreira para que se alcance algumas conquistas, como ser reconhecida como público da educação especial (por exemplo, alunos com TDAH não são atendidos pelas salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE) e assim receba a devida atenção para que se desenvolva plenamente. Não há nenhuma espécie de benefício financeiro que possa colaborar nos custos de tratamentos e superar preconceitos, que é uma realidade que permeia a vida do indivíduo que tem o transtorno.

Podemos entender que ter compromisso com o outro se faz o mais importante, pois é no interesse pelo bem-estar do outro, sendo este naturalmente ou prioritariamente um filho, que se inicia a busca por respostas ao que é observado e que desperta estranheza. A busca por respostas, um diagnóstico, tratamento e oportunidades é pauta de vida daqueles que têm uma criança com TDAH e do próprio indivíduo, do ponto de vista de que, embora a direção seja apontada pelo adulto, de fato é a criança que vai trilhar o caminho para chegar à superação das dificuldades e uma vida adulta de maior qualidade.

Essa jornada, que começa com o diagnóstico e se estende ao longo de toda a trajetória escolar e de vida da criança, exige paciência, adaptação e muita dedicação. O tratamento adequado, a implementação de estratégias pedagógicas personalizadas e o suporte emocional são essenciais, mas, acima de tudo, é a criança que precisará aprender a lidar com as próprias dificuldades, seja em relação à atenção, comportamento impulsivo ou às interações sociais.

A qualidade de vida da criança com TDAH na fase adulta estará diretamente relacionada à forma como ela foi fortalecida durante sua infância e adolescência. Isso inclui não apenas o acompanhamento médico e terapêutico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, a construção

de autoconfiança e a adoção de estratégias que a auxiliem a lidar com os desafios do transtorno.

Portanto, é fundamental que, além do apoio contínuo aos adultos, a criança seja empoderada durante o seu desenvolvimento, fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios impostos pelo TDAH e construir uma vida adulta plena e satisfatória.

■ Referências

- ALVES, Elisângela Pascoa. **TDAH: dificuldades de aprendizagem, estratégias de intervenções pedagógicas**. 2017. 84 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Calafiori, São Sebastião do Paraíso, 2017.
- AMADO, João. **Manual de investigação Qualitativa em Educação** 3ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra: University Press, 2017.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 3. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association; 1980.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARBARINI, Tatiana de Andrade. Corpos, “mentes”, emoções: uma análise sobre TDAH e socialização infantil. **Psicologia & sociedade**, v. 32, p. e173058, 2020.
- BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de déficit de Atenção**. Casa do psicólogo, 2010.
- CALIMAN, Luciana Vieira. O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. **Psicologia em estudo**, v. 13, p. 559-566, 2008.
- CARVALHO, A. dos S. M. de .; ALBUQUERQUE, L. F. da S. .; SOUZA, K. de L. A. .; PEREIRA, I. dos S. .; PEREIRA, E. dos S. .; SOUTO, P. F. .; ANCHIETA, G. O. dos S. .; CABOCLO, I.; SILVA, E. R. A. da. **ADHD – diagnosis and teacher’s role**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e17711225724, 2022.

- CARVALHO, M. R.; SOUZA, A. M. Psicoterapias para transtornos psiquiátricos da infância e da adolescência. In: COELHO, B. M.; PEREIRA, J. G.; ASSUMPTÃO, T. M.; SANTANA JR., G. L. (Org.). **Psiquiatria da Infância e da Adolescência**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2014. p. 532-566.
- COUTO, Taciana Souza; MELO-JUNIOR, Mario Ribeiro; GOMES, Cláudia Roberta Araújo. Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 241-251, 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MAYANNY DA SILVA, L. I. M. A. *et al.* Prática pedagógica e os desafios na inclusão escolar da pessoa com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão integrativa. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 3-20, 2019.
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PEREIRA, Juciane Aparecida Andrade. **A inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB. 2015.
- REZENDE, E. de. A História Completa do TDAH que você não conhecia. **Revista Psicoedu**, 2016.
- ROSA, Maria Tereza Néri. **Prevalência do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças e adolescentes brasileiros: revisão sistemática**. 2015. 64 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- TROCONIS, Gláduys Veracochea. **O déficit de atenção sem medicamentos: um guia para pais e docentes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Avaliação de desempenho e suas funções no processo de ensino da escola contemporânea 02

Fabiana Torquato Braga⁵

▪ Introdução

A avaliação escolar, que já foi aplicada como forma de punição, como Luckesi (2002) bem destaca em suas análises e estudos e monitoramento exclusivo dos educandos, em tempos em que a escola era focada em disciplinar e ensinar na perspectiva de que os alunos eram vasos sem conteúdo a serem preenchidos, no contexto mais atual da educação, vem ganhando roupagem de mecanismo de acompanhamento, classificação, diagnóstico situacional, entre outros aspectos. O educando continua figura central do processo avaliativo escolar.

Ao longo do presente artigo, busca-se a análise dos diferentes modelos de avaliação escolar vigentes, e, com isso, a promoção de uma pesquisa que destaque como o ato avaliativo é aplicado na escola com foco em perceber aonde se chegou em aprendizagem, ensino, métodos, eficácia do fazer escola, entre outros pontos relevantes do processo educacional e pensar caminhos a serem trilhados a partir do rendimento verificado.

5 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú em 2007. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica e em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica pela mesma universidade em 2011. Mestranda em Ciências da Educação pela Internacional Wolrd University Ecumenical. Professora da Rede Municipal de Ensino de Sobral de 2005 a 2012 na Escola José Parente Prado e Osmar de Sá Ponte. Coordenadora Pedagógica de 2012 a 2021 nas escolas Maria José dos Santos Ferreira Gomes, Raul Monte, Raimundo Pimentel Gomes e José da Matta e Silva. Atualmente Diretora Escolar na Escola de Tempo Integral Leonel Brizola. (Fabiana.braga@edu.sobral.ce.gov.br)

Dentro dessa perspectiva, o presente artigo visa responder ao seguinte questionamento norteador: como o processo avaliativo de desempenho é vivenciado no contexto escolar na atualidade considerando as diferentes nuances e perspectivas das avaliações aplicadas na vida e no cotidiano escolar com foco em saber dos resultados de processos?

Para responder a esse questionamento, busca-se como objetivo geral: estudar a avaliação de desempenho através da análise dos três principais modelos avaliativos da escola contemporânea: avaliação cumulativa, avaliação diagnóstica e avaliação processual, e os dois principais mecanismos de construção da avaliação: interna das escolas e redes de ensino e avaliação de larga escala, externas.

Para auxiliar na busca do objetivo geral, os objetivos específicos são: discutir cada um dos modelos avaliativos, destacando seu papel na vida e no cotidiano da escola e no processo de ensino, analisar a prática docente e sua ligação com cada um desses modelos avaliativos e verificar como a avaliação tem um papel fundamental na escola da atualidade, destacando o modelo mais proveitoso a ser aplicado.

A metodologia científica empregada no artigo será o estudo bibliográfico, em uma revisão de leitura, o que, de acordo com Gil (2002), se dá através de leituras sobre a temática, seguido de uma integração entre os autores e discussão dos pontos de maior relevância apresentados nos respectivos estudos, destacando situações de convergências de opiniões e resultados e mesmo de divergências entre os autores.

Em sua estrutura lógica, o artigo apresenta inicialmente uma breve discussão da avaliação como atitude humana, situando a mesma ao contexto escolar e, em seguida, uma análise sobre os três modelos avaliativos mais recorrentes na escola da atualidade, que são: avaliação cumulativa, avaliação diagnóstica e avaliação processual. Conclui-se a análise destacando a diferença entre

avaliação interna das escolas e redes de ensino e avaliação de larga escala, mais conhecida como avaliação externa.

Ao final do estudo, o que fica evidente é que, embora existam diferentes modelos de avaliação escolar, todos estão presentes de alguma forma no fazer e no cotidiano das instituições de ensino, sendo complementares e interdependentes, e, no que toca ao desempenho dos estudantes, cada um tem um papel essencial para classificar e dar as notas numéricas que o sistema de ensino da atualidade exige dos docentes, mas, cada um precisa ser aplicado de acordo com o momento da vida escolar e a intencionalidade reflexiva do fazer o ensino.

■ Avaliação e avaliação escolar de desempenho

Quando se estuda o processo avaliativo de modo geral, são diversas as definições encontradas em relação ao entendimento e conceito de avaliação enquanto prática humana. Tal situação se justifica pelo fato de a avaliação ser uma prática que não se resume apenas em uma ação simplória de aplicação de testes seguido da atribuição de notas pelos professores no contexto escolar, sendo antes, uma prática humana (LUCKESI, 2002). A avaliação é muito mais do que um registro de perguntas e respostas a serem respondidas por alunos em épocas de provas (LUCKESI, 2003). No cotidiano, o ser humano está constantemente em avaliação, ou seja, examinando o mundo que o cerca, vislumbrando possibilidades, limitações e buscando se posicionar com base nas observações do mundo entorno.

O ser humano avalia condições favoráveis ao atravessar uma rua, possibilidades quando faz uma compra ou negócios, prejuízos, quando uma atividade não deu certo ou concluiu um serviço. Isso significa dizer que, no cotidiano, os seres humanos avaliam e se posicionam com base nos resultados que sua avaliação de mundo

e de situações lhe rende, e, com isso, tem maiores ou menores possibilidades de voltar a repetir uma ação ou atitude.

Na escola tal situação também se aplica, pois a prática de avaliar oferece bases para os profissionais da educação darem continuidade às práticas de ensino, melhorar as mesmas ou mudar o que se tem feito até então. Quando não se percebe a amplitude por trás da avaliação, cai-se em uma sistemática de “pedagogia do exame” como coloca Luckesi (2002), que se mostra em um cenário no qual a avaliação da aprendizagem goza de um amplo espaço no processo de ensino e aprendizagem que se chega ao que o autor chama de “pedagogia do exame”, na qual existe o emprego dos resultados, percentuais e números em prol da construção de um controle social, em que as notas, muitas vezes são usadas pelos professores para punir, torturar ou ameaçar os alunos.

A avaliação é, portanto, um objeto de ensino, que possibilita ao aluno mostrar seu desempenho e as competências adquiridas como resultados de sua aprendizagem. Serve também para o docente verificar sua prática e melhorar suas estratégias metodológicas em sala de aula, bem como para a instituição de ensino, que através do conhecimento dos resultados, pode buscar o melhor caminho para solucionar os problemas apresentados ou continuar melhorando nos aspectos que estão produzindo bons resultados (HAYDT, 2000).

A avaliação, segundo Gimeno Sacristán e Gómez Pérez (1998), é o meio pelo qual alguma ou várias características do aluno, de um grupo de estudantes, de um ambiente, ou dos materiais educativos, professores, programas, são analisadas por alguém, na perspectiva de conhecer suas características e condições, seus limites e potencialidades, em razão de alguns critérios ou pontos de referência, para emitir um julgamento que seja relevante em termos educacionais.

Mesmo com os avanços ocorridos nas concepções de ensino e de aprendizagem e de avaliação, esta concepção limitada do

processo avaliativo esteve por muito tempo, e ainda está arraigada na mente e nas práticas de muitos educadores, e, conseqüentemente, na de muitos alunos (RIBEIRO, 2011).

De acordo com Chueiri (2008), o ato avaliativo, quando aplicado ao processo de ensino, não ocorre de forma neutra e sem intencionalidade, pois, o que se pode entender é que, sendo a escola um espaço de opções, escolhas e intencionalidades, no qual um estatuto político e epistemológico, serve sempre de base para que se possa promover e dar suporte ao processo escolar no qual essa mesma avaliação se encontra inserida e o serve, como já mencionado anteriormente.

Sabe-se que a aprendizagem deve ser um meio que atua em um processo de formar e avaliar, que são indispensáveis e contribuem para um bom desenvolvimento, tendo a definição dos resultados do processo um dos aspectos mais importantes da vida do aluno (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2000).

O processo avaliativo na escola, esta última enquanto política pública carregada de metas e objetivos, oferece subsídios para se possa promover o questionamento do processo de ensino como um todo, uma reflexão global e crítica, que só é possível com a adoção de diferentes tipos de avaliação no contexto escolar, em que um modelo ampara e complementa o outro, sendo que, por cada modelo avaliativo ter características diferentes, termina por atender diversos objetivos e isso pode fazer uma grande diferença no processo escolar (HOFFMANN, 2006).

A avaliação de desempenho, a partir dos anos de 1990, com as mudanças profundas que ocorreram na escola e nos moldes de fazer educação e que se processam até a atualidade, passou a figurar com um método de medição da qualidade do ensino, isso profundamente marcado pelas avaliações externas, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (SANTOS, 2020). Cada uma

dessas avaliações externas passou a figurar como mecanismo de entender e discutir a qualidade dos processos de ensino e pensar em mudanças, permanências e inovações em educação.

Os gestores escolares, professores e a comunidade escolar como um todo, neste processo, apontam como de grande importância para zelar pelos bons índices, o que se liga de forma direta às avaliações externas e seu processamento. Ao pensar em avaliação escolar, os modelos de avaliações externas até então utilizados, apontam para uma análise dos rendimentos, do que foi possível alcançar com os educandos em sala de aula, na vida escolar, mas, também se avalia o fazer escolar a vida cotidiana do ensino e da aprendizagem.

Monteiro *et al.* (2011) em seus estudos, defende que a avaliação escolar é uma ação de reflexão do que se realizou até então, ou seja, uma prática de parada para pensar o que foi feito, discutir os resultados e tomar novos rumos ou manter os rumos traçados, sendo uma ação racional em prol da construção de um clima favorável ao processo de ensino e aprendizagem. Comentando o autor, tem-se o seguinte pensamento de Lima (2013):

[...] a avaliação em processo, com finalidade de revelar e valorar o objeto avaliado. O que é revelado relaciona-se com o conhecimento da realidade, mas que deve considerar a dimensão psicológica do avaliador para aceitar a realidade exatamente como está. A partir desta compreensão, o avaliador programa intervenções de modo a promover transformações, havendo a necessidade de reconceituar e reorientar o fazer pedagógico (LIMA, 2013, p. 28).

Uma avaliação de desempenho, portanto, foca em que o processo como um todo seja percebido e não apenas os aspectos que se ligam com o que o aluno fez ou conseguiu alcançar no teste. Ao pensar em avaliação de desempenho, portanto, o que mais fica marcado é a mesma destaca o desempenho do processo, trata-se de uma fotografia do instante em que foi aplicada, percebendo avanços

e retrocessos, o que deu certo ou o que deu errado no processo e ensino e aprendizagem. Ao realizar a mesma, mais que classificar o educando em com boas notas ou notas ruins, o ato avaliativo visa perceber o máximo possível de nuances do fazer escolar, das práticas e ensino e da aprendizagem.

▪ **Diferentes modelos de avaliação na escola**

Atualmente na escola, coexistem três principais modelos avaliativos: o cumulativo ou numérico, o diagnóstico e o processual. Esses três modelos de avaliação de desempenho, muito centrados no estudante, são aplicados em larga escala e de forma local, tanto em avaliações externas, do governo ou de instituições, quanto em avaliações internas, das escolas e dos sistemas de ensino.

▪ **Avaliação diagnóstica**

Esse tipo de avaliação é definido como sendo aquela que acontece preferencialmente no começo do ano letivo, partindo de uma avaliação geral, verificando os conhecimentos prévios dos alunos, sem cobrança e nem atribuição de notas. É com ela que se inicia o processo, tomando proximidade do objeto de trabalho que é o educando (KRAEMER, 2014).

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de conteúdos programáticos a serem ensinados, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los. (HAYDT, 2000).

A avaliação diagnóstica pretende examinar a posição do aluno face às novas aprendizagens que lhe vão ser apresentadas e as aprendizagens anteriores que servem de base para aquelas que

podem vir a facilitar as dificuldades futuras, e em certos casos, de resolver situações presentes.

Entendemos assim, a avaliação diagnóstica não com a função de classificar o aluno, mas identificar os níveis de desenvolvimento e aprendizagem em que ele se encontra, para que assim, possam ser tomadas decisões satisfatórias quanto às ações didáticas, tendo em vista a construção da aprendizagem. Portanto, a avaliação diagnóstica contribui significativamente para a melhoria do processo de ensino, pois, conhecer as dificuldades e deficiências do aluno. Constitui-se como etapa importante para o aprimoramento deste processo (QUEIROZ et al, 2019, p. 05).

Ao refletir sobre a função da avaliação diagnóstica, a ênfase dada é identificar os conteúdos e competências, objetivando saber qual nível encontra-se o aluno, bem como destacar que o seu principal foco não é voltado à nota, mais em um diagnóstico para compreender o processo da produção do conhecimento (GIL, 2006).

Por fim, é nessa etapa de avaliação que se constitui a um tipo de sondagem da situação dos alunos, dando elementos para a verificação do que aprendeu e como aprendeu, devendo estar comprometida, assim, com uma proposta histórico-crítica (HADJI, 2001).

Deste modo, pode-se compreender que um projeto educacional que pretende ser comprometido com o real aprendizado dos educandos, por sua vez, adota a avaliação diagnóstica como mecanismo através do qual busca efetivar um embasamento quanto à realidade, para, partindo dele, realizar um trabalho mais efetivo e direcionado.

■ Avaliação somativa

A avaliação somativa, como o próprio nome já especifica, trata-se de um momento que se direciona as práticas educacionais na escola para somar os resultados, em seus múltiplos aspectos, e aí,

proceder com a atribuição de um valor resultante final. A avaliação somativa acontece no final do processo de ensino. Serve para analisar o que o aluno aprendeu depois de todo conteúdo trabalhado pelo professor. São atribuídas notas que serão divulgadas posteriormente (HADJI, 2001).

Conceituar a função somativa, é relaciona-se com a determinação do grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, permitindo atribuir uma capacidade que por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de aprendizagem realizada no domínio escolar (GIL, 2006).

Podemos compreender que essa modalidade de avaliação tem a função de calcular em um determinado período, a aprendizagem do aluno de acordo com os conteúdos que já foram pré-estabelecido, reduzindo o conhecimento do aluno e as alternativas de avaliação do professor, apenas a um número. Podemos inferir que a avaliação somativa é executada muito mais como um instrumento de mensuração, do que como um aparato de construção do conhecimento. Construindo um processo segregativo dentro do espaço escolar e gerando assim uma exclusão, pois aqueles alunos que não conseguem atingir os objetivos propostos são excluídos e ficam à margem do processo de ensino-aprendizagem (QUEIROZ et al, 2019, p. 04).

Baseando-se em Kraemer (2014), a avaliação somativa pretende se ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino.

Esse tipo de avaliação associa-se diretamente à função classificatória ao final de um período de aprendizagem, fazendo com que os alunos alcancem um propósito direto e uma visão de conjunto, verificando quais objetivos atingidos e considerando-se o padrão de aprendizagem desejável (GIL, 2006).

De acordo com a afirmação de Gil (2006, p. 248), “uma avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos”. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais.

Disto pode-se entender que a avaliação somativa é o tipo de avaliação que gera mais ansiedade e defesa entre os alunos e professores, por ser o tipo que serve para avaliar o que fez anteriormente com o conteúdo trabalhado. Daí este modelo causar tanto temor em muitos educandos e investir o professor de um poder que não favorece sua relação com os educandos (KRAEMER, 2014).

■ Avaliação formativa

Cabe destacar que esse modelo não significa um subsídio destinado apenas ao educador, mas, também, serve de referencial de localização ao aluno que, se localiza em seu aprendizado dentro do ano letivo. Com isso, pode-se afirmar que a avaliação formativa, informa da situação em que se encontra o processo de ensino e aprendizado (LUCKESI, 2003).

Segundo Hadji (2001), uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo: O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Por isso esse tipo de avaliação fornece informações tanto ao aluno quanto ao professor, em relação aos resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. A avaliação formativa conduz professor

e aluno a um processo auto avaliativo. É um ato relevante no processo de ensino-aprendizagem, pois, é através de sua prática que ambos têm consciência de seus avanços e dificuldades. A autoavaliação induz o aluno à reflexão sobre o próprio aprendizado, considerando seus avanços e suas dificuldades (QUEIROZ et al, 2019, p. 06).

A definição dessa avaliação tem como função de administrar, no decorrer do período letivo, o acompanhamento do aluno, no processo de ensino e aprendizagem, verificando quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades.

De acordo com a afirmação de Ribeiro (2011) esse tipo de avaliação tem como principal objetivo deixar de ser classificar e selecionar os alunos para contribuir de fato com a aprendizagem e desenvolvimento deles.

A segunda função da avaliação formativa que, conforme Haydt (2000) permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Tendo como base o planejamento, esta avaliação, determina a posição do aluno ao longo de uma unidade e reconhece o ensino do mesmo, no sentido de prevenir o erro futuro e colaborar para aprendizagem dos mesmos (PERRENOUD, 1999).

Por fim, a partir de uma concepção bem ilustrada referente à clareza das principais características dessa avaliação, pode-se concluir que ela quem domina, detecta e determina o que o aluno aprendeu e o que irá aprender no processo do ensino/aprendizagem.

■ Avaliação interna

É muitas vezes surpreendente como pode-se abordar uma mesma coisa de formas diversificadas e até mesmo modificar algo já existente. Com as formas de avaliar que se vem adotando na atualidade isso não é diferente. Desde a década de 1990, período

em que a educação brasileira começa sua mudança efetiva para o contexto que se verifica atualmente, um movimento impulsionado pelos Governos Federal e Estadual vem investindo muito em avaliação, tendo maior destaque para aqueles modelos de avaliação que visam coletar dados e fornecer índices. Mas, a avaliação que é gestada e efetivada no contexto escolar, ainda tem o seu espaço efetivo, pois, a avaliação interna é qualitativa.

A avaliação interna é realizada por técnicos da instituição, mas independentes da unidade de implementação. É empreendida dentro de uma instituição, por um indivíduo ou por uma equipe, externo ao projeto/programa que está a ser revisto enquanto a autoavaliação é, necessariamente, realizada por quem está diretamente envolvido na gestão e implementação do programa. Uma avaliação interna pode, inclusive, ser realizada com o envolvimento de consultores externos (AFONSO, RIBEIRO, 2009, p. 06).

Entende-se, com isso, que avaliação interna foca mais em construir um clima favorável à compreensão dos contextos escolares em que se dá o trabalho mais interno, dos professores, gestores e demais profissionais da escola, sendo mais utilizada com o viés somativo e diagnóstico. Com o surgimento desse novo modelo de fazer avaliação, ou divisão dos analisadores do processo educativo, a realidade é que muito ficou a ser entendido do que vem a ser a avaliação nessa sua nova roupagem e com novos agentes e propósitos.

Entende-se, ainda, o que é avaliação interna de acordo com o pensamento de Depresbiteris (1998, p. 34), que destaca a mesma como sendo um processo contínuo, construído com base na apropriação de saberes da realidade circundante à escola, que sempre tem em mente compreender os contextos, qualificar a ação educativa e com isso, dar maior relevância social ao fazer escola, sendo que, isso só seria possível mediante uma análise crítica

correta, que aponta pontos fortes e fracos, orientando o processo de planejamento e ensino futuros, em prol da superação de problemas.

Aplicada ao processo educativo, é todo o momento em que o educador realiza sua avaliação mais pontual, voltada principalmente para compreender o que o educando aprendeu ou não do conteúdo trabalhado, dos saberes sistematizados e ensinados. Nesse modelo de avaliação, não temos um recorte do micro, ou seja, uma amostra em pequena escala, mas o todo sendo avaliado e percebido nos seus aspectos mais variados.

Segundo Depresbiteris (1998), a avaliação interna traz um entendimento mais pontual do processo de ensino aprendido, nela é avaliado o que foi dado. Assim, é a avaliação que melhor representa e esclarece sobre a prática docente e o seu trabalho cotidiano com conteúdo e com a turma de modo geral.

■ Avaliação Externa

A avaliação externa, como o próprio nome diz, trata-se da avaliação escolar aplicada por um agente externo à escola e ao sistema de ensino, seja uma consultoria, uma empresa, o governo estadual, governo federal, entre outros. Diferentes desses modelos de avaliação citados anteriormente, o modelo de avaliação externa, mostra-se como um modelo mais amplo, que não consegue abarcar a totalidade, mas que é capaz de dar um parecer realístico do sistema de educação, que fica no lugar de analisado anteriormente ocupado pelo estudante.

A realização das avaliações externas da educação básica por si só não é responsável por trazer qualidade aos processos e práticas educacionais, mas pode-se alcançar alguma evolução pelo grau de importância e reflexão que é destinada aos resultados. A apresentação desta pesquisa desvela uma série de dificuldades e questões que podem ser trazidas com mais lucidez e clareza ao meio pedagógico das escolas através

de formações que realmente sejam voltadas ao atendimento das dificuldades (SANTOS, 2020, p. 07).

A avaliação externa vem, no novo modelo de educação, ser uma tendência geral, pois com ela o governo, bem como os gestores escolares, incentivadores e apoiadores da educação, ou do sistema educativo, poderão acompanhar as evoluções, retrocessos e descobrir as possibilidades, uma vez que sua análise é do sistema e não apenas do educando. (DEPRESBITERIS, 1998, p. 17).

Muitas vezes, essa avaliação escolar externa nem é elaborada pelo governo local, mas, por uma empresa ou universidade especializada em avaliações de larga escala, externas e que focam em compreender o desempenho dos alunos, dos professores e da escola ou do sistema como um todo. Esse modelo avaliativo é amplo e capta nuances mais ligadas ao desempenho global dos processos.

Afonso e Ribeiro (2009) destacam que a avaliação externa é oriunda da ação de consultores ou empresas externas à escola, que opinam sobre os programas implementados, “tendo por base os Termos de Referência (TdR)”, usando uma metodologia proposta pelos avaliadores que recolhem e interpretam informações através de diversos instrumentos, e, com isso, apresentam um relatório final, um consolidado, sendo que, em maioria, os contratadores optam pela efetivação de avaliações somativas, nas quais, a objetividade e a credibilidade são requisitos essenciais.

Trata-se de um modelo avaliativo mais específico, aplicado com foco em dizer do sistema como um todo, dos aspectos diversos da vida escolar, não tralhando com notas, mas, com escalas de proficiência, que julgam os diversos aspectos do fazer escola, aspectos mais qualitativos e subjetivos da vida escolar, mas, representando estes por meio de notas, aferições numéricas, gráficos, entre outros meios, que favorecem e tornam mais intuitivo o ato de compreender a situação de cada sistema.

▪ Considerações

Assim pode-se compreender como os novos modelos de avaliação são fundamentais para o funcionamento da educação com um todo. Um guarda em si aspectos do acúmulo, da avaliação para dar nota, que também tem sua relevância dentro do processo educativo, a outra avalia o sistema e influência nas permanências e alterações deste mesmo sistema.

Aliadas aos modelos já citados de avaliação que o professor lança mão, as avaliações interna e externa contribuem para a melhoria da educação e do ensino e com isso, entre outras coisas, para o oferecimento de uma educação cidadã, respeitosa e capaz de mudar a realidade de vida de muitos educandos.

▪ Referências

- AFONSO, M. M.; RIBEIRO, M. **Avaliação interna versus externa**. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), 2009.
- ÁLVAREZ-MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.
- DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político**. Série Ideias n. 8, São Paulo: FDE, 1998.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; GÓMEZ PÉREZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed., Trad. Ernai F. da Fonseca Rosa, Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 26ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- MONTEIRO, S. A. I.; RIBEIRO, R.; LEMES, S. S.; MUZZETI, L. R. **Educações na contemporaneidade: reflexões e pesquisa**. São Carlos: Pedro & João Editoras, 2011.
- LIMA, M. B. V. de. **A organização do trabalho de uma equipe gestora e o desempenho escolar dos alunos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. ARARAQUARA – SP: UESP, 2013.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- _____. **Avaliação de Aprendizagem Escolar: Estudos e proposições**. São Paulo: Cortez 2002.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- QUEIROZ, K. I. R.; REGIS, J. K. V.; SILVEIRA, E. A. da; NOVAES, M. A. B. de. **Os tipos de avaliações e suas funções no processo de ensino e aprendizagem**. Anais do VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID7608_03092019103334.pdf Acesso em: 18 jan. 2024.
- RIBEIRO, E. A. G. **Avaliação Formativa em Foco: Concepção e Características no Discurso Discente**. Dissertação de Mestrado- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- SANTOS, L. B. dos. O sistema de avaliação externa no brasil. Anais do VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA4_ID3100_27082020143118.pdf Acesso em: 18 jan. 2024.

Cibercultura: Possibilidades e contribuições do uso das Tecnologias Digitais na educação 03

Ádila Suyanne Ponte de Oliveira Lima⁶

Mônica Torres Araújo Saraiva⁷

▪ Introdução

O presente artigo apresenta uma proposta de pesquisa bibliográfica sobre o tema “Cibercultura: possibilidades e contribuições do uso das tecnologias digitais na educação”. O tema em estudo pode ser considerado de grande relevância, pois apresenta uma produção de conhecimento sobre a relação existente entre a tecnologia e as práticas educacionais.

O presente estudo apresenta uma breve análise de literatura sobre o tema cibercultura e o impacto das tecnologias digitais na educação, propiciando assim, uma compreensão mais abrangente dos desafios e potencialidades do fenômeno em análise, podendo ser usado como base de pesquisa para outros trabalhos acadêmicos ou como fonte de informação para profissionais da educação orientando na adoção de metodologias inovadoras e mais eficazes no processo de ensino aprendizagem.

Uma pesquisa científica sobre a aplicação da cibercultura na educação pode contribuir para um entendimento mais profundo sobre o fenômeno, possibilitando a identificação de tendências e lacunas que possam existir dentro desse campo de conhecimento,

6 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2002). Professora da Educação Básica e atualmente exerce função técnica na Secretaria de Educação de Maracanaú. lattes.cnpq.br/7086200204417386

7 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002). Atualmente é Coordenadora da Coordenadoria de Gestão Escolar da Secretaria de Educação de Maracanaú. lattes.cnpq.br/9163575471741819

além de promover um olhar crítico sobre a utilização das tecnologias digitais em vários aspectos do ensino. Ao reunir em um artigo, a análise de estudos já realizados por autores de renome, é possível fornecer embasamento teórico para investigações futuras ou para ações pedagógicas que envolvam a cibercultura podendo criar estratégias de ensino mais adequadas às demandas educacionais contemporâneas.

A cibercultura pode ser definida como o conjunto de práticas, comportamentos e interações através do mundo digital e que tem transformado de maneira significativa a forma como os indivíduos acessam e compartilham informações em seu dia a dia. Nesse contexto, surge o termo cibercultura como a “forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70” (LEMOS, 2003, p.11).

Desta maneira, percebe-se que nos últimos anos, o mundo tem experimentado uma verdadeira transformação nas áreas científicas e tecnológicas, influenciando de maneira profunda diversos setores da sociedade, especialmente nas telecomunicações, tecnologia da informação (TI), educação, indústrias entre outros. O rápido avanço das tecnologias digitais e o crescimento da conectividade vem alterando não apenas a maneira como as pessoas acessam e trocam informações, mas também as formas de interação social e produção do conhecimento. Diante desse cenário, a cibercultura aparece como um fenômeno central, definindo-se como um novo ambiente sociocultural mediado por dispositivos digitais e redes de comunicação, onde indivíduos interagem, aprendem e constroem conhecimento de forma colaborativa.

Para o desenvolvimento deste trabalho, podemos separá-lo em duas partes, sendo a primeira parte do trabalho que trata do complexo conceito de cibercultura, apresentando conceitos e

reflexões sobre o as tecnologias digitais dentro do contexto social. A segunda parte do artigo abordará a cibercultura e sua relação com a educação contemporânea, no qual a cibercultura tem um papel crucial ao transformar as abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem, permitindo que essas tecnologias abram caminho para novas metodologia de ensino aprendizagem.

▪ Reflexões necessárias sobre a cibercultura e tecnologias digitais

A cibercultura é um termo que abarca três aspectos entrelaçados entre si: a técnica, a cultura e a sociedade. Científica ou artisticamente abrangendo os valores, inovações tecnológicas e dispositivos que permitem a interação digital. Por sua vez, a cultura é relacionada aos costumes, tradição e valores de um grupo social, o que adapta o modo de uso primário com as ferramentas tecnológicas.

Na sociedade, é a coletividade de pessoas que compartilham um determinado espaço e tempo, estabelecendo relações que são cada vez mais mediadas por dispositivos digitais e redes de comunicação. A ligação desses três elementos forma o que denominamos de cibercultura, um fenômeno que transforma a maneira como interage com a informação e o conhecimento e impacta profundamente os modelos de aprendizagem e produção cultural.

O conceito de cibercultura não se restringe apenas ao avanço tecnológico, mas também às novas práticas sociais e culturais que surgem desse contexto. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre o conceito de cultura, para compreender como um sistema dinâmico e em constante transformação pode ser influenciado pelas tecnologias digitais. Ao analisar a cibercultura, é fundamental considerar tanto os aspectos técnicos que possibilitam essa revolução digital quanto os impactos socioculturais que dela decorrem.

Freud (1930, p. 16), na obra “O futuro de uma ilusão”, conceitua a cultura como “tudo aquilo em que de sua a vida humana

se elevou acima de sua condição animal e que difere da vida dos animais [...]”. Para ele a cultura remete a toda e qualquer criação, transformação e produção do homem desde a sua esfera material até chegar ao “pensamento” do senso comum, científico, filosófico, religioso etc.

Para Freud, o conceito de cultura nasce do menos complexo para o mais complexo. Desta forma, cultura é o processo de transformação da natureza em algo que venha a beneficiar os indivíduos de uma determinada sociedade.

Cultura e cibercultura são palavras opostas? Elas são dualistas? Ou uma determina a outra? Para responder a tais questionamentos, parte-se do pressuposto de que a cibercultura é composta por dois aspectos: ciber (tecnologia digital) e cultura (enquanto movimento social) no ciberespaço (mundo virtual). Conforme Lemos (2003, p.12) “A cibercultura representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna”. Neste sentido, a cibercultura traz em seu conceito uma perspectiva histórica de transformações nas áreas social, educacional e econômica.

Nessa perspectiva de transformações, foi que nas décadas de 70, 80 e 90 registraram-se grandes avanços na área da robótica, inaugurando uma nova fase em que os processos operacionais industriais começaram a ser controlados por meio de dispositivos eletrônicos, da robótica e de máquinas digitais. Este período também foi marcado pela criação do computador pessoal, de programas e ferramentas para as mais diversas funções que vão desde a organização de dados ao entretenimento.

De acordo com Lévy (1999, p. 27),

Os anos 80 viram o prenúncio do horizonte contemporâneo da multimídia. A informática perdeu, pouco a pouco, seu status de técnica e de setor industrial particular para começar a fundir-se com as telecomunicações, a editoração, o cinema e a televisão. A digitalização penetrou primeiro na

produção de músicas, mas os microprocessadores e as memórias digitais tendiam a tornar-se a infraestrutura de produção de todo o domínio da comunicação. Novas formas de mensagens “interativas” apareceram: este decênio viu a invasão dos videogames, o triunfo da informática “amigável” (interfaces gráficas e interações sensório-motoras e o surgimento dos hiperdocumentos (hipertextos, CD-ROM).

Nesse sentido, a partir da evolução das mídias, do videocassete, do videogame, do controle remoto, da expansão da indústria cinematográfica, do aparecimento da televisão a cabo, com canais e programação para públicos e faixas etárias diferenciados, foi que a cibercultura, ou cultura digital se estabeleceu na contemporaneidade. Essas “interconexões entre a cultura e os meios de comunicação foram estabelecendo-se como a principal forma de circulação e disseminação cultural”, conforme ressalta Silva (2016, p. 52).

Assim, mesmo que nem todos tenham acesso a todas essas facilidades proporcionadas pela modernização, em geral as tecnologias:

Enquanto fontes de interação, informação, sociabilidade e estímulo, proporcionam novas formas de convívio, novas possibilidades de performances e estímulos visuais, criando novos espaços e novas formas de vivenciá-los, alterando seus usos e significados. (DARODA, 2012, p. 103).

O uso dos recursos digitais traz uma nova maneira de conexão entre os seus usuários, pois a vida social passa a ser moldada pelas tecnologias digitais, e pela internet (ciberespaço), diversos serviços e soluções tecnológicas são ofertados aos usuários, colaborando para o desenvolvimento destes espaços, como: caixas eletrônicos, lojas virtuais, terminais de autoatendimento em aeroportos, estacionamentos, restaurantes, cinemas, dentre outros.

Dessa maneira, em conformidade com Lemos (2003, p. 08):

A cibercultura instaura um espaço de fluxos planetário de informações binárias que trazem à tona uma nova problematização dos espaços de lugar nas cidades contemporâneas. Há diversos projetos que visam articular esses espaços na cidade sob o nome genérico de cibercidades. Todos têm como objetivo principal aproveitar o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação para, em tese, reaquecer o espaço público, recuperar o interesse pelos espaços concretos das cidades, criar novas formas de vínculo comunitário, dinamizar a participação política e ajudar a população na apropriação social dessas tecnologias.

Com isso, confirma-se que a cibercultura foi incorporada no cotidiano social, em suas relações comunicacionais e eletrônicas. O aumento da capacidade dos processadores e da memória dos computadores; os softwares; a interface entre os aparelhos eletrônicos e o mundo digital; o uso do e-mail (correio eletrônico); os chats (conversa pelo meio virtual); os jogos (on-line); os fóruns (discussões ao público); os sites (com seus hiperlinks); os smartphones (que agregam diversos aplicativos, e possuem câmeras potentes); e a conexão com a rede (que passou de discada para fibra ótica e agora, na tecnologia 5G), possibilitaram mudanças na utilização da internet, tais como o aumento do tempo de acesso, as formas de comunicação midiática, além da expansão das possibilidades de práticas na sociedade em geral.

Nesse processo, entra também um outro termo, intimamente ligado ao pontuado acima, o ciberespaço que, segundo Lévy (2011, p. 17):

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

O termo ciberespaço foi cunhado em 1984 por William Gibson, mas foi retomado pelos mais diversos teóricos e usuários do mundo digital. Para Lévy (1999, p. 85) o ciberespaço é “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”.

Segundo Pierre Lévy (1999), a cibercultura representa um processo contínuo de mutação nas formas de trabalhar, relacionar-se e sociabilizar-se, impulsionado pela existência do ciberespaço e suas características inovadoras. O ciberespaço, que pode ser entendido como um ambiente virtual interconectado, nos traz diversas possibilidades de comunicação e interação na sociedade, podendo trazer transformações nas dinâmicas sociais, profissionais e educacionais. Essa transformação não ocorre apenas no nível tecnológico, mas também nas práticas culturais e estruturas sociais, criando novas formas de organização e compartilhamento de informação e conhecimento.

De acordo com Lemos (2008), a cultura contemporânea, fortemente associada às tecnologias digitais, estabelece uma nova relação entre a técnica e a vida social, dando origem à cibercultura. Essa relação traz à tona a perspectiva de que a tecnologia não é apenas um meio, mas um elemento ativo na construção de novas práticas sociais e culturais. A cibercultura, portanto, não se limita ao uso de dispositivos digitais, mas envolve elementos mais abrangentes como comportamentos, linguagens, interações e processos colaborativos que emergem desse contexto digital.

Esse espaço digital tem como cenário a digitalização das informações e portanto, possibilita a comunicação e a interação de variados modos: acessibilidade mesmo à distância, transferência de dados ou arquivos, caixa postal eletrônica (e-mail), conferências eletrônicas-groupware, fóruns, hiperdocumentos compartilhados, comunicação virtual e realidades compartilhadas (de forma

interativa), navegações em geral na rede, por meio de diferentes aplicativos e mecanismos digitais e inteligência artificial.

Daí advém a dependência da cibercultura em relação ao ciberespaço, pois é neste ambiente virtual que ocorrem as interações, trocas de conhecimento e transformações sociais características da era digital. Como destaca Lévy (1999, p. 103), o ciberespaço “permite a compreensão do movimento social que propaga a cibercultura, de suas formas estéticas e de sua relação com o saber”. Isso significa que a cibercultura não existe de maneira isolada e encontra-se em constante construção dentro do ciberespaço, que funciona como se fosse um ambiente dinâmico onde se manifestam novas práticas comunicativas, artísticas e educativas.

Enquanto a cibercultura representa a cultura digital como resultado da evolução da técnica moderna, o ciberespaço representa um novo espaço, não físico, de comunicação com suas metáforas e significados (home page, desktop, redes, hipertexto, navegar etc.). Sendo assim, Martino (2014, p. 30) esclarece que “o ciberespaço é a interconexão digital entre computadores, ligados em rede. É um espaço que existe entre os computadores, quando há uma conexão entre eles que permite aos usuários trocarem dados.”

Dessa forma, ao refletir sobre a cibercultura e o ciberespaço, é de fundamental importância considerar não apenas os impactos tecnológicos, mas também as implicações sociais, culturais e éticas que emergem desse novo contexto. Como aponta Lévy (2010, p. 11), “cabe a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano”. Esse pensamento reforça a ideia de que a cibercultura não deve ser compreendida apenas como um fenômeno tecnológico, mas como um campo de possibilidades que pode ser orientado para o benefício coletivo, promovendo inovação, democratização do conhecimento e novas formas de participação social.

Para Lévy (1999), a internet constitui um espaço dinâmico onde ideias, desejos e saberes são constantemente apresentados, tornando-se acessíveis de maneira aberta e em tempo real. Diferente dos modelos tradicionais de transmitir conhecimento, nos quais a informação era centralizada, a internet e o ciberespaço permitem que os conteúdos sejam compartilhados de forma descentralizada e interativa. Por trás dos hipertextos, os conhecimentos não permanecem ocultos, mas sim visíveis e disponíveis a todos, podendo ser acessados a qualquer momento e de qualquer lugar, ampliando a forma de dissipação do conhecimento e troca de informações.

Nesse contexto, Lévy (1999, p. 162) destaca que, “assim, contrariamente ao que nos leva a crer a vulgata midiática sobre a pretensa ‘frieza’ do ciberespaço, as redes digitais interativas são fatores potentes de personalização ou de encarnação do conhecimento”. Isso significa que as redes interativas possibilitam uma aprendizagem mais individualizada e significativa, onde os sujeitos podem adaptar o conhecimento às suas necessidades. A cibercultura, assim, promove novas formas de construção do saber, baseadas na participação ativa, contribuindo para uma educação mais dinâmica e conectada com as realidades contemporâneas.

■ Cibercultura e Educação

A relação entre cibercultura e educação apresenta uma nova relação com o saber, transformando as formas de ensinar, aprender, comunicar, produzir e compartilhar conhecimento. Com o advento das tecnologias digitais e o crescimento do ciberespaço, o processo educacional não se encontra restrito a ambientes físicos e métodos tradicionais, tornando-se cada vez mais dinâmico, interativo e acessível. A cibercultura favorece a aprendizagem colaborativa, permitindo que os indivíduos construam conhecimento de maneira coletiva, por meio de recursos digitais.

O ciberespaço pode então contribuir com a educação, uma vez que “propõe uma liberdade de expressão e de navegação, na esfera informacional, infinitamente maior do que todas as outras mídias anteriores e, simultaneamente, uma ferramenta sem precedente de inteligência coletiva.” (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 55).

Nesse sentido, a cultura digital (cibercultura) apoia-se no ciberespaço, e em todas as ferramentas e tecnologias intelectuais que possibilita, tais como: “memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos. (LÉVY, 1999, p. 144). Esses recursos contribuem com a educação, na perspectiva da construção de novos modelos de espaço das informações e de conhecimentos.

Daí dizer-se que a educação se encontra em pleno processo de disrupção (transformação), rompendo com a Pedagogia tradicional. Este contexto de disrupção diz respeito às práticas pedagógicas inovadoras que levem em conta o uso das tecnologias para facilitar a personalização do ensino, das aprendizagens, bem como das aprendizagens coletivas (ou comunitárias) na rede (ciberespaço).

Para Lévy (2016, p. 139):

As mídias sociais (blogs, wiki, jogos multi-player e redes de todos os tipos) estão sendo cada vez mais usadas para aprendizado formal (escolas, universidades) e aprendizado informal (comunidades de prática, redes individuais de aprendizado, etc.). O uso de uma metalinguagem comum busca construir pontes entre sistemas nacionais de concessão de diplomas, entre disciplinas, entre trajetórias formais e informais.

A evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação proporciona uma nova configuração social, pois a tecnologia trouxe criações de alto nível para a sociedade, de tal forma que:

Nunca se falou tanto em tecnologia como nas últimas décadas. Seu desenvolvimento tem permitido a existência não de uma nova ciência, mas de uma nova cultura. O progresso e as inovações tecnológicas provocam mudanças rápidas no modo de vida da sociedade, nas formas de educar e aprender, nas concepções de ensino e nas qualificações. Além de simples mudanças, essa chegada tecnológica tem se caracterizado como um fenômeno que muitas vezes, impõe à sociedade moderna hábitos e comportamentos diferentes, transformando a relação do ser humano com o outro, com o meio ambiente e consigo próprio. (STREY E KAPITANSKI, 2011, p. 55).

Por fim, cabe dizer que as tecnologias digitais devem integrar-se à educação, a fim de instigar inovações pedagógicas, metodológicas e instrumentais dentro do espaço escolar, integrando a assim, evolução da comunicação/informação com o ensino-aprendizagem.

■ Considerações Finais

As tecnologias da informação e comunicação foram introduzidas no campo educacional somente ao final dos anos 90. Período este em que se buscaram soluções e equipamentos para modernizar as instituições de ensino de todo o país em conformidade com as inovações da época.

Além disso, o anseio por uma educação que rompesse com o ensino tradicional, e possibilitasse um remodelamento educativo aliado às novas práticas sociais de comunicação (interativo) e o acesso aos conteúdos e informações pela rede, foi emergente.

Porém inúmeros foram os desafios travados na época, para conciliar o novo momento (evolução midiática), carregado de recursos inovadores com o despreparo (tecnicamente falando) por grande parte dos usuários e professores, tendo-se em vista que:

O crescimento da comunicação baseada na informática foi iniciado por um movimento de jovens metropolitanos cultos que veio à tona no final dos anos 80. Os atores desse movimento exploraram e construíram um espaço de encontro, de compartilhamento e de invenção coletiva. (LÉVY, 1999, p.115-116).

Contudo, a partir do início do século XXI, foi possível perceber mais nitidamente “o confronto das instituições escolares com a cultura digital, em função de como esta afeta a interação entre pessoas, os processos de comunicação, a produção e a transmissão de conhecimento” (SILVA E CAMARGO, 2015, p. 173.)

Na cultura escolar, no contexto pedagógico e comportamental, foi inserindo em seu cotidiano um processo educacional pautado na interatividade (na forma como pais, educandos e professores se comunicam e usam os recursos tecnológicos), na construção coletiva e colaborativa do conhecimento (troca de informações), e rompendo com o modelo simples de técnica, herdado do período fabril.

Percebe-se que o cenário educacional está lentamente moldando-se às transformações digitais, no sentido da atualização de equipamentos nos espaços educativos, desenvolvimento de formações continuadas em exercício para os profissionais, e a proposição de aulas mais interativas e tecnológica, pois de acordo com o documento Base Nacional Comum Curricular:

[...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2018, p. 61).

Diante do exposto, é certo que a escola ainda não atingiu o modelo ideal de educação disruptiva, mas já deu “os primeiros passos” para implementar a cultura digital (cibercultura) em seu cotidiano, e na relação com seus educandos.

■ Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DARODA, R. F. **As novas tecnologias e o espaço público da cidade contemporânea**. 2012. 122f. Dissertação (Dissertação em Planejamento Urbano e Regional) – Faculdade de Arquitetura da UFRS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.147. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21).
- LEMOS, André. **Estéticas tecnológicas: novos modos de sentir**. São Paulo: EDUC, 2008. 207-230 p.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 212.p.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura; tradução de Carlos Irineu da Costa**. São Paulo: Ed.34, 1999.251p.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 8. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- LÉVY, Pierre. **O que é o Virtual?** 2. Ed. São Paulo: Editora 34. 2011.
- LÉVY, Pierre. The data-centric Society. **Azimuth (International Journal of Philosophy)**, Roma, v. 7, p. 129-140, 2016.
- MARTINO, L. **Teoria das Mídias Digitais: Linguagens, ambientes e redes**. Petrópolis: Vozes, 2014.296 p.
- SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. **A cultura escolar na era digital**. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

- SILVA, Flavia Daniely de Oliveira. O professor frente as novas tecnologias e as implicações no trabalho docente. Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21704>>. Acesso em 05 de mar. 2025.
- STREY, M. N e KAPITANSKI, R. C. **Educação & Internet**. São Leopoldo, Sinodal, 2011. 112p.

Contribuições da Neuropsicopedagogia na Dislexia 04

Leoziane Ferreira Pinto⁸

▪ Introdução

As relações entre as funções do sistema nervoso e o comportamento humano são objeto de estudo da neuropsicologia, a qual tem o intuito de relacionar a psicologia cognitiva com as neurociências, desvendar a fisiopatologia do transtorno e encarar racionalmente a estratégia de tratamento. A aprendizagem é definida como uma mudança de comportamento resultante de prática ou experiência anterior. Portanto, o estudo justifica-se ao tentar compreender a contribuição da neurociência na aprendizagem, tentaremos entender como o cérebro se comporta na aprendizagem, o que é aprender/conhecimento e posteriormente conceituaremos a palavra Neurociência.

Nesta perspectiva elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: Como identificar o (distúrbio-dislexia) no ensino-aprendizagem que afeta diretamente o domínio da leitura-escrita?

A partir deste questionamento é que nasce este estudo com objetivo de analisar conceitos acerca da Dislexia, a fim de proporcionar subsídios para um diagnóstico precoce sobre esse distúrbio em sala de aula.

Para os objetivos específicos: Identificar os mais variados aspectos do distúrbio que afeta o desenvolvimento da leitura

⁸ Graduada em letras e inglês, especialista em língua portuguesa e literatura, especialista em neuropsicopedagogia, professora concursada da prefeitura municipal de Caucaia, autora de vários projetos de incentivo à leitura e escrita.

e escrita; investigar a importância da formação e atuação do neuropsicopedagogo ao intervir nos transtornos de aprendizagem do educando; verificar quais são as intervenções e avaliações do neuropsicopedagogo.

Perante esse panorama, para a realização desse trabalho foi feito uma análise qualitativa de caráter literário, a partir de autores como: Cosenza e Guerra (2011), Moreira (2020), Relvas (2016), Muszkat e Rizzutti (2017), que examinam a neuropsicopedagogia como instrumento no processo de desenvolturas no/do/sobre o cotidiano escolar, em prol do sucesso escolar.

Tal artigo está constituído em introdução, três capítulos distintos, porém interligados, e as considerações finais. As notas introdutórias explicitam o tema delimitado, o objeto de estudo, os objetivos, a metodologia e estrutura do artigo. O segundo capítulo aborda a atuação do Neuropsicopedagogo no espaço escolar. O terceiro capítulo esclarece a visão de alguns teóricos a respeito da Dislexia, que é um distúrbio de aprendizagem, encerrando com as considerações finais.

■ 1 Atuação do Neuropsicopedagogo no Espaço Escolar

Com as transformações percebidas ao longo dos anos, o campo da Neurologia, Psicologia e Pedagogia, áreas que estabeleceram relações com a Neurociência, conseqüentemente tornando-se Neuropsicopedagogia, tem buscado fomentar em estudos e pesquisas em prol das funções desse profissional e de indivíduos que sofrem com distúrbios neuronais. Pois, a neurociência anda junto com outros saberes e ciências, complementando os conhecimentos.

Entretanto, a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp) aborda um conceito ainda mais centralizado da Neuropsicopedagogia:

[...] uma ciência transdisciplinar nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional. (Art. 10º. Resolução 02/2014 – SBNPp).

O papel da Psicopedagogia e da Neuropsicopedagogia, na formação de professores como professores atuantes inteiramente com alunos, são fundamentais no âmbito educacional e constitui-se na preparação para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem com maior segurança, pois com um olhar psicopedagógico/neuropsicopedagógico inserido na sala de aula, estabelece-se uma aprender mais significativo.

Para Migliori (2013, p. 38- 45), “a ciência vem demonstrando que a aprendizagem é a chave do progresso e do desenvolvimento humano.” Porém, os modelos de educação que temos praticado não estão orientados para conhecermos nosso cérebro e nossa mente, e compreender como a aprendizagem os transforma.

Nas palavras de Cosenza e Guerra (2011, p.139):

As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades da aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégia de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes.

Inicialmente, é imprescindível fortalecer na base da formação docente, nos cursos de licenciaturas e manter a formação continuada, pois a analogia da teoria e prática precisará ser capaz de trabalhar a singularidade dos educandos, nos pontos de fragilidades e dos pontos positivos, e saber agir sobre elas.

No que diz respeito às orientações quanto às atividades do neuropsicopedagogo, diante as Normas Técnicas de nº 01/2016 deste profissional, aponta para demandas nos diversos contextos de atuação em que obrigatoriamente, devem adequar-se aos projetos curriculares dos cursos de formação frequentados pelo sujeito, garantindo como finalidade promover uma educação de qualidade, com foco na educação inclusiva, bem como o atendimento prioritário às crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem.

Ademais, a intervenção do neuropsicopedagogo precisa está direcionada para a precaução das dificuldades de aprendizagem além do insucesso escolar não só do estudante, mas também dos educadores e de todos os envolvidos no âmbito institucional, no sentido de investir na possibilidade de melhoria das relações de aprendizagem e na construção da autonomia de alunos e educadores.

A atribuição do neuropsicopedagogo, em reconhecer os distúrbios das aprendizagens e, consecutivamente, os processos da aprendizagem humana, tem o papel de identificar, diagnosticar e encaminhar a outros especialistas por meio de pareceres e laudos. Distúrbios esses, que podem estar pautados à leitura, a escrita, a matemática, a situação problemas, a déficit visual, motora, transtornos emocionais ou desenvolvimento intelectual. Com essas ressalvas explícitas pode-se garantir os recursos mediante os outros laudos de profissionais de saúde, a partir do quadro de sintomas existentes do aluno, e assim, trilhar o caminho para a solução do problema de aprendizagem dos mesmos.

A Psicologia Escolar tem como referência conhecimentos científicos sobre desenvolvimento emocional, cognitivo e social, utilizando-os para compreender os processos e estilos de aprendizagem e direcionar a equipe educativa na busca de um constante aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem. Sua participação na equipe multidisciplinar é fundamental para respaldá-la com conhecimentos e experiências científicas atualizadas na tomada de decisões de base, como

a distribuição apropriada de conteúdos programáticos (de acordo com as fases de desenvolvimento humano), seleção de estratégias de manejo de turma, apoio ao professor no trabalho com a heterogeneidade presente na sala de aula, desenvolvimento de técnicas inclusivas para alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, programas de desenvolvimento de habilidades sociais e outras questões relevantes no dia a dia da sala de aula, nas quais os fatores psicológicos tenham papel preponderante (CASSINS, et al., 2007, p 17).

Desse modo, alicerçado ao aspecto inclusivo do trabalho do neuropsicopedagogo na escola, podemos enfatizar o processo de avaliação e acompanhamento individual da escolaridade de alunos socialmente desfavorecidos na forma do trabalho em equipe e colaboração com as escolas, no trabalho conjunto com os profissionais das escolas para conhecer as situações que propiciam a marginalização e oferecer recursos a fim de vincular os alunos a espaços mais normalizados, assim como a colaboração com as escolas no planejamento de atuações dirigidas às famílias com desvantagens sociais.

Para Relvas (2016, p.199-205), “o aprofundamento nas teorias neuropsicopedagógicas leva à compreensão de que as funções executivas e a memória, como processos psicológicos superiores, se vinculam e interagem para facilitar a aprendizagem, conforme a maneira como os indivíduos retêm a informação e a utilizam para gerar respostas adaptativas aos sistemas externos em que participam.” Gerenciar corretamente o conhecimento destas teorias permite, segundo Relvas (2016), compreender que a modificação estrutural atribuída pela aprendizagem gera novos estilos cognitivos, fortalece a atividade mental superior, participa no controle e regula a conduta dos aspectos emocionais.

Assim sendo, reconhecemos que cabe ao neuropsicopedagogo promover esses olhares pautados às práticas pedagógicas, uma vez

que facilitarão a aprendizagem, identificando e reduzindo os amplos problemas educacionais nos diversos níveis de escolaridade.

■ 1.1 A Neurociência e o processo de aprendizagem

O educador enquanto mediador do processo de aprendizagem necessita ter um amplo conhecimento sobre a neurociência, pois, desta forma, ajudará o mesmo a buscar métodos e práticas adequadas de acordo com a faixa etária com que atua. A junção da neurociência com a educação surgiu com o intuito de compreender as necessidades reais dos estudantes, deixando de lado a preocupação que todo educador possui, de conseguir passar todo o conteúdo e seguir à risca o currículo escolar determinado em cada nível.

Segundo, Chedid (2007, p. 300), analisou que “[...] a influência da Neurociência na nossa prática educacional irá fortalecer estratégias já utilizadas em sala de aula, além de sugerir novas formas de ensinar.” O conhecimento sobre o neurodesenvolvimento e as funções executivas podem nos auxiliar, com subsídios práticos e teóricos não só para as inclusões presentes na escola, mas no ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Squire e Kandel (2003, p.14), mencionam que: A memória é “o processo pelo qual aquilo que é aprendido persiste ao longo do tempo” sendo considerada por diversos estudiosos das mais diferentes áreas a base do conhecimento e caminho para a eficácia no ensino se for adequadamente estimulada e utilizada.

Teoricamente, distinguem-se tipos específicos de memória, diante a natureza dos dados memorizados e segundo o método neuropsicológico submergido. Deste modo, o marco para nomear os diferentes tipos de memória é variado e sua organização divide-se de acordo com a duração e o teor a ser armazenado, nos grupos de memória declarativa ou explícita que envolve um conhecimento consciente, e o de memória não declarativa ou implícita que se relaciona com conhecimento incidental e não consciente.

Izquierdo (2011) em seus estudos voltados à memória refere-se a ela como,

Aquisição, formação, conservação e evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só “grava” aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos aquilo que foi aprendido. [...] O acervo de nossas memórias faz com que cada um de nós seja o que é: um indivíduo, um ser para o qual não existe outro idêntico. (IZQUIERDO, 2011, p. 11).

Há casos de lapsos de memória constantes, na maior parte das vezes são relapsos, no entanto com o avançar da idade a falta de estimulação adequada e/ou surgimento de doenças neurológicas fazem com que a memória se torne mais debilitada. Em linhas gerais, a neuropsicopedagogia procura agrupar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das anomalias do cérebro, enquanto estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino.

No que se refere ao neuropsicopedagógicos, nota-se que os neurônios podem ser visto como células da aprendizagem, pois são elas em si, mais a interação que recriam com as células designada *glias*, que sustentam e consolidam, somaticamente, qualquer tipo de aprendizagem, seja a mais simples de tipo sensorio-motor, práxica, não-simbólica ou não verbal, seja a mais complexa do tipo operacional, simbólica ou verbal, como são a leitura, a escrita e a matemática.

Sinteticamente, qualquer aprendizagem humana desenvolve-se de múltiplas funções, aptidões, faculdades ou capacidades cognitivas coesa, seja *recepção*(componente sensorial-*input*), ou *integração*(componentes perceptiva, conativa, mnésica e representacional), quer seja *planificação* (componente antecipatória

e decisória), ou de *execução, além da expressão* de informação (componente motora - *output*).

A estrutura do funcionamento do sistema cognitivo humano ilustra a interação contígua, contínua e holística da informação entre o envolvimento e o organismo consolidado em redes neuronais que garantem a conexão das unidades de entrada, com as unidades de saída, ambas mediadas por redes centrais que admitem a integração, a retenção, a recirculação, a reciclagem, a auto-organização e a retroação da informação, isto é, tornam-na uma rede neurofuncional especialmente apta para aprender, pois trata-se de predisposições ou tendências da cognição humana (Fonseca, 2001). Sendo que não se esgotam na teoria de aprendizagem do processamento de informação, porque o ser humano não se resume a um mero computador, pois é dotado também de autopreservação e conação, isto é, de sensibilidade, de personalidade e de sociabilidade.

Para Moreira (2020), a neuropsicopedagogia tem uma visão mais ampla com conhecimentos fundamentados da neurociência e indiferente de ser neuropsicopedagogo clínico ou institucional, os dois contribuem para o processo de aprendizagem, bem como, para formação de professores. Portanto, o neuropsicopedagogo, é o especialista em avaliar e intervir nas questões de transtornos, síndromes e potencialidades no âmbito da aprendizagem, para essa intervenção é necessário um diagnóstico preciso.

■ 2. Dislexia: um distúrbio de aprendizagem

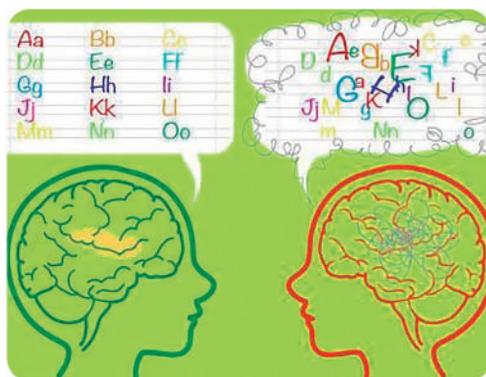
Do ponto de vista etimológico, o termo dislexia deriva da língua grega, significando dificuldade com palavras, (*dys*=dificuldade) e (*lexis*=palavras). “A dislexia envolve dificuldades de aprendizagem, seja na linguagem escrita ou na falada”, como descreve Cruz (2011, p.329- 346). Para o autor, a dislexia é caracterizada por uma grande dificuldade em aprender a escrever, recordar letras, pronunciar palavras e discriminar sons específicos de letras. As crianças

disléticas têm uma caligrafia por vezes ilegível e têm uma tendência para trocar letras mesmo depois de terem passado a idade normal em que isto possa acontecer, é também frequente, ao falar, que troquem o sentido e o som das palavras.

No conceito da dislexia Muszkat e Rizzutti (2017), em moldes pedagógicos situam-se como dificuldade no uso de palavras com nível de leitura abaixo do esperado para a idade cronológica a nível intelectual. Nestes termos, a dislexia traduziria as dificuldades na transposição de palavras e ideias no papel seguindo as regras gramaticais, de acento, ortografia e pontuação corretas. Nesse processo de aprendizagem, não se deve querer acelerar as etapas as quais deve ser seguida.

A **figura 1**, a seguir, mostra claramente como uma criança sem dislexia enxerga as letras (esquerda) todas devidamente organizadas e como uma criança com dislexia enxerga as letras (direita) todas embaralhadas.

▪ **Figura 1** – Cérebro de uma criança normal e de uma criança disléxica.



Fonte: <https://www.vix.com/pt/ciencia/541106/neurologistas-finalmente-desvendaram-o-que-acontece-no-cérebro-de-quem-tem-dislexia>

Nem todo atraso na leitura pode-se considerar como dislexia. É preciso analisar as falhas no ensino da ortografia, os vários fatores como a discrepância entre o desempenho esperado e o real, a idade da criança e o esperado para cada idade e a observação feita em diferentes anos de escolaridade. A dislexia é diferente da má leitura feita por alguns alunos. O ideal é que em caso de suspeita, os pais levem seus filhos para realizar exames neurológicos.

A área da memória em curto prazo tem sido observada nos disléxicos com bastante enfoque; os disléxicos conseguem lembrar de menos itens verbais do que o esperado para sua idade. As informações verbais são retidas na memória em curto prazo por um curto espaço de tempo, cerca de quatro segundos, enquanto que, nos leitores com deficiência esse tempo é ainda menor, dificultando-lhes, principalmente, quando lhes é passado uma lista de instruções.

Para Moraes e Torre (2004), a neurociência oferece conhecimentos que deveriam ser aproveitados pelos docentes. Os referidos autores lembram que a aprendizagem é proporcionada pela plasticidade do cérebro e sofre influência do ambiente.

Nesse caso, o professor, por meio de sua ação profissional, transmite estímulos que podem vir a contribuir para a secreção de hormônios que provocam o entusiasmo e o desejo de aprender ou o extremo oposto, o desinteresse. Não considerar esses pressupostos pode ocasionar uma visão equivocada dos diferentes momentos de ensino e aprendizagem. Na ausência de informações de como nosso cérebro faz o que faz, muitas vezes os professores atribuem o insucesso no aprender à incapacidade de os alunos realizarem determinados tipos de aprendizagem. Com isso, os professores se esquivam de sua responsabilidade como mediadores da construção do conhecimento.

▪ 2.1 Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção

De acordo com o site www.dislexia.com.br⁹, as crianças disléxicas apresentam combinações de sintomas, em intensidade de níveis que podem variar de sutil ao mais severo, de modo absolutamente pessoal. Podemos observar que pode aparecer um número bem maior de sintomas em algumas crianças, em outras, algumas características.

Segundo Stein e Reckziegel (2019), a dislexia normalmente é diagnosticada através de problemas recorrentes no desempenho escolar, ou quando professores e pais percebem que, ao invés de ler, a criança tenta adivinhar as palavras, omitindo, trocando ou invertendo letras.

O exame que busca comprovar a dislexia ocorre por meio da observação da audição e da visão, onde se o indivíduo apresentar alterações deve ser encaminhado para especialistas. O diagnóstico da dislexia é clínico neurológico, psicopedagógico e fonoaudiológico, mas também pode necessitar, para uma maior identificação, de exames complementares. Entre esses exames estão os estudos neurofisiológicos como o eletroencefalograma, os exames potenciais evocados de longa latência auditivos e visuais, e os testes psicológicos que contemplem os aspectos cognitivos e afetivos.

Devemos entender, de fato, que as crianças disléxicas são normais, e não possuem uma doença, mas sim um desvio, um distúrbio, uma dificuldade que compromete de maneira ampla a leitura, a escrita e até mesmo a fala. Há uma insuficiência no processo fonológico, onde há confusões de letras, sílabas, e palavras que se parecem graficamente, (m – n, e – c, v – u, f – t). Isto também não quer dizer que não sejam inteligentes, pois o cérebro das mesmas

⁹ <https://www.dislexia.com.br> acessado em 13/05/2021

é dividido em partes e funções específicas de aprendizagem, que, com base em estímulo do meio, pode-se avançar em conquistas, por exemplo: por vezes certas crianças apresentam grandes dificuldades em língua portuguesa, mas são excelentes em matemática.

Em relação a avaliação Rotta e Pedroso (2016) citam alguns aspectos: a realização sempre que possível de provas orais, prever tempo extra como recurso obrigatório, evitar a utilização de testes de múltipla escolha, valorizar os trabalhos pelos conteúdos e não pelos erros de escrita, oportunizar lugar tranquilo ou sala individual para fazer testes ou avaliações. Cada aluno se apropria do conhecimento de forma diferenciada na medida em que possuímos individualidades e tratando-se da aprendizagem não é diferente e alguns alunos apresentam dificuldades nesse processo devido a fatores congênitos denominado de distúrbio de aprendizagem.

A principal indicação atual para o tratamento de crianças com dificuldades de linguagem escrita é a intervenção direta nas habilidades de leitura, associada a atividades relacionadas ao processamento fonológico da linguagem. Práticas anteriores buscavam estimular habilidades consideradas pré-requisitos para o aprendizado da leitura, como percepção visuo-espacial, habilidades psicomotoras, etc. (SALLE, 2005).

Todas as atividades de estimulação da linguagem escrita devem ser realizadas de forma lúdica, por meio de jogos e brincadeiras, para que a criança sinta prazer em ler e escrever. Em casa, o estímulo deve ser iniciado com a leitura de histórias infantis pelos pais para os filhos, a estimulação de jogos de rimas, que ajudam na consciência fonológica, jogos com letras e desenhos, para a criança já ir se familiarizando com a escrita, leitura de rótulos e propagandas, enfim, nunca se deve obrigar uma criança a ler um livro, e sim fazê-la ter vontade de ler e conhecer a sua história (CAPELLINI, 2000).

Buscando auxiliar o disléxico na aprendizagem, Hennigh (2003) afirma que existem cinco princípios que o professor deve

compreender para que possa ajudar seus alunos. O primeiro diz respeito a usar métodos multissensoriais, uma vez que os alunos aprendem melhor quando envolve o uso simultâneo e integrado das diferentes modalidades sensoriais. O segundo princípio refere-se à leitura, que neste sentido o professor deve gerar uma visão positiva, pois muitos alunos com dislexia apresentam dificuldade com a leitura e acabam desmotivados. O terceiro consiste na minimização do rótulo de disléxico, uma vez que este pode afetar a autoestima da criança e fazer com que ela não acredite em suas capacidades. O quarto princípio indica que “[...] os professores e os alunos devem permitir que seus padrões de leitura corretos sirvam de modelo à criança com dislexia [...]” (p.36). O último explica que o professor deve trabalhar com a leitura de forma a englobar o som, a letra e reconhecimento da palavra.

O professor de um aluno disléxico deve rever suas estratégias metodológicas para descobrir habilidades nestes alunos, para que eles possam descobrir-se, conhecer-se e possivelmente destacar-se em outras áreas, pois se disléxicos fracassarem no período escolar, quer dizer que não fracassaram sozinhos: a escola, do gestor ao professor, consequentemente, também fracassou.

▪ Considerações

É pertinente nesta escrita, nada conclusiva, mas com algumas proposições ensaiadas, considerar a necessidade em utilizarmos os estudos relacionados – Contribuições da Neuropsicopedagogia na Dislexia. Assim, o referencial teórico e a pesquisa bibliográfica realizada, pode-se observar que os estudos da neuropsicopedagogia contribuem para o conhecimento do cérebro humano anexo à aprendizagem: uma obra em andamento, em constante evolução. Pesquisas mostram que o desenvolvimento do cérebro não depende apenas dos genes, mas sim de uma complexa interação com as experiências que temos ao longo da vida.

Portanto, são essenciais que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, estejam aptos a atingir a qualidade social, a apropriação do conhecimento, as habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), solucionar problemas individuais ou coletivos e participar da sociedade de forma consciente, crítica, criativa e humanitária. Mas, para que isso ocorra, é de suma relevância, a valorização de profissionais especialistas em todas as escolas de Educação Básica do país, sejam elas públicas ou privadas.

A partir do estudo realizado, conclui-se que a inserção da neuropsicopedagogia na instituição escolar, garante a contribuição da neurociência e a aprendizagem no contexto da dislexia, transitando para um diálogo entre as necessidades, complexidades e oportunidades que o tema sugere, evidenciando que suas intervenções são metamorfoses necessárias, contribuindo para que os estudantes vão além dos muros escolares.

Dislexia não é uma doença contagiosa. É sim um transtorno de aprendizagem, que acomete milhares de crianças no mundo todo. Por isso, diagnosticar, avaliar e tratar a Dislexia, conhecer seu tipo, sua natureza, é dever do Estado e da sociedade, acabando por se fazer um direito de todas as famílias com crianças disléxicas em idade escolar, principalmente as mais desafortunadas, que bradam por atendimento adequado, que raramente a elas é oferecido.

■ Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME,2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02.10.2021.
- CAPELLINI AS, Poleti FS, Renzo, Arruda PD, Pieroni R, Miurd RY, et al. Formação de interlocutores para a construção da linguagem escrita: **manual de orientação a pais e professores de**

crianças com dificuldades escolares. Temas sobre Desenvolvimento 2000;9(50):33-9.

- CASSINS, Ana Maria ET al. **Manual de psicologia escolar – educacional.** Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.
- CHEDID, Kátia A. K. Psicopedagoga, Educação e Neurociência. **Revista psicopedagógica.** São Paulo, SP, v.24, n.75, jun./set. 2007. Disponível em. Acesso em: 08.10.2021.
- CRUZ, V. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. Santa Maria: **Revista Educação Especial**, 24(41), 329-346.
- FONSECA, V. **Cognição e aprendizagem.** Lisboa: Âncora; 2001.
- HENNIG, K. A. **Comprender a dislexia é um guia para os pais e professores.** Porto Editora, 2003.
- Izquierdo, I. (2011). **Memória** (2. ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- MIGLIORI, Regina. **Neurociência e Educação.** 1º ed. São Paulo: Brasil Sustentável, 2013, p. 38- 45.
- MOREIRA, N. E. **A psicopedagogia e a neuropsicopedagogia na intervenção pedagógica da aprendizagem como ferramenta na formação continuada de professores.** 2020. Disponível em:
- <http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/a_psicopedagogia_e_a_neuropsicopedagogia_na_intervencao_pedagogica_da_aprendizagem_como_ferramenta_na_formacao_continuada_de_professores.pdf> Acesso em out. 2021.
- MUSZAT, Mauro; MIRANDA, Mônica Carolina; RIZZUTTI, Sueli. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.** São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- RELVAS, Marta Pires. **Neurociência do aprendizado e a sala de aula.** In: METRING, Roberte; SAMPAIO, Simaia (org.). **Neuropsicopedagogia e aprendizagem.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016, p. 199-205.
- ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. **Transtornos da linguagem escrita: Dislexia.** In: **Transtornos da aprendizagem. Uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2º ed. Artimed. Porto Alegre, 2016.

- SALLE E, Sukiennik PB, Salle AG, Onófrio RF, Zuchi A. **Autismo infantil: sinais e sintomas**. In: CAMARGO, W Jr. (Coord.). Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio. 2ª ed. Brasília: SEDH; 2005. p. 11-15. (Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência, v2.
- SBNPp. Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia. 2016 Disponível online em: www.sbnpp.com.br Acesso em 15/ mai/2021.
- SBNPp. **Resolução SBNPp nº 04 de 04 de maio de 2020, que altera a Resolução 03/2014**. Disponível em <https://sbnpp.org.br/arquivos/Codigo_de_Etica_Tecnico_Profissional_da_Neuropsicopedagogia_-_SBNPp_-_2020.pdf>. Acesso em 01.10.2021.
- SQUIRE, R.L. & Kandel, E.R. (2003). **Memória: da mente às moléculas**. Porto Alegre: Editora Artmed.

Discutindo a educação nas perspectivas de Adorno e Habermas: as visões desses autores sobre a educação e seus impactos

05

Francisca Antônia Ribeiro de Sousa¹⁰

Maria Jane Valle Pessoa¹¹

Adailson Cosme Lopes¹²

▪ 1 Introdução

A construção desse artigo parte do incentivo advindo da disciplina de Pensamento Sócio Filosófico, do curso de Mestrado em Ciências da Educação, em que os autores do artigo estão matriculados. Balizado em um dos capítulos do livro lançado recentemente, o trabalho não só dialoga com a obra, como também apresenta os pontos de vista dos autores envolvidos no processo de escrita dele.

O livro utilizado foi o *Filosofias e Educação: provocações para o pensamento*, lançado em 2022. Esse livro possui a contribuição de diversos autores dialogando de maneira aprofundada sobre as relações entre a filosofia e a educação e suas implicações para a formação da sociedade. Tendo um total de dez capítulos, que versam sobre essa temática. O capítulo escolhido para a construção deste artigo foi o oitavo, que tem como título “A educação nas perspectivas

10 Mestranda em Ciência da Educação - WUE. Graduada em História e Professora da Rede Municipal de Caucaia Franciscaantoniasousa08@gmail.com

11 Mestranda em Ciências da Educação - WUE. Licenciada em Pedagogia pela UECE. Especialista em Gestão Ambiental – FTP. Professora da Rede Municipal de Fortaleza. jane.maria.vale@hotmail.com.

12 Mestrando em Ciências da Educação - WUE. Especialista em Administração Escolar - UVA. Professor da Rede Municipal de Maracanaú. adacosme22@gmail.com.

de Adorno e Habermas: emancipação e ação comunicativa”, escrito pelos autores Jorge Alberto Ramos Sarmiento e Verônica de Araújo Capelo.

O objetivo geral deste trabalho é o de discutir a educação nas perspectivas de Adorno e Habermas, apresentando as visões desses autores sobre a educação e seus impactos. Como objetivo específico busca-se explicar sobre as visões de Adorno sobre a razão iluminista e a ambivalência do mito-esclarecido; discutir sobre o processo de ressignificação do esclarecimento segundo Adorno; apresentar o projeto Adorniano de educação dentro do contexto da cibercultura e das *fake News*; e dialogar sobre os apontamentos de Jürgen Habermas e a sua visão sobre a educação enquanto mercadoria.

Assim, o artigo se desenvolve analisando a escrita dos autores e seguindo as subdivisões realizadas por esses, mas sempre colocamos os entendimentos e diálogos provindos das vivências dos professores, que no momento, são discentes do curso de mestrado, e que são conhecedores dos contextos que envolvem a filosofia e a educação.

Logo, esse artigo encaixa-se como uma revisão sistemática de literatura, onde discute suas visões dos dois teóricos escolhidos, mostrando não só as suas obras principais dentro da temática, como também, relacionando-as com as perspectivas da sociedade contemporânea dentro da cibercultura e da mercantilização da educação.

Com o objetivo de facilitar as discussões realizadas neste artigo cada objetivo específico foi transformado em um subtópico, sendo assim respondido e discutido de maneira aprofundada. O primeiro subtópico do trabalho apresenta as visões iniciais de Adorno sobre o contexto da razão iluminista e a bivalência do mito-esclarecido, apresentando para isso tantos os seus conceitos, quantos pontos positivos e negativos envolvidos no processo.

O subtópico seguinte traz os diálogos sobre os processos de ressignificação que passou o “esclarecimento”, segundo a visão de Adorno, onde esse além de mostrar que esse processo ainda não foi totalmente concluído, mostra que ele acaba ganhando contornos ainda mais necessários, visando a manutenção da cultura do homem, ao mesmo tempo em que se utiliza da educação como transformadora da própria sociedade.

No terceiro subtópico do trabalho, é feito um paralelo entre o projeto educacional de Adorno, que enfatiza a perspectiva da emancipação, incluindo o uso de recursos tecnológicos — na época do autor, predominantemente a televisão — e sua relação com o contexto da cibercultura. Discute-se como essa perspectiva dialoga com a construção do sujeito político e com o reconhecimento das *fake news*, que se tornam cada vez mais presentes na sociedade moderna.

O último subtópico traz os apontamentos de Jürgen Habermas, tanto sobre as visões de Adorno e a educação, como também traz os debates atuais sobre a utilização cada vez maior da educação enquanto mercadoria, que passa a ser ofertada fragmentada, para que não sirva a seu principal propósito, que é o da emancipação do sujeito.

■ 2 Desenvolvimento

Nesse momento do trabalho serão realizadas discussões aprofundadas acerca da educação em seus contextos, usando como principais caminhos visões emanadas de dois autores extremamente conceituados da área da educação que são Adorno e Jürgen Habermas. Seus trabalhos serão não só apresentados, como também comparados e discutidos usando para isso um artigo disponibilizado na disciplina de Pensamento Sócio Filosófico, e as percepções dos autores deste trabalho acerca da temática.

■ 2.1 Visões de Adorno sobre a razão iluminista e a ambivalente do mito-esclarecido

Esse subtópico do artigo traz as visões do primeiro autor analisado, que é Adorno, e as suas posições sobre a razão iluminista e o mito-esclarecido. Para iniciarmos esses debates, primeiramente necessitamos do entendimento de que o projeto de educação desse autor é baseado em dois pilares centrais, que são o da emancipação e o da desbarbarização, e fazem com que nos debruçemos em um debate ainda mais ampliado, que são os sentidos do evento que trouxe a modernidade segundo ele, chamado de o “Esclarecimento” (*Aufklärung*).

O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.[...] A técnica é a essência desse saber [...] O despertar do sujeito tem por preço o reconhecimento do poder como princípio de todas as relações [...] O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los [...] o esclarecimento fica cada vez mais enredado, a cada passo, na mitologia. Todo conteúdo ele o recebe dos mitos, para destruí-los, e ao julgá-los, ele cai na órbita do mito”. (Adorno; Horkheimer, 1985, p.17).

O conceito de “desencantamento do mundo”, adaptado por Weber (1974), a partir de Schiller, refere-se à transformação moderna onde a ciência e a tecnologia substituem crenças místicas e sobrenaturais por explicações baseadas em leis racionais e mecânicas. Em *A Ciência como Vocaçào*, o autor destaca que a racionalização permite que tudo seja compreendido e controlado por meio de cálculos.

Durante o Iluminismo, a luta contra os mitos e superstições colocou a razão e o avanço científico no centro das atenções,

sendo figuras como Bacon e Newton celebradas por pensadores como Voltaire. No entanto, Adorno e Horkheimer, em *Dialética do Esclarecimento*, argumentam que a razão iluminista, ao tratar a natureza de forma instrumental, criou uma separação entre os humanos e o mundo natural, levando a novos mitos e práticas destrutivas.

Gagnebin (2009), discute essa relação entre mito e razão, apontando que o pensamento iluminista frequentemente rejeita o transcendente, enquanto o pensamento mítico é associado ao irracional. Apesar de combater os mitos, o Iluminismo francês criou sua própria “mitologia”, exaltando a luz da razão como oposta às trevas da ignorância. Já Starobinski (1988), em suas análises culturais sobre a Revolução Francesa, ilustra esse ponto ao explorar a ideia do “mito solar da Revolução”.

As metáforas da luz vitoriosa das trevas, da vida renascendo no seio da morte, do mundo reconduzido ao seu começo são imagens que se impõem universalmente por volta de 1789.”[...] O mito solar da Revolução é uma dessas representações coletivas cujo caráter geral e impreciso tem como contrapartida um amplo poder de difusão. (Starobinski, 1988, p. 38).

O mito solar das Luzes enfrentou críticas, como as de Goya, que denunciou a brutalidade da Revolução Francesa em sua série *Os Desastres da Guerra*. Goya observou que os ideais de liberdade foram pervertidos pela violência das tropas napoleônicas, evidenciando os “assassinatos e violações absurdas” da invasão da Espanha (Starobinski, 1988).

Adorno destacou que o Iluminismo, ao focar na racionalidade técnica e abandonar o pensamento crítico, renunciou à sua própria realização, permitindo que a dominação prevalecesse sobre a humanidade, sendo por isso extremamente criticado pelo autor (Adorno; Horkheimer, 1985).

Kant (1985), em sua obra *Crítica da Razão Pura*, diferenciou “conhecer” de “pensar”, afirmando que o conhecimento se refere aos fenômenos sensíveis, enquanto o pensamento abrange as coisas-em-si, inacessíveis à experiência. Ele vinculou a liberdade, embora incognoscível teoricamente, à prática por meio da autodeterminação e do agir ético, como explorado em *Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita*. Adorno retomou essas ideias em textos e entrevistas sobre educação, como em *Educação e Emancipação* (1969), onde dialoga com a visão kantiana sobre o Esclarecimento.

Adorno (2003) ainda destaca que a emancipação é um requisito essencial da democracia, alinhando-se à definição de Kant em *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* Kant (1985), descreve a menoridade como um estado autoimposto, causado pela falta de coragem e decisão de utilizar o próprio entendimento sem depender de outros. Adorno (2003) ressalta a relevância contemporânea do programa kantiano, enfatizando sua importância filosófica e política ao abordar a emancipação como base para a democracia e a atualidade da questão do Esclarecimento.

Adorno assim explicita a implicação entre emancipação e democracia: A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como se sintetiza na instituição de eleições representativas [...] é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento (Sarmiento; Capelo, 2022, p. 167).

Foucault destaca que o texto kantiano sobre a *Aufklärung* nos convoca a entendê-la como uma atitude ou *ethos*, relacionada à nossa crítica constante ao ser histórico e ao modo como nos constituímos como sujeitos por meio de escolhas voluntárias no pensar, agir e sentir dentro de nossos próprios contextos (Foucault, 2000).

Já Kant define a *Aufklärung* como uma saída (*Ausgang*), uma solução que não busca totalidade futura, mas compreende o presente em sua diferença em relação ao passado (Foucault,

2000). Além disso, ele enfatiza o direito cosmopolita e universal da humanidade à liberdade de uso público da razão em todas as questões, advertindo que renunciar a isso significa ferir os direitos sagrados da humanidade (Kant, 1985, p. 104-110).

Essa dimensão cosmopolita se desdobra na ideia de um estado universal que permite o pleno desenvolvimento humano, conforme Kant (1986) descreve em *Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita*. Esses debates iniciais nos preparam para o aprofundamento dessa temática tratada no próximo subtópico.

▪ 2.2 O processo de ressignificação do “Esclarecimento” segundo Adorno

Adorno (2003), retoma a pergunta de Kant sobre o Esclarecimento, afirmando que ela continua sendo uma tarefa relevante nos dias de hoje. Ele destaca a educação como um caminho essencial para a emancipação, mas aponta que os ideais do Esclarecimento ainda não foram plenamente alcançados. Ele ainda critica a falta de defesa consistente pela educação emancipatória na literatura pedagógica, que muitas vezes privilegia modelos baseados na autoridade.

Ele diferencia autoridade de autoritarismo e, a partir de sua pesquisa sobre a “personalidade autoritária”, denuncia traços como manipulação, frieza emocional e obsessão pela ordem. Esses aspectos, segundo Adorno (2003), estão presentes em modelos educacionais que promovem valores como “severidade” e “virilidade”, que incentivam a dureza e a indiferença ao sofrimento. Isso resulta na formação de indivíduos sem empatia e pensamento crítico, incapazes de agir com autonomia e mais propensos à submissão.

No ensaio “Educação e Emancipação” Adorno, à luz das formulações de Freud acerca dos processos de desenvolvimento infantil, admite o “momento da autoridade” como pressuposto do “processo de

emancipação”: num primeiro momento ocorre a identificação com a figura do pai e a interiorização da autoridade paterna pela criança, e a posterior confrontação entre o “pai ideal” e o “pai real”, que irá resultar num processo de “superação” da figura paterna, de modo ao indivíduo constituir-se como pessoa emancipada (Sarmento; Capelo, 2022, p. 168).

Hannah Arendt (1988), reflete sobre a crise da autoridade e da tradição na modernidade e seu impacto na educação, distinguindo autoridade de poder e força. Em “*Que é autoridade?*”, afirma que a autoridade exige obediência, mas exclui coerção extrema ou persuasão, baseando-se no reconhecimento da legitimidade hierárquica.

Em “*A Crise na Educação*”, esse mesmo autor defende a autoridade do educador como uma responsabilidade ético-política de introduzir crianças no “mundo”, entendido como um complexo de objetos, instituições e tradições culturais e simbólicas. Para Arendt (1988), o educador age como representante desse mundo, assumindo sua responsabilidade por ele, mesmo que não o tenha.

O autor ainda considera a transmissão da tradição uma tarefa essencial do educador, mas alerta que a modernidade rompeu com esse fio que conecta o passado ao presente, causando perda de heranças culturais importantes. Apesar de reconhecer os riscos da tradição ao aprisionar visões do passado, Arendt ressalta seu papel ativo e transformador, capaz de trazer o passado ao presente com “inesperada novidade”. Essa ruptura da tradição resulta em perda de memória e profundidade na existência humana, prejudicando tanto a compreensão do presente quanto a dimensão ética e política da experiência humana (ARENDR, 1988, p. 131).

Esse empobrecimento ético e político se conecta ao pensamento de Adorno, que destaca a importância da memória histórica e da reflexão sobre eventos passados em seu ensaio “*Educação após Auschwitz*”. Para ambos os autores, preservar a

memória e transmitir a tradição são fundamentais para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...] Qualquer debate sobre as metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação.” [...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão. (Arendt, 2003, p. 119).

Adorno destaca a influência de Freud em suas reflexões sobre a civilização e a barbárie, especialmente no contexto de Auschwitz. Freud compreendia que a civilização, ao mesmo tempo em que promove avanços, fortalece impulsos anticivilizatórios, como a violência e a agressividade. Essa dialética é central em obras como *O Mal-Estar na Civilização* (1930) e *Psicologia de Massas e Análise do Eu* (1921), onde Freud aborda as tensões entre as conquistas culturais e as renúncias pulsionais impostas pela civilização, que geram desprazer e intensificam a hostilidade humana.

O conceito de “pulsão de morte”, introduzido por Freud em *Além do Princípio do Prazer* (1920), evidencia o impulso destrutivo inerente à psiquê, cuja repressão pela cultura resulta em ressentimento e agressividade. Para Freud, Auschwitz representa a materialização desse poder destrutivo, intensificado pelas conquistas técnicas e científicas que transformaram o homem em um “Deus de prótese”, mas incapaz de encontrar felicidade nesse papel.

Adorno (2003) amplia essa análise ao afirmar que a pressão civilizatória atingiu níveis insuportáveis, gerando explosões de violência e um sentimento de claustrofobia social. Para evitar a repetição de Auschwitz, ele propõe duas medidas: a educação infantil, com foco na primeira infância, e o esclarecimento geral, promovendo um clima intelectual e cultural que torne conscientes os fatores que levaram ao horror.

Ousamos indagar: as forças que produziram Auschwitz podem ser suficientemente domesticadas e caladas apenas com iniciativas na esfera intelectual e educacional? Não haveria aí um excessivo otimismo “sobre os poderes do “esclarecimento” e da educação?” Adorno de certa forma responde a tal indagação, ao final da palestra sobre Auschwitz, ao afirmar que o esclarecimento racional permitiria “possibilidades de conscientização dos mecanismos subjetivos em geral, sem os quais Auschwitz dificilmente aconteceria [...] ajudando a criar um clima desfavorável aos “extremismos” e abrindo para “possibilidades concretas de resistência”, a partir de uma “educação política” que desvelasse o “jogo de forças” das formas políticas (Sarmiento; Capelo, 2022, p. 171).

O aumento da violência, o crescimento de governos autoritários, a desigualdade social e o uso intensivo de mídias digitais colocam desafios à educação, especialmente em relação às fake news. Adorno e Horkheimer, na *Dialética do Esclarecimento* (1948), desenvolvem o conceito de “indústria cultural”, que descreve a produção em massa de bens culturais sob a lógica do mercado, resultando em padronização e empobrecimento das obras. Essa indústria promove alienação e conformismo, dificultando a emancipação.

Arendt (2003), também compartilha a crítica à degradação cultural, enfatizando como as “adaptações” empobrecem as obras. Para Adorno, a educação precisa equilibrar a adaptação ao mundo com a promoção do pensamento crítico e da emancipação, evitando formar apenas “indivíduos bem ajustados”. A educação deve ser um instrumento de conscientização e autonomia, desafiando o conformismo gerado pela indústria cultural.

A educação dentro desse contexto de criação de sujeitos conscientes e autônomos, ganha ainda mais força quando se volta para esse processo na contemporaneidade, onde cada vez mais se faz presente a cibercultura, ao mesmo tempo que se precisa criar pessoas críticas e conscientes, que consigam se relacionar

e selecionar de maneira satisfatória com a grande quantidade de informação disponível na sociedade atual, para conseguir distinguir realidade de fake News, situação que será discutida já no próximo subtópico.

▪ 2.3 O projeto Adorniano de educação dentro do contexto da cibercultura e das *fakes news*

Para Adorno (2003), a adaptação social imposta pela cultura dominante reforça o conformismo e a alienação. No entanto, ele procurou adaptar-se de forma crítica à cultura americana e ao uso da indústria cultural. Em um debate de 1963 sobre “Televisão e formação”, Adorno reconheceu o potencial educativo da televisão, apesar de destacar seu papel “deformador” e ideológico, capaz de modelar a consciência das pessoas. Ele defendeu que a TV pode ser uma ferramenta de formação cultural e esclarecimento, especialmente quando usada para fins pedagógicos.

A televisão, como observado por Lúcia Santaella (1996), é uma mídia que combina e absorve outras formas culturais, desde as mais simples até as mais eruditas. Embora muitas vezes superficial e esquemática, a complexidade semiótica da TV cria efeitos diversos na percepção e na cognição do espectador, gerando uma variedade de reações psicofísicas e cognitivas.

Essa complexidade semiótica da TV é potencializada pelos dispositivos digitais como computadores, tablets, celulares, smartphones. Pesquisas mais recentes na área de neurociência voltada para a questão da aprendizagem, em conjunção com as análises de dispositivos digitais e redes sociais, possibilitam a elaboração de ousados projetos educacionais na era da cibercultura (Sarmiento; Capelo, 2022, p. 173).

A questão central é como ressignificar o processo de emancipação, fundamentado no esclarecimento, com o uso das mídias digitais. Em um espaço tão complexo e fragmentado de

tecnologias digitais, especialmente diante da disseminação das fake news, torna-se urgente a necessidade de uma “educação para as mídias”. Essa educação deve não apenas capacitar os indivíduos a identificar fake news em redes sociais e aplicativos, mas também incorporar uma dimensão crítica e ética, promovendo o uso responsável dessas tecnologias com o objetivo de esclarecer, e não manipular.

A dificuldade em estabelecer normas para as redes sociais e aplicativos, sem incorrer em censura, é um desafio significativo. No entanto, é fundamental desmistificar a defesa da “liberdade de expressão” quando ela serve para encobrir práticas políticas autoritárias e fomentar violência, preconceito e barbárie.

Em debates anteriores, Adorno já alertava para a necessidade de educar os espectadores para que soubessem ver a televisão de forma crítica, sem se deixar iludir ou subordinar à ideologia imposta pela mídia. Isso implica uma tarefa de “desmistificação” diante da sedução da televisão e outros veículos da indústria cultural.

Além disso, Adorno ressaltava, em outro debate, a necessidade de focar nas dificuldades atuais de aprendizagem das crianças, observando o empobrecimento da linguagem e da expressão, o que exigiria uma nova abordagem educacional para lidar com essas questões contemporâneas.

Essa perda da capacidade de expressão e o empobrecimento da linguagem tem sido potencializado nos últimos anos, com uso “mecânico” e não crítico das tecnologias digitais, aplicativos e redes sociais e a profunda desvalorização dos conteúdos no processo de aprendizagem do aluno e na formação dos professores (Sarmiento; Capelo, 2022, p. 174).

Adorno alerta sobre os danos do processo de desqualificação dos conteúdos formativos na profissão docente, o que repercute diretamente no processo de ensino. Em seu ensaio “A Filosofia e os Professores”, ele descreve o quadro melancólico do “formalismo”

pedagógico das faculdades alemãs, que se afastam da verdadeira formação crítica, capaz de promover a reflexão. Sinésio Ferraz comenta que Adorno observou o apego exagerado dos candidatos a concursos docentes aos critérios formais do exame, destacando que, na época, a filosofia era reduzida a uma disciplina específica, desconectada de suas dimensões formativas e reflexivas.

Esse diagnóstico feito por Adorno nos anos 1960 na Alemanha se repete no Brasil em 2020, onde a formação de professores nas faculdades de pedagogia e filosofia ainda reflete essa “desqualificação dos conteúdos”, o que contribui para o aumento do analfabetismo funcional nas escolas de ensino fundamental e médio.

O Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), que acompanha os níveis de analfabetismo no Brasil desde 2001, observou em 2018 que a falta de repertório dos analfabetos funcionais limita seu acesso a plataformas digitais. A pesquisadora Ana Lima, responsável pela elaboração do indicador, afirma que essas pessoas não conseguem aproveitar as redes sociais para obter informações ou garantir direitos, uma vez que não conseguem discernir os conteúdos disponíveis.

Dessa forma, o mero acesso a uma multiplicidade de “informações”, não garante a orientação correta no mundo, nem esclarece sobre as melhores decisões a tomar. O excesso de informação se traduz assim em “desinformação”, visto faltar a capacidade de discernir conteúdos, interpretar textos e seu sentido ético e político, adquiridos num correto processo de escolarização (Sarmiento; Capelo, 2022, p. 175).

De acordo com o levantamento Digital News Report 2017, realizado pelo Instituto Reuters com mais de 70 mil pessoas em 36 países, no Brasil, 46% das pessoas consomem informações, muitas vezes consideradas “notícias”, através do WhatsApp. Esse serviço

de mensagens é ainda menos sujeito a qualquer tipo de controle de conteúdo, se comparado a plataformas como Facebook e Twitter.

Essa realidade expõe os grandes desafios para a implementação das propostas de Adorno de uma educação para a emancipação na era da cibercultura, da pós-verdade e das *fake news*. O consumo de informações através de canais como o *WhatsApp*, que não possuem a mesma regulação das mídias tradicionais, dificulta a busca por um esclarecimento crítico, aumentando a vulnerabilidade das pessoas à desinformação e aos conteúdos manipulativos. A educação emancipadora, nesse contexto, precisa não só ensinar as pessoas a lidar com as tecnologias digitais, mas também fomentar a capacidade crítica e ética para discernir as informações e suas implicações na sociedade.

A situação constatada nesse subtópico, é complexa e demanda atenção urgente de todos que fazem o processo educacional, pois impacta de maneiras significativa na construção das futuras sociedades, fazendo com que se distancie cada vez mais da proposta central de Adorno. Fazendo com que a educação deixe de emancipar as pessoas e passe a ser cada vez mais tratada como mercadoria, situação dialogada logo a seguir, junto com as percepções de Jürgen Habermas.

■ 2.4 Apontamentos de Jürgen Habermas e a educação enquanto mercadoria

Esse último subtópico do artigo traz os debates acerca de duas temáticas importantes para o desenvolvimento do trabalho, que é a proposta de educação emanada por Habermas, usando como base a sua teoria do agir comunicativo, bem como, será discutido como a educação na atualidade vem cada vez mais se tornando uma mercadoria.

Jürgen Habermas, que é participante da escola de Frankfurt, realiza uma análise buscando apontar a possibilidade do esgotamento

advindo do programa emancipatório defendido por Horkheimer e Adorno. Em relação a isso temos a fala de Jorge Lubenow, ao afirmar que:

Diante desse diagnóstico, Habermas está convencido de que [...] faz-se necessário configurar um novo paradigma [...] então é imprescindível abandonar definitivamente o paradigma da consciência ao qual Horkheimer e Adorno aderiram equivocadamente [...] Habermas sugere o paradigma da razão comunicativa, baseado numa concepção dialógica da razão – a ideia do agir comunicativo orientado pelo entendimento e consenso constitui o conceito normativo no qual se fundamenta o fundamento Habermasiano. (Lubenow, 2014, p. 50-51).

Habermas (1987) destaca em suas reflexões sobre os desafios contemporâneos e possíveis soluções, com foco na racionalidade comunicativa e na modernidade. Embora não tenha uma abordagem central para a educação, sua teoria do agir comunicativo oferece bases para analisá-la, contrapondo-se ao processo de colonização do “mundo da vida” pela racionalidade econômica e burocrática do sistema.

O autor diferencia tipos de ação, privilegiando o agir comunicativo, que busca entendimento intersubjetivo, em oposição à filosofia da consciência, centrada no sujeito. Ele identifica no processo de modernização uma ruptura entre o “mundo da vida”, regido pela comunicação, e o “mundo sistêmico”, que utiliza mecanismos de controle baseados em dinheiro e poder. Essa racionalização sistêmica resulta na substituição da comunicação interpessoal por estruturas burocráticas, impactando valores culturais e a consciência moral.

Segundo Habermas (1994), os sistemas de poder e dinheiro influenciam diretamente na formação de valores e na consciência moral, impactando instituições como a escola. Na visão habermasiana, a escola incorpora a racionalidade sistêmica,

dificultando uma educação emancipatória e promovendo uma formação subserviente que reforça mecanismos de controle e reprodução da violência. A burocratização excessiva nas instituições escolares exemplifica essa dominação sistêmica, evidenciando o avanço da racionalidade instrumental estratégica e da ideologia tecnocrática.

A escola, dentro dessa perspectiva, perde a possibilidade de tornar-se um espaço público, em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa e aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência humana, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro (Mühl, 2011).

No contexto atual de sociedades plurais e polarizadas, a educação enfrenta uma crescente mercantilização, especialmente no Brasil, onde políticas educacionais ultraliberais atendem aos interesses do grande capital. Multinacionais educacionais ditam as regras, transformando a educação em mercadoria e reduzindo a autonomia docente, tornando os professores meros transmissores de informações técnicas voltadas ao mercado de trabalho.

Essa lógica, segundo Habermas (2000), reforça a racionalidade sistêmica, desvirtuando o papel crítico da escola. A formação do senso crítico cede lugar a uma razão estratégica focada no controle do comportamento, substituindo a interação simbólica por uma visão adaptativa e instrumentalizada da educação. Reformas como a “escola sem partido” e ataques às ciências humanas exemplificam essa tendência, privilegiando um ensino técnico que desvaloriza a formação subjetiva e social.

Consequentemente, a educação se alinha à lógica do mercado, promovendo consumismo e individualismo competitivo, comprometendo sua função como instrumento de transformação social e formação política. Ainda, segundo Habermas, tem-se que observar mais um problema significativo que se refere a:

Orientação técnica e coercitiva a qual transforma a socialização escolar em uma infinidade de atos administrativos e burocráticos que se tornam inócuos e ineficazes, dando origem, em última análise, ao fenômeno da perda do sentido e da motivação em função de que não é possível produzir uma legitimação cultural pela via administrativa. Tal prática não leva em consideração os indivíduos a partir de suas singularidades, de suas vivências e necessidades, assim como de seu mundo da vida (Habermas, 1990, p. 102).

E esses contextos de tratamento da educação enquanto mercadoria veio em processo acelerado de expansão, principalmente nos últimos anos, com o advento da chegada e perpetuação no poder das elites de extrema direita. Fazendo com que a lógica da educação que tem o professor como auxiliador do processo de emancipação, se invertesse, e o professor passasse a ser visto como um doutrinador. Felizmente recentemente, essa lógica vem sendo novamente invertida, e a educação está voltando a ser vista como uma ferramenta de expansão da sociedade.

■ 3 Considerações

Chega-se ao final deste artigo com muitas percepções interessantes acerca dos diálogos e observações possibilitados através do desenvolvimento do trabalho. Primeiramente pode-se afirmar que o objetivo geral do artigo foi plenamente alcançado, onde esse buscava discutir a educação nas perspectivas de Adorno e Habermas, mostrando para isso as visões desses autores sobre a educação e seus impactos.

Percebeu-se também que os objetivos específicos foram atingidos. Sendo o primeiro deles o que se propunha a explanar sobre as visões de Adorno sobre a razão iluminista e a ambivalência do mito-esclarecido. Percebeu-se que o autor tece críticas sobre as oportunidades perdidas por esse movimento, que segundo ele, ainda está em processo de desenvolvimento.

O objetivo seguinte buscava discutir sobre o processo de ressignificação do esclarecimento segundo Adorno, apresentando exatamente essa visão de que ainda se tem muito que avançar nesse processo de “esclarecimento”. O objetivo seguinte era o de apresentar o projeto Adorniano de educação dentro do contexto da cibercultura e das *fake News*, sendo também alcançado. Foi possível visualizar a importância que a educação tem, apesar de estar um pouco distanciada do projeto de Adorno, para a construção de uma sociedade que consiga se relacionar de maneira positiva com a cibercultura, que cada vez mais se faz presente na sociedade moderna.

Último objetivo específico alcançado foi que se propunha a dialogar sobre os apontamentos de Jürgen Habermas e a sua visão sobre a educação enquanto mercadoria. Habermas pontua a educação cada vez mais é utilizada para outros fins, não como ferramenta emancipatória, como defendido por Adorno, mas sim como mecanismo de controle das futuras gerações e essa situação precisa ser discutida e entendida de maneira mais aprofundada.

■ Referências

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, T. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- _____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2003.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1988.
- FOUCAULT, M. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. **Coleção Ditos e Escritos**, v. 2, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- GAGNEBIM, J-M. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalidade social**. Madrid: Taurus, 1987a.

- _____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
- _____. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- LUBENOW, J. A. Emancipação pela ação comunicativa: a leitura de Jürgen Habermas da dialética do Esclarecimento e esgotamento do programa emancipatório de Horkheimer e Adorno. João Pessoa: Aufklärung – **Revista de Filosofia**. v.1. I, n 2, out. 2014.
- MÜHL, E. H. Educação, racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, v. 32, n° 117, out-dez. 2011.
- SARMENTO, Jorge Alberto Ramos; CAPELO, Verônica de Araújo. A educação nas perspectivas de Adorno e Habermas: emancipação e ação comunicativa. *In*: **Filosofias e educação**: provocações para o pensamento. (org.) OLIVEIRA, Damião Bezerra; SARMENTO, Jorge Alberto Ramos; BRITO, Maria dos Remédios de. Belém: RFB, 2022.
- SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 2003.
- STAROBINSKI, J. **1979**: Os emblemas da razão. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.
- WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

O uso do aparelho celular em sala de aula: proibição ou uso didático? Qual o melhor caminho? 06

Diego Antônio Matos Machado¹³

Adriana Rodrigues de Aquino Araújo¹⁴

▪ Introdução

Nosso trabalho tem como objetivo realizar um debate em torno da não utilização do aparelho celular em salas de aula nas escolas públicas do estado do Ceará. Para iniciarmos nossa discussão analisaremos as leis no âmbito federal e estadual que proíbem e regulamentam a prática do uso de telas para fins pedagógicos e uso didático como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Tivemos como base alguns autores que darão arcabouço teórico à discussão acerca do uso pedagógico das telas, dentre estes estudiosos podemos destacar Izabel Sousa e Luciana Sousa, bem como dados estatísticos coletados do Ministério da Educação-MEC e Base Nacional Comum Curricular-BNCC e documentos de organizações educacionais o artigo procura dar uma contribuição para esse atual debate educacional.

13 Diego Antônio Matos Machado, Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. Licenciado Em Matemática-UECE. Especialização no Ensino de Física e Matemática pela Faculdade Stella Maris. Docente Da Rede Municipal de Fortaleza. Email: dammdiego13@gmail.com

14 Adriana Rodrigues de Aquino Araújo, Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. Licenciada em História – UECE, especialista em Gestão e Supervisão Escolar pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada - ITA. Docente Da Rede Municipal de Fortaleza. Email: dri.rodrigues.aquino@gmail.com

Em seis de fevereiro de 2024, o Ministério Público do Ceará recomendava a proibição do uso de telefones celulares em sala de aula baseando-se na Lei estadual nº 14.146/2008 que diz em seu texto:

O governador do estado do Ceará faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte lei: Art.1º Ficam proibidos os alunos de utilizar telefone celular, walkman, discman, MP3 player, MP4 player, iPod, bip, pager e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas. Art.2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação (26-6-2008). Art.3º Revogam-se as disposições em contrário.

O MPCE fez essa recomendação à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) e aos representantes das escolas particulares, o Sindicato dos Estabelecimentos de Educação e Ensino do Estado do Ceará (SINEP/CE) e à Associação Cearense de Pequenas e Médias Escolas (ACEPEME). Foi estipulado um prazo de trinta dias a contar de 6 de fevereiro de 2024 para que as referidas instituições de ensino se adequassem ao cumprimento da lei.

Essa proibição levanta a questão da problemática em torno do uso do celular em sala de aula. Se o seu uso pode ser interpretado apenas como algo prejudicial ou ele pode ser usado de maneira pedagógica pelos profissionais de ensino em sala de aula.

De antemão, devemos dizer que a lei possui margem para interpretações. Sobre isso a secretária-executiva de Ensino Médio e Profissional da SEDUC, Jussineide Fernandes, afirmou em entrevista ao jornal Diário do Nordeste em 7 de fevereiro de 2024:

“A regulamentação, em cada estabelecimento de ensino, é feita pelo regimento escolar, se o estudante trazer esse equipamento para a escola e usar nos intervalos, ou durante o horário de almoço nas escolas de tempo integral, ou se ele não pode trazer para a escola, isso fica a cargo de cada regimento”¹⁵.

Ou seja, no entendimento da secretária, a proibição se restringe ao uso especificamente no horário das aulas e quem possui autonomia para exercer esse controle é a comunidade escolar de cada unidade de ensino através de seu regimento que se supõe democrático¹⁶.

Na mesma entrevista, a secretária defendeu o uso pedagógico do aparelho de celular. Segundo ela: “o uso pedagógico é definido pela unidade de ensino, dependendo da metodologia e do trabalho proposto”¹⁷. Dessa forma, a lei possui flexibilidade para o profissional de ensino desenvolver formas de trabalho em sala de aula que permitam uma qualidade no processo ensino-aprendizagem.

É diante dessa compreensão da Seduc/Ce que esse trabalho procura iniciar um debate acadêmico em torno das possibilidades reais de um uso consciente e pedagógico das principais ferramentas e recursos existentes para a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ambiente escolar.

O uso do celular do tipo smartfone (com acesso à internet) se mostra o recurso tecnológico mais acessível aos estudantes da rede pública. Esse artigo parte do entendimento que o uso desse aparelho pode ser enquadrado no desenvolvimento das competências

15 In: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/ministerio-publico-do-ceara-orienta-escolas-a-proibirem-o-uso-de-celular-em-sala-de-aula-1.3476081>. Acesso em 22/6/2024

16 De acordo com a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) em seu artigo 14 uma gestão democrática se caracteriza pela participação de profissionais da educação e comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico nas escolas

17 In: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/ministerio-publico-do-ceara-orienta-escolas-a-proibirem-o-uso-de-celular-em-sala-de-aula-1.3476081>. Acesso em 22/6/2024

digitais que estão previstas no Plano Nacional de Educação Digital publicada pelo governo federal em janeiro de 2023.

Como disse Baccega (1996), “*a tecnologia está na escola*” e isso é um elemento objetivo da realidade, não depende na vontade subjetiva das pessoas. Freitas e Segatto complementam afirmando que: “a tecnologia está inserida de tal forma na vida da sociedade, moldando estilos de vida, que já não é possível trata-la como um fenômeno isolado da dinâmica social”. (Freitas e Segatto, 2014). Diante desse fato fica a questão de como utilizar esse fato concreto da realidade em favor do desenvolvimento de uma educação de qualidade.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a possibilidade do uso consciente e pedagógico de aparelhos de celular em sala de aula nas unidades de ensino (especialmente escolas públicas) de maneira a qualificar o processo ensino-aprendizagem na educação básica. Os objetivos específicos são: propor o uso de aplicativos pedagógicos em salas de aula, observar quais as dificuldades reais no processo aplicação prática das ferramentas de tecnologia de maneira pedagógica em sala de aula e utilizar a escola como espaço de desenvolvimento de competências digitais.

■ Metodologia

Para uma execução desse trabalho faz-se necessário a compreensão de diferentes conceitos como por exemplo o de competência digital. Para isso foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e em textos legais da legislação brasileira que regulamentam esses conceitos.

A compreensão das leis e de seus limites também foram analisados no desenvolvimento desse artigo. Essas leis e suas interpretações norteiam o entendimento de quais são os procedimentos mais adequados para uma boa prática educativa em sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

apresenta os conceitos de competências e habilidades que devem ser desenvolvidos na educação básica.

Outra prática necessária nessa pesquisa foi a análise de dados estatísticos sobre a temática. Segundo os dados da Anatel, em abril de 2024 havia em torno de 259 milhões de celulares no Brasil, número que corresponde a 119,41% cel/100 habitantes¹⁸. Esse dado demonstra o quanto esse aparelho está inserido na vida cotidiana dos cidadãos brasileiros e porque é necessário compreender que a escola não tem como se isolar do uso dessa tecnologia na vida dos educandos.

■ Desenvolvimento

O Relatório global de monitoramento da educação da Unesco em 2023 apontava uma melhora no aprendizado dos alunos de países desenvolvidos que proibiram o uso do aparelho celular em sala de aula¹⁹. Os dados da Unesco permitem uma visualização do uso das tecnologias na educação e seus impactos positivos ou não no contexto escolar da atualidade. Apesar disso, o mesmo documento afirma que:

Aperfeiçoar a instrução com apoio da tecnologia por meio de personalização pode trazer melhorias a alguns tipos de aprendizagem²⁰ e que “interações variadas e representações visuais são capazes de melhorar a participação dos estudantes”²¹.

Dessa forma, o uso de jogos e aplicativos pedagógicos demonstraram melhoria quando bem utilizados.

Izabel Sousa e Luciana Sousa argumentam em favor do uso das TDICs em sala de aula alegando que elas fornecem

18 Fonte: <https://www.teleco.com.br/ncel.asp>. Acesso em 22/6/2024

19 In: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por/PDF/386147por.pdf.multi. Acesso em 22/6/2024

20 Idem

21 idem

recursos para ensinar crianças com dificuldades de aprendizado. Segundo elas:

A utilização dos recursos postos à disposição pela tecnologia em favor da criança que tem dificuldade em aprender é indispensável nos dias de hoje, porque pode identificar as falhas no aprendizado do aluno e atenuá-las, desenvolvendo meios que superem os problemas que afetem a aprendizagem. O uso da tecnologia como recurso disponível para atender ao aluno que tem necessidade de aprender, utilizando formas que modifiquem e transformem o aprendizado é uma das formas de diminuir essa dificuldade que os alunos têm em aprender na sala de aula. Aprender algo novo requer interesse, dedicação e principalmente motivação que consiste na utilização dos recursos disponíveis e a participação de todos os envolvidos. (Sousa, I. Souza, L. 2013).

O conceito de TDICs é amplo e engloba diversas ferramentas tecnológicas capazes de oferecer soluções para problemas como educação à distância, alunos com problemas de mobilidade ou acesso físico ao espaço escolar por algum motivo. As soluções apresentadas muitas vezes necessitam de que as escolas possuam equipamentos adequados para sua utilização. A pesquisa TIC Educação 2022 mostrou que 42% das escolas brasileiras de educação básica não possuem computadores ou internet para os alunos e 94% das que possuem internet apresentam problemas de conexão²². Já os dados da Anatel de 2024 demonstram que existem mais celulares do que habitantes no Brasil numa proporção de 119,41% de cel/100 habitantes²³.

Dessa forma, o celular parece ser o equipamento mais acessível para os estudantes brasileiros, inclusive os de baixa renda, para garantir o acesso digital como prevê a Política Nacional de Educação Digital do Brasil. Timbani, Axt e Alves, defendendo o uso do aparelho de celular nos afirmam que:

22 <https://cetic.br/pt/tics/educacao/2022/escolas/A2/>. Acesso em 23/6/2023

23 Fonte: <https://www.teleco.com.br/ncel.asp>. Acesso em 22/6/2024

De facto, a escola actual não está alheia a esta conjuntura socioeconómica e tecnológica, estando a vivenciar momentos de aumento constante na construção e busca de soluções de ensino aprendizagem que tirem proveito dos recursos de aprendizagem disponibilizados na web e demais artefatos da tecnologia digital e da Internet. Em alguns casos e, segundo [13], a escola parece um “desmancha-prazeres”, quando, tudo o que os alunos adoram, a escola detesta, questiona ou modifica. [13] propõe que os professores (a escola) e os pais devem valorizar o que é valorizado pelos alunos, promovendo “usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias,” que contribuem como plataforma de articulação do que é produzido nos diferentes espaços educativos e a aprendizagem dos alunos. (Timbane, Axt e Alves, 2019, pág.768)

Estevon Nagumo (2014) em sua dissertação de mestrado pela UnB fez uma série de ponderações com robusta fundamentação em favor do uso de aparelhos de telefone celular em sala de aula. Segundo ele

Leis municipais ou estaduais que proíbem o uso de aparelhos eletrônicos portáteis na escola são de pouca efetividade. Em geral servem apenas como argumento da escola e dos professores para proibição. A simples proibição sem conhecimento da dinâmica do espaço escolar gera leis inócuas que apenas ressaltam um aspecto ameaçador do celular na escola, que mais atrapalham do que ajudam a educação. (Nagumo, 2014, pág. 85)

Portanto, a simples proibição não resolve o problema, pelo contrário, faz criar outros problemas como a dificuldade de relacionamento com os educadores em sala de aula. Diante desse fato, Nagumo faz a seguinte ponderação:

A escola pode negociar, com os alunos, diretrizes para que o uso dos celulares nesse espaço não seja uma autoritária proibição seguida de punições. Os dados desta pesquisa apontam que os alunos têm noção de que são necessárias regras sobre o uso do celular na escola. O

impedimento do uso tem gerado apenas revolta ou mais vontade de usá-lo. Abrir este debate na escola pode gerar uma reflexão nos alunos sobre quais seriam regras válidas para o uso do celular no ambiente escolar que eles cumpririam. Nesta discussão, os professores são fundamentais na construção dessas regras, pois são eles que acabam por regular efetivamente como ocorre o uso do celular na escola pelos alunos. (Idem)

Dessa forma, por meio da democracia no espaço escolar, o educando pode ser conquistado para aderir a um projeto de uso de celular em sala de aula, mas com objetivo pedagógico. Não se deve trabalhar com alunos só por meio de proibições e restrições, mas também por meio da participação na solução de conflitos. Para Nagumo:

O regimento escolar pode ser um caminho para uma construção coletiva entre alunos, professores e direção que sirva de orientação real ao uso de aparelhos móveis em cada escola. Mais do que impedir que os alunos tenham acesso a todo tipo de informação pelo celular, faz-se necessário que a escola ensine seus estudantes a filtrarem e navegarem com mais consciência neste fluxo intenso de informações. (Idem, pág. 90)

E, ainda de acordo com Nagumo:

O uso intenso destas ferramentas pelos alunos pode trazer conhecimentos válidos para que a escola entenda sobre novas formas de comunicação e socialização. Antes de planejar uma apropriação didática dessas ferramentas móveis com projetos de m-learning, é necessário compreender culturalmente o significado do uso e da prática social dos alunos com seus celulares. Há uma quantidade imensa de informações sobre a escola que os alunos estão disponibilizando nas redes sociais que poderia ser explorado pela academia para compreender detalhes desta relação. (pág. 91)

A pesquisa de Nagumo demonstrou a sensibilidade necessária para encontrar um canal de diálogos com os alunos de modo que seja possível trabalhar e desenvolver competências e habilidades digitais entre os estudantes.

O relatório da Unesco sobre educação alertava sobre as habilidades digitais que é um conceito que ainda está sendo construído. O documento aponta que o “Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (DigComp), desenvolvido para a Comissão Europeia, tem cinco áreas de competências: alfabetização em informação e dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, e resolução de problemas”.

Essas competências precisam ser desenvolvidas por pessoas do mundo todo, mas para isso se faz necessária uma boa compreensão dos conceitos. A questão é que de acordo com Figueiredo:

[...]o grande problema da educação para as competências é que estas não se aprendem nem se ensinam em contextos modulares e estanques, como se fossem conhecimentos. As competências, [...] só emergem na vivência de situações complexas, interdisciplinares e eminentemente sociais. (Figueiredo, 2019, pág.3).

Na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) a competência é utilizada no sentido de “mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Dessa forma, competência é a capacidade que os cidadãos devem ter para utilizar conhecimentos apreendidos no seu processo educativo a fim de solucionar problemas reais com soluções que respeitem a ética e os direitos humanos. Contudo, Figueiredo, afirma que “para desenvolver competências, só a participação ativa em práticas sociais complexas, reais ou simuladas, ricas e variadas, permite a sua emergência e consolidação”. (Figueiredo, 2019, pág. 3). A participação ativa significa que o ser humano precisa relacionar seu conhecimento

com a dinâmica real da vida cotidiana. Nesse sentido, a escola precisa usar as ferramentas do dia a dia dos estudantes de modo a que eles possam desenvolver as competências necessárias para uma boa formação seguindo os critérios da BNCC.

Ainda de acordo com Figueiredo, “o digital é hoje um fenômeno predominantemente cultural, político e ético, muito para além da função meramente instrumental que muitos dos quadros de referência lhe atribuem” (Figueiredo, 2019, pág. 4).

Quando defendia o uso das tecnologias nas atividades pedagógicas na escola De Almeida (2008) realçava a compreensão de que o aluno é o protagonista de seu aprendizado e o professor é o responsável por promover condições de levar o aluno a desenvolver uma compreensão e um conhecimento crítico em relação ao mundo em que vive. Nesse ponto a participação e comunicação com o aluno pode ser qualificada com o uso de ferramentas digitais como jogos e aplicativos pedagógicos.

O trabalho com ferramentas de internet requer alguns cuidados. O (a) professor (a) deve utilizar textos supervisionados a fim de evitar que os estudantes façam pesquisa em sites não confiáveis e/ou com fontes duvidosas. Ele (a) deve trabalhar ética na escola conforme a competência 5 descrita na BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, pág.9)

Entre as vantagens do uso do celular podemos citar : o uso de ferramentas pedagógicas como jogos online; a economia de papel; a possibilidade de usar músicas, filmes e documentários; a possibilidade de produção de conteúdo próprio dos alunos de

acordo com temas e problemáticas do seu interesse; a possibilidade de relacionar o ensino ao mundo do trabalho por meio da criação de conteúdo dos próprios alunos como formas de divulgação de serviços etc.; a produção de memes, artigos, textos, músicas etc.; e, o uso de plataformas virtuais de aprendizagem.

Entre os problemas apresentados existe o fato do choque de gerações entre educadores e educandos. Segundo Prensky (2001) os professores são imigrantes e os alunos são nativos digitais. Por conta disso, eles têm diferentes linguagens e diferentes perspectivas sobre o uso das tecnologias. O professor pode ver como um recurso de aprendizagem e o aluno se limitar a ver como entretenimento ou um simples atalho para a resolução de tarefas. Esse choque de gerações pode ser superado exatamente com a prática constante e bem orientada para um uso correto das TDICs em sala de aula.

Outros obstáculos ao trabalho com celulares são: muitas vezes ocorre a falta de internet nas escolas ou tem internet de má qualidade; nem todos os estudantes possuem celular; alguns alunos podem se aproveitar da facilidade do acesso para tentar utilizar Inteligência Artificial a fim de “pegar conteúdo pronto na internet” sem ter o trabalho de os produzir; outros podem se aproveitar para tirar fotos ou fazer uso de imagens não autorizadas porque são possíveis de promover perseguição virtual com os colegas ou mesmo contra os educadores. Se isso acontecer, a escola pode passar uma péssima imagem para a sociedade.

Diante de tudo isso, a escola precisa desenvolver as competências digitais dos alunos ao mesmo tempo em que desenvolve as suas próprias competências digitais. Tanto gestores como profissionais de ensino de um modo geral ainda estão desenvolvendo competências e habilidades digitais porque esse é um fenômeno atual. Conforme Silva e Behar (2019):

[...]o conceito de competências digitais foi se constituindo à medida que as TDICs provocaram transformação em todos os âmbitos da sociedade. Desde então, a complexidade tecnológica só fez emergir cada vez mais diferentes necessidades, já que possuir as ferramentas digitais não garante que o sujeito seja digitalmente competente (Silva e Behar, 2019).

Ou seja, competência digital não se iguala a ter acesso a equipamentos e fazer uso deles. Existe uma cultura que está se formando, um processo no qual todos na sociedade estão inseridos, é um fenômeno global e existe a necessidade atual de se desenvolver nessa cultura, mas com base em ética e respeito. Silva e Behar continuam o raciocínio afirmando que:

[...] a partir da discussão, o que se espera de um sujeito digitalmente competente é que este possa compreender os meios tecnológicos o suficiente para saber utilizar as informações, ser crítico e ser capaz de se comunicar utilizando uma variedade de ferramentas. [...] a tecnologia evolui de forma constante gerando grandes transformações no campo educacional, social, entre outros. Isso significa que as competências digitais são dinâmicas e que devem ser atualizadas constantemente.

Essa dinâmica das competências digitais também precisa ser capturada pelas leis do país que, devido à burocracia do sistema, não conseguem acompanhar o ritmo acelerado das mudanças e inovações.

Em janeiro de 2023, foi instituída a Política Nacional de Educação Digital através da Lei 14.533 de 11 de janeiro daquele ano. A lei afirma em seu artigo terceiro que seu objetivo é

garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais.

Tal inserção é um direito democrático de cada cidadão brasileiro que o Estado ainda falha em garantir. O texto da lei especifica entre as competências que devem ser desenvolvidas o “mundo digital, que envolve a aprendizagem sobre hardware, como computadores, **celulares** e *tablets*, e sobre o ambiente digital baseado na internet, como sua arquitetura e aplicações²⁴. Podemos concluir que existe uma base legal para o uso de celulares em sala de aula através dessa lei.

▪ Considerações

Apesar de existirem leis proibindo o uso de aparelhos celulares em sala de aula, essa é uma lei de difícil aplicação devido à cultura e inserção da sociedade no mundo digital. Esse é um fenômeno global que faz parte do desenvolvimento humano. Não adianta combater as máquinas como fizeram os ludistas²⁵ do século XIX porque a tecnologia veio para ficar. No processo educativo se faz necessário uma adaptação ao novo mundo de maneira a utilizar suas potencialidades, especialmente, as digitais.

O governo procura criar leis buscando garantir a acessibilidade digital dos cidadãos, bem como o desenvolvimento de suas competências, mas isso só é possível por meio da prática porque a competência é um atributo humano que se desenvolve por meio de ações concretas. A proibição de celulares em sala de aula é uma atitude muitas vezes necessária, contudo, ela não pode ser limitante no processo ensino-aprendizagem.

As experiências ainda são poucas e não nos permitem chegar a conclusões definitivas porque esse é ciclo que ainda está se iniciando na história da humanidade e tem se mostrado intrinsecamente

24 Lei 14.533 de 11 de janeiro de 2023, Art.3º Inciso II

25 Ludistas eram operários que quebravam as máquinas no início do século XIX porque acreditavam que elas eram as responsáveis pela sua pobreza. Fonte: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/ludismo.htm>. Acesso em 23 de junho de 2024.

dinâmico, não permitindo a ninguém no mundo “condenar” ou “absolver” em definitivo o uso do celular em sala de aula.

■ Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. LDB. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 abr. 2016
- BRITO, Fernando. **MPCE recomenda que as escolas públicas e privadas proíbam o uso de celular em sala de aula**. CEE (Conselho Estadual de Educação). Governo Estadual do Ceará. Em 21/02/2024. In; <https://www.cee.ce.gov.br/2024/02/21/mpce-recomenda-que-escolas-publicas-e-privadas-proibam-o-uso-de-celular-em-sala-de-aula/#:~:text=A%20recomenda%C3%A7%C3%A3o%20considera%20a%20Lei,Interno%20de%20cada%20unidade%20escolar%E2%80%9D>. Acesso em 22/6/2024
- DE ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos**. 2008.
- DIÁRIO DO NORDESTE. **Ministério Público do Ceará orienta escolas a proibirem o uso de celular em sala de aula**: a proibição do uso de aparelhos eletrônicos durante o horário da aula é prevista em uma lei estadual de 2008. Em 7/2/2024. In: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/ministerio-publico-do-ceara-orienta-escolas-a-proibirem-o-uso-de-celular-em-sala-de-aula-1.3476081>. Acesso em 22/6/2024
- FIGUEIREDO, António Dias. Compreender e desenvolver as competências digitais. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2019.
- FREITAS, Carlos Cesar Garcia; SEGATTO, Andrea Paula. **Ciência, tecnologia e sociedade pelo olhar da Tecnologia Social**: um estudo a partir da Teoria Crítica da Tecnologia. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 12, p. 302-320, 2014.

- NAGUMO, Estevon. **O uso do aparelho celular dos estudantes na escola**. Brasília, 2014.
- PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- SILVA, Kétia Kellen Araújo da; BEHAR, Patrícia Alejandra. **Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito**. *Educação em revista*, v. 35, p. e209940, 2019.
- DE SOUZA, Isabel Maria Amorim; DE SOUZA, Luciana Virgília Amorim. **O USO DA TECNOLOGIA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM DO ALUNO NA ESCOLA**. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana-SE, 2013.
- Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1784>. Acesso em: 22 jun. 2024.
- TELECO. **Estatísticas de celulares no Brasil** In: <https://www.teleco.com.br/ncel.asp>. Acesso em 22/6/2024.
- TIMBANE, Sansão Albino; AXT, Margarete; ALVES, Evandro. **O celular na escola: vilão ou aliado**. *Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE*, p. 768-773, 2015
- UNESCO. 2023. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?** Paris, UNESCO. In: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por/PDF/386147por.pdf.multi. Acesso em 22/6/2024

André Luís Rocha de Araújo²⁶

José Alécio Rodrigues Paiva²⁷

Rita Helena Albuquerque Parente Fontenele²⁸

Simone Pimentel Arguelho²⁹

Francisco José Rodrigues³⁰

▪ Introdução

O presente estudo tem como tema a filosofia e a pós-modernidade. Compreende-se que a Filosofia da Educação na pós-modernidade examina as complexas transformações que marcam o mundo contemporâneo ao questionar os paradigmas tradicionais da educação. Portanto, esse campo da filosofia visa entender os fundamentos, finalidades e práticas educativas, discutindo como o conhecimento e a cultura são transmitidos e adquiridos nas instituições educativas e na sociedade contemporâneas.

Na era pós-moderna, que se caracteriza pela pluralidade, pela valorização da subjetividade e pelo questionamento das grandes narrativas, a Filosofia da Educação enfrenta novos desafios e possibilidades. Deste modo, a pós-modernidade trouxe consigo

26 Mestrando em Ciências da Educação. E-mail: andrerocha77@hotmail.com Licenciado em Química e Matemática.

27 Mestrando em Ciências da Educação. E-mail: jarpjar2010@gmail.com Licenciado em Biologia e Pedagogia.

28 Mestranda em Ciências da Educação. E-mail: rh.parente.19@gmail.com. Licenciada em Português.

29 Mestranda em Ciências da Educação. E-mail: simonepimentel211@gmail.com. Licenciada em Português e Inglês.

30 Doutor em Educação. Docente da World Ecumenical University.

uma crítica às visões universalistas e homogêneas de conhecimento, abrindo assim, espaço para uma educação que reconheça a diversidade, a multiplicidade de perspectivas e o respeito pelas diferenças culturais e identitárias.

Esse contexto implica uma visão de educação que não se limita a transmitir saberes acumulados, mas que promove uma construção de conhecimento mais colaborativa, contextualizada e crítica. Neste sentido, a pós-modernidade e a designação é atribuída ao período no qual vivemos, ou seja, caracterizado pela velocidade dos acontecimentos e informações, pela globalização, pela diversidade cultural, religiosa e de gênero.

Portanto, o artigo tem como objetivo geral conceituar pós-modernidade e discutir as implicações do conceito investigando e dos temas decorrentes deste conceito e suas aplicabilidades na esfera educacional. E como objetivos específicos: Abordar a emergência das identidades culturais e a educação na pós-modernidade; descrever sobre pós-modernidade e temáticas educacionais: gênero, relações étnico-raciais e diversidade: Educação e mídias um olhar filosófico.

Portanto, a metodologia utilizada foi de uma pesquisa bibliográfica. Com isso, busca-se destacar as contribuições originais das teorias de Berman (1986), Hall (2006), Lévy (1999), Louro (1997) e Ventura (2011), enriquecendo a compreensão das relações entre modernidade, identidade, tecnologia e educação.

Nesse sentido, a Filosofia da Educação pós-moderna é desafiada a repensar conceitos tradicionais, como verdade, identidade e autonomia, buscando novas formas de dialogar com a diversidade e a complexidade do mundo atual, incentivando assim, abordagens pedagógicas inovadoras, que valorizem a participação ativa dos alunos, o diálogo intercultural e a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de suas múltiplas realidades.

No entanto, o embasamento teórico está dividido em três

tópicos. Na primeira parte a introdução, anunciando a justificativa, objetivos, referencial teórico e metodológico.

O referencial teórico está dividido em três tópicos: A emergência das identidades culturais e a educação na pós-modernidade; Pós-modernidade e temáticas educacionais: gênero, relações étnico-raciais e diversidade: Educação e mídias um olhar filosófico. E por fim as considerações finais.

■ Desenvolvimento

Este estudo exigiu uma seleção criteriosa de autores que investigam o tema em seus trabalhos. O objetivo desta revisão de literatura é ampliar a pesquisa com informações fundamentadas nas opiniões de especialistas que veem esse assunto como essencial no contexto escolar.

■ A emergência das identidades culturais e a educação na pós-modernidade

A emergência das identidades culturais na pós-modernidade é um tema central para a educação contemporânea. Em uma sociedade globalizada e marcada pela diversidade, as identidades culturais tornam-se múltiplas, híbridas e fragmentadas, desafiando conceitos tradicionais de identidade fixa e homogênea. No entanto, esse cenário pós-moderno coloca em evidência a importância de uma educação que não apenas reconheça a diversidade, mas também promova o respeito e a valorização das diferentes culturas. Ou seja:

ao defender um posicionamento contra a discriminação cultural, social, religiosa, de sexo ou etnia, podemos perceber claramente que o texto dos PCNs se engaja na opção pela diversidade. A questão é abordada como um compromisso a ser assumido pelas escolas através do respeito as diferenças. (VENTURA, 2011, p.139).

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor, mas, ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. Em outras palavras, ser moderno é viver em um ambiente que oferece a chance de explorar, transformar e crescer, tanto individualmente quanto no mundo ao redor. No entanto:

a ideia de pós-modernidade foi desenvolvida a partir das transformações ocorridas no âmbito das artes e arquitetura (especialmente nos anos 1950 e 1960 com o pós-modernismo. Este pode ser caracterizado por meio de suas críticas ao universalismo e ao racionalismo. (VENTURA, 2011).

Assim, esse contexto traz promessas de aventura, poder e alegria, além da oportunidade de se reinventar constantemente e de remodelar as coisas à nossa volta. No entanto, essa mesma modernidade é marcada por incertezas e riscos: tudo o que possuímos, conhecemos e acreditamos sobre nós mesmos está sempre sujeito a ser questionado ou até destruído. Assim, a modernidade é um terreno de possibilidades e instabilidade, onde o novo convive com a perda de certezas e seguranças antigas.

No entanto, percebe-se que o texto expõe duas versões da modernidade: uma positiva e outra negativa. Assim, a positiva é associada à alegria e à transformação do sujeito e das coisas ao seu redor. A negativa é associada às destruições causadas pelo homem, a partir dessas transformações. Conclui-se que a modernidade possui uma dinâmica social contraditória, na medida em que une a espécie humana, mas ao mesmo tempo em que a destrói. Portanto, “a condição pós-moderna, onde a noção de pós-modernidade aparece pela primeira vez em uma obra filosófica, Lyotard afirma que:

Este estudo tem por objeto a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas, no qual decidiu-se chama-la de pós-moderna, ou seja,

a palavra é usada, no continente americano, por sociólogos e críticos, que designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX, pois, essas transformações serão situadas em relação a crise dos relatos. (LYOTARD, 2002, p.15).

Assim, diante da citação, a crise dos relatos, mencionada por Lyotard, é uma das ideias centrais na concepção de pós-modernidade. Durante a modernidade, havia uma dependência nas chamadas *metanarrativas*, grandes histórias ou explicações universais que pretendiam dar sentido à realidade e guiar o desenvolvimento social e científico. No entanto, a pós-modernidade propõe que essas metanarrativas são inadequadas e não conseguem refletir as complexidades e pluralidades da contemporaneidade, destacando a necessidade de múltiplas perspectivas e histórias menores que capturem melhor a diversidade do mundo atual. Ou seja:

É importante pontuar que a concepção de pós-modernidade não é consensual e, portanto, gera desavenças no meio acadêmico. Entre os principais críticos da pós-modernidade podemos referenciar Fredric Jameson, pois, sua reflexão refere-se ao fator generalizante e, portanto, incoerente atribuído ao pensamento pós-moderno. (VENTURA, 2011, p.135).

Para Ventura (2011), a única possibilidade de unidade nesta corrente está na existência da modernidade como seu contraponto principal, ao sugerir que o mundo contemporâneo deve ser pensado através de problematizações socioeconômicas e culturais, ou seja, indica o uso do conceito de capitalismo tardio. Assim, a experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia. Nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana.

Com o conceito de capitalismo tardio, refere-se a uma fase específica do capitalismo, caracterizada por transformações econômicas, culturais e sociais que ocorreram após a Segunda Guerra Mundial, especialmente a partir dos anos 1970. Portanto, este termo é amplamente associado ao filósofo e teórico cultural Fredric Jameson e outros pensadores críticos, como Ernest Mandel, que o utilizaram para descrever as características e impactos do capitalismo em suas etapas mais avançadas e globalizadas. Ou seja:

O conceito de capitalismo tardio refere-se à terceira fase do capitalismo, posterior ao seu surgimento, desenvolvimento e fase de superprodução. Esta terceira fase contemporânea e caracterizada pela expansão das multinacionais, pela globalização, consumo massificado, ascensão da tecnologia e exploração intensificada de recursos naturais. Para Jameson, as características da pós-modernidade podem ser consideradas como uma parte resultante do capitalismo tardio. (VENTURI, 2011, p. 135).

No capitalismo tardio há uma predominância do consumo e da cultura de massa, além de uma crescente financeirização da economia, em que o setor financeiro ganha mais importância em relação à produção industrial. Outras características incluem o avanço da tecnologia, globalização econômica, e a flexibilização do trabalho, o aumento da desigualdade social e a exploração intensificada dos recursos naturais com a pós-modernidade, pensado no mundo contemporâneo.

■ **Pós-modernidade e temáticas educacionais: gênero, relações étnico-raciais e diversidade.**

Com a chegada da pós-modernidade, a visão sobre a sociedade e o indivíduo mudou significativamente. Em vez de valorizar a ideia de unidade e coesão, passou-se a enfatizar a fragmentação e a multiplicidade de perspectivas. Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos

socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia, dentre outras características individuais e sociais. BRASIL/PCN, 1997, p.66).

No entanto, a razão, que antes ocupava um lugar central, deu espaço para o questionamento e a relativização, destacando a incerteza e a complexidade da realidade contemporânea. Stuart Hall (2006), afirma que, “a Identidade Cultural na Pós-modernidade”, as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir assim, novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.

Com o advento da pós-modernidade, a sociedade e o indivíduo passaram a ser pensados de outra forma. No lugar da unidade, a fragmentação. No lugar da razão, o questionamento. Com o surgimento da pós-modernidade, as concepções sobre a sociedade e o indivíduo passaram por uma transformação profunda. Além disso, os estudos regionais, também sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1997) atuam na construção, reconhecimento e valorização de identidades e diferenças.

Assim, a ideia de unidade e coesão, antes central, foi substituída pela valorização da fragmentação e da multiplicidade de pontos de vista. Neste sentido, o foco na razão e na busca por verdades universais deu lugar a um olhar mais crítico e cético, que questiona tanto as narrativas dominantes quanto as próprias noções de verdade e progresso. Nesse contexto, em vez de uma realidade única e objetiva, a pós-modernidade sugere uma realidade plural e complexa, composta por diversas interpretações e perspectivas. Portanto, enfatizar:

Os significados variáveis e contraditórios atribuídos a diferença sexual, os processos políticos através dos quais esses significados são construídos, a instabilidade e maleabilidade das categorias “mulheres” e “homens”, e

os modos pelos quais essas categorias se articulam em termos da outra, embora de maneira não consistente ou da mesma maneira em cada momento. (SCOTT, 1994, 25-26).

Diante da citação, esse processo ocorre porque, para manter a dinâmica de progresso e inovação, a modernidade exige que padrões, tradições e estruturas se adaptem ou desapareçam, abrindo espaço para o novo. É como se tudo o que antes oferecia segurança nas instituições, crenças, valores e até identidades para tornar-se transitório e vulnerável às mudanças. Dessa forma, a frase “tudo o que é sólido desmancha no ar” sintetiza a natureza efêmera e instável da modernidade, onde o desejo de progresso e inovação acaba minando as bases estáveis sobre as quais as sociedades costumam se apoiar. Porém:

são uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade, ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, tudo o que é sólido desmancha no ar”. (BERMAN, 1986, p. 11).

No entanto, a identidade individual, antes entendida como algo fixo e coerente, também se torna instável e fragmentada, refletindo a influência de múltiplos fatores sociais, culturais e históricos, ou seja, um exemplo desta forma de se compreender a identidade são os sentimentos nacionalistas: “amar a pátria, conhecer o hino, a bandeira e se enquadrar dentro de determinadas características culturais congrega um grande número de pessoas dentro de uma unidade nacional: uma identidade”. (VENTURI, 2011, p.145).

Porém, essa nova abordagem desafia ideias tradicionais e abre espaço para o reconhecimento das diversidades e das subjetividades, que se tornam elementos essenciais para compreender o mundo contemporâneo. No entanto, essa forma de se compreender a identidade pode, porém, suscitar problemas uma vez que acaba

transformando tais características em padrões. No entanto, aqueles que, eventualmente não se enquadrem nestes padrões estarão, automaticamente, excluídos de determinado grupo identitário. Assim, a identidade foi, em diferentes ocasiões, utilizada como justificativa de opressão da diferença.

Além das questões de gênero, a etnicidade também está presente quando nos referimos às identidades culturais coexistentes no espaço escolar e na prática educativa. Para Louro (1997, p. 63), “nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas que envolvem todos os sujeitos”, porém, é tarefa do educador, portanto, adotar uma atitude reflexiva e desconfiada em relação aos elementos que se apresentam como naturais no que se referem aos papéis, atividades, brincadeiras e deveres atribuídos a meninos e meninas.

Neste contexto, a ideia de diversidade pode ser melhor entendida ao compreender, a princípio, Identidade e Diferença. Assim, para entender o alcance do conceito de identidade, deve-se compreendê-la como uma experiência histórica. Nesta experiência, “na medida em que os sujeitos se identificam com determinados elementos histórico-culturais, são aqueles que partilham elementos em comum e passam a congregar a mesma identidade. (VENTURI, 2011, p.143).

Neste contexto, o parágrafo aborda o conceito de identidade como algo que não é fixo, mas uma construção histórica e social. Segundo a explicação, a identidade é formada a partir das experiências históricas compartilhadas por grupos de indivíduos. Assim, esses grupos se reconhecem por meio de elementos histórico-culturais comuns, como tradições, valores, costumes ou memórias, que criam um senso de pertencimento coletivo.

Neste caso, Venturi (2011), reforça a ideia de que a identidade é dinâmica e construída socialmente, refletindo a relação dos sujeitos com seu contexto histórico e cultural. Assim, a identidade não é

algo que surge isoladamente, mas resulta do processo de interação e identificação com elementos que fazem parte da história e cultura de um grupo. Porém, à medida que as pessoas reconhecem essas semelhanças e se conectam a elas, passam a integrar uma identidade coletiva.

Com o advento da pós-modernidade, observa-se um fenômeno caracterizado pela fragmentação das identidades culturais e pela mercantilização de quase todas as esferas da vida. Esse período é marcado por uma visão pluralista e fragmentada da sociedade, na qual as grandes narrativas universais são questionadas, dando lugar à valorização de múltiplas vozes e experiências diversas.

■ Educação e mídias um olhar filosófico

A relação entre educação e mídias traz à tona questões filosóficas fundamentais sobre o impacto das tecnologias de comunicação na formação dos indivíduos e na construção do conhecimento. Em uma sociedade intensamente mediada por imagens, sons e informações transmitidas em tempo real, a educação enfrenta o desafio de reinterpretar o papel das mídias no processo de ensino-aprendizagem. No entanto:

Pensar na utilização das mídias e tecnologias na educação nos leva, em um primeiro momento, a década de 70, quando a ascensão e imposição do ensino tecnicista, sem a devida discussão sobre a utilização de recursos tecnológicos em ambientes pedagógicos, gerava desconforto em relação às possibilidades das multimídias. (VENTURI, 2011, p. 147).

A mídia não apenas informa, mas também forma, e sua influência permeia a maneira como as pessoas percebem o mundo, constroem valores e moldam suas identidades. Vive-se em uma sociedade de imediatismo crescente a necessidade de realizações momentâneas. No entanto, esses elementos adentram o espaço escolar e fazem parte do cotidiano de alunos, cuja geração está imersa nessas

multimídias. Assim:

Televisores, videotapes, videodiscos, videogames, videocassetes, telas de computador, monitores digitais de todo tipo, sempre em fluxo, selecionados por vontade ou capricho, suplementados por palavras, números, frases, fragmentos, todos passando por telas que num único minuto podem exibir mais quadros que uma casa holandesa prospera do século XVII comportaria no decorrer de anos. (GITLIN, 2003, p. 25).

Sob um olhar filosófico, questiona-se não apenas o uso pedagógico das mídias, mas também como elas transformam a relação do ser humano com o saber e com a realidade. Assim, as mídias redefinem os espaços de aprendizagem, dissolvendo barreiras entre o conhecimento formal e o conhecimento espontâneo, construído na interação com as informações digitais. Assim, a velocidade de acesso às informações parece muitas vezes:

Maior que aquele que possuímos para interpreta-las, compreende-las e relaciona-las com outros elementos aos quais temos acesso. Ou seja, vive-se em uma sociedade de imediatismo crescente e necessidade de realizações momentâneas, ou seja, esses elementos adentram o espaço escolar e fazem parte do cotidiano de alunos cuja geração está imersa nessas multimídias”. (VENTURI, 2011, p. 148).

Assim, as tecnologias passaram a representar uma inovação ao mediar a prática pedagógica e possibilitar a ampliação de funções cognitivas. Isso não representou um total engajamento ao uso das tecnologias na educação. Deste modo, a resistência a utilização das mídias continuou e continua bastante presente, ou seja, “as tecnologias digitais possibilitam a reconstrução de uma nova cartografia espaço-tempo. Elas não fornecem apenas o acesso rápido às informações como também propõem interações com diferentes pessoas, em diferentes lugares”. (VENTURI, 2011, p. 148).

No entanto, a educação, nesse contexto, precisa preparar os indivíduos para uma relação crítica e consciente com as mídias, promovendo um letramento midiático que permita navegar e interpretar essa complexa teia de informações, explorando os desafios éticos, epistemológicos e existenciais dessa nova era, passa a ser, “o conjunto de técnicas (materiais ou intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (LEVY, 1999, p. 17).

O ciberespaço, por sua vez, se refere ao conjunto de redes virtuais nos quais circulam diversos tipos de informações. As tecnologias de informação e comunicação) não devem ser encaradas como ferramentas redentoras da educação, uma vez que são as pessoas que devem dar sentido às informações. Para Pierre Levy (1999), a internet desde que se tenha acesso a ela, oportuniza uma ampla democratização da informação, afinal sua pluralidade e diversidade são ilimitadas. No entanto, fazem-se presentes atualmente tanto nas esferas da vida cotidiana quanto nas atividades de ensino aprendizagem.

Um olhar filosófico sobre educação e mídias envolve refletir sobre como as mídias influenciam os processos educativos, as práticas pedagógicas e a formação do sujeito. A partir dessa perspectiva, considera-se que as mídias não são apenas ferramentas, mas também agentes culturais que moldam comportamentos, valores e a maneira como o conhecimento é produzido, transmitido e consumido. Deste modo, “o sujeito da cibercultura é ativo em suas escolhas sobre o que deseja saber, ver e ouvir. Ele tem acesso facilitado e extremamente rápido às informações, que, por sua vez, provêm de inúmeras fontes, nem sempre confiáveis” (VENTURI, 2011).

Contudo, é fundamental analisar criticamente o papel das mídias na educação, ponderando tanto suas potencialidades quanto

seus riscos. As mídias podem enriquecer o aprendizado, promovendo acesso à informação e à diversidade cultural, mas também podem reforçar desigualdades, promover desinformação ou incentivar a passividade crítica. Neste contexto:

Pensar na utilização das mídias e tecnologias na educação nos leva, em um primeiro momento, a década de 70, quando a ascensão e imposição do ensino tecnicista, sem a devida discussão sobre a utilização de recursos tecnológicos em ambientes pedagógicos, gerava desconforto em relação às possibilidades das multimídias. (VENTURI, 2011, p. 147).

Assim, a educação, nesse contexto, deve capacitar os sujeitos a interagirem de maneira consciente com as mídias, desenvolvendo habilidades como o pensamento crítico, a ética no uso das tecnologias e a compreensão dos impactos socioculturais dessas ferramentas no cotidiano e na formação da sociedade. Deste modo, as tecnologias digitais possibilitam a reconstrução de uma nova cartografia espaço-tempo. Elas não fornecem apenas o acesso rápido às informações como também propõem interações com diferentes pessoas, em diferentes lugares. Ou seja:

Apenas a partir da década de 90, é possível perceber um olhar mais significativo para o uso das tecnologias no espaço educativo. As tecnologias passaram a representar uma inovação ao mediar a prática pedagógica e possibilitar a ampliação de funções cognitivas. Isso não representou um total engajamento ao uso das tecnologias na educação. A resistência à utilização das mídias continuou – e continua – bastante presente. (VENTURI, 2011, p. 148).

Contudo, a citação destaca que, a partir da década de 1990, as tecnologias começaram a ser mais valorizadas no contexto educacional, sendo vistas como ferramentas inovadoras para mediar práticas pedagógicas e expandir funções cognitivas. No entanto, apesar desse avanço, ainda há resistência significativa ao uso das mídias na educação, um desafio que persiste até os dias

atuais. Por fim, fazem-se presentes atualmente tanto nas esferas da vida cotidiana quanto nas atividades de ensino aprendizagem. As tecnologias de informação e comunicação não devem ser encaradas como ferramentas redentoras da educação, uma vez que são as pessoas que devem dar sentido às informações (VENTURI, 2011).

No entanto, as TICs (tecnologias de informação e comunicação) não devem ser encaradas como ferramentas redentoras da educação, uma vez que são as pessoas que devem dar sentido às informações. Portanto, as tecnologias digitais transformam as noções tradicionais de espaço e tempo, permitindo a criação de uma nova cartografia que conecta pessoas e informações de forma dinâmica e instantânea, independentemente de distâncias físicas.

■ Considerações

Este artigo abordou aspectos da pós-modernidade e suas relações com a educação, destacando a emergência de temáticas até então pouco exploradas no campo educacional, como gênero, relações étnico-raciais e diversidade, que passaram a integrar, contemporaneamente, as preocupações dos educadores e das políticas públicas voltadas para a educação. Além disso, discute a relevante relação entre mídia e educação.

Nesse contexto, as temáticas educacionais relacionadas a gênero, relações étnico-raciais e diversidade ganham centralidade, pois refletem demandas por reconhecimento, equidade e justiça social. Portanto, essas questões desafiam a escola e os sistemas educacionais a revisar práticas e currículos, promovendo assim, uma educação que reconheça as diferenças como parte essencial do processo de aprendizagem.

No entanto, trata-se de desconstruir preconceitos históricos e estruturar espaços que respeitem e valorizem as identidades múltiplas, combatendo discriminações de gênero, racismo e exclusões de qualquer natureza. Assim, fica entendido que, a

educação, sob essa ótica, deve não apenas ensinar conteúdos, mas também promover reflexões críticas sobre desigualdades e criar uma cultura de respeito às diversidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Em suma, na pós-modernidade o processo educativo é incentivado a ultrapassar o modelo universalizante, que tende a uniformizar os sujeitos e a adotar uma abordagem mais crítica e inclusiva. Contudo, a educação, assim, precisa ser um espaço para o diálogo intercultural, permitindo que os estudantes reconheçam e celebrem suas próprias identidades culturais, ao mesmo tempo em que desenvolvem a empatia e o respeito pelas identidades dos outros. Por fim, esse contexto propõe um currículo que acolha vozes plurais, abrindo espaço para discussões sobre poder, hegemonia e representação cultural, aspectos essenciais para uma formação cidadã mais completa e democrática.

■ Referências

- BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Cia, das Letras, 1986.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- GITLIN, Todd. **Mídias sem Limite**. Tradução de Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LYOTARD, Jean-Francois. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de

Janeiro, Jose Olympio, 2002.

- SCOTT, Joan. **Preface a gender and politics of history**. Cadernos Pagu, n. 3, Campinas/SP, 1994.
- VENTURA, Lidnei. **Filosofia da educação**: caderno pedagógico/ Lidnei Ventura e Caroline Jaques Cubas; design instrucional Lidiane Goedert e Carmen Maria Cipriani Pandini – Florianopolis: UDESC/ CEAD, 2011.

O pensamento moderno e contemporâneo e educação 08

Marisa Alves³¹

Emiliana Rocha³²

Maria das Graças Félix³³

▪ 1 Introdução

A educação, enquanto prática social e cultural, reflete as transformações e tensões de cada período histórico. Durante a modernidade, marcada pelo racionalismo, iluminismo e avanço científico, a educação foi concebida como um instrumento de emancipação individual e progresso social. Filósofos como René Descartes, John Locke e Immanuel Kant contribuíram significativamente ao pensar a formação humana sob uma perspectiva racional e ética, estabelecendo fundamentos que ainda influenciam as práticas pedagógicas contemporâneas (DESCARTES, 2008; LOCKE, 1996; KANT, 1997).

Com a transição para o pensamento contemporâneo, novas perspectivas ganharam destaque, focando em temas como subjetividade, pluralidade e justiça social. John Dewey, por exemplo,

31 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú – UVA, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumencial. Atua como professora na rede municipal de Caucaia – CE.

32 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, especialista em Educação Infantil, mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumencial. Atua como professora na rede municipal de Caucaia – CE.

33 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, especialista em Educação Infantil, mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumencial. Atua como professora na rede municipal de Caucaia – CE.

ênfatiou a relevância da experiência prática e do aprendizado ativo no desenvolvimento de competências críticas dos alunos (DEWEY, 1979). Já Pierre Bourdieu e Paulo Freire aprofundaram a análise das relações entre educação e desigualdades sociais. Enquanto Bourdieu expôs como o sistema educacional perpetua estruturas de poder por meio de conceitos como “capital cultural” e “habitus” (BOURDIEU, 2007), Freire propôs uma pedagogia crítica baseada no diálogo e na transformação social (FREIRE, 1996).

Diante dessas contribuições, torna-se indispensável compreender como os pensamentos moderno e contemporâneo moldaram a educação, tanto no campo teórico quanto nas práticas pedagógicas. Este artigo tem como objetivo analisar as principais ideias desses períodos históricos, evidenciando suas implicações para a construção de sistemas educacionais mais democráticos, inclusivos e capazes de enfrentar os desafios do mundo atual.

■ 2 Fundamentação Teórica

O estudo das intersecções entre o pensamento moderno e contemporâneo e a educação se fundamenta em uma série de abordagens filosóficas e sociológicas que exploram as transformações no entendimento dos processos educacionais ao longo do tempo. Este referencial teórico tem como objetivo analisar as principais influências desses períodos no desenvolvimento das práticas pedagógicas, destacando as contribuições de pensadores essenciais como René Descartes, John Locke, Immanuel Kant, John Dewey, Pierre Bourdieu e Paulo Freire, cujas ideias fundamentaram e continuam a moldar os paradigmas educacionais contemporâneos. Essas contribuições teóricas, que atravessam séculos de reflexão filosófica e sociológica, nos permitem compreender a educação não apenas como um processo de transmissão de conhecimento, mas como um mecanismo de transformação social e emancipação individual.

▪ 2.1 A educação no pensamento moderno

O pensamento moderno, que floresceu entre os séculos XVII e XVIII, trouxe uma transformação profunda no conceito de educação, ao romper com os modelos medievais fundamentados na tradição e na religião. Esse período marcou a ascensão de um paradigma centrado na razão, no conhecimento científico e na autonomia do indivíduo, refletindo as ideias de movimentos filosóficos como o racionalismo, o empirismo e o iluminismo.

Para René Descartes, expoente do racionalismo, a educação deveria estar fundamentada em princípios claros e objetivos, promovendo a capacidade de raciocínio lógico como base do conhecimento. Em *Discurso do método* (2008), Descartes enfatiza a necessidade de questionar verdades aceitas e de adotar um método rigoroso de investigação para alcançar o conhecimento verdadeiro. Essa perspectiva contribuiu para a valorização do pensamento crítico e da autonomia intelectual na educação, características essenciais do ensino moderno.

John Locke, representante do empirismo, defendeu uma visão mais prática da educação, sustentando que o conhecimento deriva da experiência sensível. Em *Ensaio sobre o entendimento humano* (1996), Locke argumenta que a mente humana é como uma “tábua rasa”, na qual as experiências moldam o aprendizado e o caráter. Ele via a educação como um meio para formar cidadãos racionais, responsáveis e moralmente íntegros, destacando a importância do ambiente e das experiências para o desenvolvimento do indivíduo.

No contexto iluminista, a educação foi considerada um pilar essencial para o progresso social. Filósofos como Immanuel Kant defendiam que a educação não apenas desenvolve capacidades intelectuais, mas também forma indivíduos éticos e cidadãos conscientes de seus deveres. Em *Sobre a pedagogia* (1997), Kant destaca a importância da disciplina e do ensino moral para a

formação de seres humanos autônomos e capazes de exercer sua liberdade de maneira responsável. Essa abordagem enfatizou a educação como um processo voltado para o desenvolvimento integral do ser humano.

Além disso, Jean-Jacques Rousseau, em *Emílio ou Da educação* (2000), propôs uma pedagogia que respeitasse a natureza do aluno e promovesse seu aprendizado de maneira progressiva e adaptada às suas fases de desenvolvimento. Rousseau acreditava que a educação deveria preparar o indivíduo para viver em sociedade sem corromper sua essência natural, unindo liberdade e responsabilidade.

O pensamento moderno redefiniu a educação como um instrumento de emancipação, capaz de capacitar indivíduos para interpretar o mundo com criticidade e construir um futuro pautado na razão e na ética. Esse legado continua a influenciar as práticas pedagógicas contemporâneas, que valorizam a formação integral e o respeito à autonomia do aluno.

• 2.1.1 Razão como fundamento da educação

René Descartes (1596-1650), filósofo francês e uma das figuras mais importantes do racionalismo, teve uma influência profunda na educação moderna, especialmente no que diz respeito à centralidade da razão no processo de formação humana. Em sua obra *Discurso do método* (2008), Descartes propõe que a razão é a única fonte segura de conhecimento, e que o exercício do raciocínio lógico é o caminho para se alcançar a verdade. Ele enfatiza que, para que a educação seja eficaz, deve ser pautada no desenvolvimento do pensamento crítico e analítico, orientando o indivíduo a questionar tudo aquilo que não seja evidenciado pela razão. Nesse sentido, a educação se torna uma ferramenta essencial para a emancipação do pensamento, permitindo ao indivíduo se libertar das imposições da tradição e da autoridade.

O conceito de dúvida metódica de Descartes, que preconiza que devemos duvidar de tudo o que não é absolutamente claro

e certo, não só fundamenta a filosofia moderna, mas também oferece uma base para métodos pedagógicos que priorizam o questionamento e a reflexão. Dessa maneira, a educação deixa de ser apenas a transmissão de conhecimentos e passa a ser o meio pelo qual o indivíduo desenvolve suas habilidades críticas e reflexivas, capaz de analisar a realidade e interagir com ela de maneira consciente e autônoma (DESCARTES, 2008).

• 2.1.2 A importância da experiência no conhecimento

Se Descartes enfatizava o papel da razão, John Locke (1632-1704), filósofo inglês, trouxe uma perspectiva complementar ao enfatizar a experiência como fonte primária de conhecimento. Em sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano* (1996), Locke propõe a teoria empirista, segundo a qual a mente humana é inicialmente uma “tábula rasa”, ou seja, uma página em branco que vai sendo preenchida pelas experiências vividas. Para Locke, o conhecimento não é algo inato, mas adquirido por meio da interação do indivíduo com o ambiente. A educação, portanto, deve ser entendida como um processo de formação do conhecimento por meio da experiência sensorial e da observação do mundo ao redor.

A ênfase de Locke na experiência prática foi um dos pilares para o desenvolvimento de métodos pedagógicos mais ativos e interativos. Ao invés de se limitar à transmissão de conteúdos de maneira passiva, Locke sugeriu que a educação deveria incluir atividades que incentivassem os alunos a explorar, observar e interagir com o mundo. O aluno, segundo Locke, deve ser visto como um ser ativo no processo de aprendizagem, que vai construindo seu conhecimento por meio de suas próprias experiências. Esse foco na aprendizagem prática e experimental é fundamental para a pedagogia moderna, que busca engajar os alunos de maneira dinâmica e construtiva (LOCKE, 1996).

• 2.1.3 A formação da autonomia moral

Immanuel Kant (1724-1804), filósofo alemão, trouxe uma contribuição significativa ao debate sobre a educação ao associá-la à moralidade e à autonomia ética. Em *Sobre a pedagogia* (1997), Kant defende que a educação deve visar à formação do ser humano como um sujeito livre e moralmente responsável, capaz de agir de acordo com princípios éticos universais. Para Kant, a educação não se limita ao desenvolvimento das faculdades intelectuais, mas deve também ser um meio de desenvolver a capacidade de agir moralmente e de exercer o juízo ético.

Kant considera que a formação do caráter e da moralidade é fundamental na educação, pois, para ele, a educação não pode se restringir ao aprendizado técnico ou à acumulação de informações, mas deve promover a autodeterminação e o senso de dever do indivíduo. De acordo com sua filosofia, a educação deve criar condições para que o indivíduo se torne autônomo em suas escolhas, capaz de agir em conformidade com os princípios de justiça e igualdade. Além disso, Kant acredita que a educação deve ser uma preparação para a cidadania, pois a formação ética e moral do indivíduo é essencial para a convivência social e para a construção de uma sociedade justa (KANT, 1997).

A educação kantiana, portanto, vai além do simples ensino de conteúdos e habilidades. Ela busca formar cidadãos responsáveis, capazes de pensar criticamente sobre as implicações de suas ações e de contribuir para a construção de uma sociedade ética. Esse ideal kantiano de educação moral ainda inspira muitas abordagens pedagógicas atuais que valorizam o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade ética dos alunos (KANT, 1997).

• 2.1.4 O iluminismo e a universalização da educação

O Iluminismo, movimento intelectual que floresceu na Europa durante os séculos XVII e XVIII, teve um impacto decisivo

na maneira como se entendia a educação. Pensadores iluministas como Voltaire, Rousseau e Diderot defenderam a educação como um meio de progresso individual e coletivo, e consideraram a instrução pública uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais racional e justa.

Jean-Jacques Rousseau, por exemplo, em sua obra *Emílio ou Da educação* (2000), propôs uma concepção de educação voltada para a liberdade e para o desenvolvimento natural do ser humano, em oposição aos rígidos sistemas educacionais da época. Rousseau argumentava que a educação deveria respeitar a natureza e as necessidades da criança, favorecendo sua liberdade de pensamento e sua conexão com o mundo natural, ao invés de impor normas e regras de comportamento rígidas e artificiais. Essa ideia de uma educação mais voltada para o desenvolvimento natural e a liberdade foi um marco importante no pensamento pedagógico moderno, influenciando profundamente as práticas educacionais posteriores (ROUSSEAU, 2000).

Além disso, o Iluminismo propôs a educação como um direito universal, acessível a todos os cidadãos, independentemente de classe social, sexo ou origem. A busca pelo conhecimento como uma ferramenta de transformação social e de progresso tornou-se um dos principais legados do movimento iluminista, e as reformas educacionais do século XIX, em muitos países, foram fortemente influenciadas por essas ideias (ROUSSEAU, 2000).

• 2.1.5 A educação como meio de progresso social

No pensamento moderno, a educação também é considerada um dos principais meios para alcançar o progresso social. A visão iluminista, aliada ao surgimento da Revolução Industrial, criou um ambiente propício para a ideia de que a educação poderia ser um motor de transformação social. Filósofos e pensadores como Condorcet e Kant defendiam que, por meio da educação,

seria possível superar as desigualdades sociais e promover uma sociedade mais racional e igualitária.

A ideia de que a educação poderia ser usada como ferramenta para o progresso social foi se consolidando ao longo dos séculos XVIII e XIX, com a implantação de sistemas educacionais públicos em muitos países europeus. A educação passou a ser vista como um meio para melhorar a qualidade de vida das pessoas, eliminar a ignorância e a superstição, e, mais importante, permitir a ascensão social por meio do conhecimento e da formação técnica. Nesse contexto, a educação torna-se essencial para a formação de uma sociedade civilizada, moderna e progressista (ROUSSEAU, 2000).

■ 2.2 A transformação da educação no pensamento contemporâneo

No pensamento contemporâneo, a educação passou a ser compreendida a partir de perspectivas críticas, marcadas pela valorização da pluralidade, da inclusão e da justiça social. Este período trouxe à tona questionamentos sobre as desigualdades estruturais no sistema educacional, a dinâmica de poder nas instituições e a função da educação na transformação das sociedades. Com isso, consolidou-se uma visão de educação como um espaço de construção coletiva, voltado tanto para o desenvolvimento individual quanto para a promoção de equidade e cidadania.

• 2.2.1 A experiência e a participação ativa na educação

John Dewey, um dos principais expoentes do pragmatismo, redefiniu o papel da escola como um ambiente de vivência democrática e aprendizado ativo. Em *Democracia e educação* (DEWEY, 1979), o autor argumenta que a educação deve ultrapassar o modelo passivo de transmissão de conhecimento, transformando-se em um processo interativo e experiencial. Ele

propôs que os alunos fossem envolvidos em situações práticas e problemas reais, desenvolvendo competências críticas e colaborativas.

Para Dewey, a escola não é apenas um lugar de instrução, mas um microcosmo da sociedade, onde os alunos aprendem a viver em comunidade, exercitando habilidades como empatia, responsabilidade e pensamento crítico. Essa visão impactou profundamente as práticas pedagógicas atuais, que buscam um ensino centrado no aluno, promovendo autonomia e engajamento em relação ao aprendizado e à sociedade.

• 2.2.2 A educação como instrumento de transformação social

Pierre Bourdieu destacou o papel do sistema educacional na reprodução das desigualdades sociais. Em *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (BOURDIEU; PASSERON, 2007), o sociólogo apresenta os conceitos de “capital cultural” e “habitus”, evidenciando como as condições sociais e culturais moldam as oportunidades educacionais e perpetuam privilégios.

Segundo Bourdieu, a escola, longe de ser um ambiente neutro, opera como um mecanismo que favorece as classes dominantes, ao naturalizar padrões culturais que não são universais. Esse diagnóstico contribuiu para a formulação de políticas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão, ao questionar os critérios de avaliação e conteúdo que reforçam desigualdades. A obra de Bourdieu enfatiza a importância de considerar a diversidade de experiências e culturas dos alunos no planejamento educacional, com o objetivo de reduzir barreiras estruturais e promover maior equidade.

• 2.2.3 A pedagogia crítica e a conscientização

Paulo Freire, com sua obra seminal *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1996), consolidou a pedagogia crítica como uma abordagem emancipatória. Freire defende que a educação deve

ser um processo dialógico, no qual educadores e educandos constroem conhecimentos conjuntamente, partindo da realidade social dos alunos.

Para Freire, a educação bancária – modelo tradicional que deposita conhecimento nos alunos de maneira passiva – deve ser substituída por uma prática pedagógica que valorize o contexto, os saberes prévios e a reflexão crítica. A conscientização, ou “conscientização”, é central nesse processo, pois permite aos alunos compreenderem sua posição na estrutura social e agirem para transformá-la.

A pedagogia freiriana continua a inspirar movimentos educacionais que priorizam a inclusão, a igualdade e a justiça social, especialmente em contextos marcados por opressões históricas. Sua ênfase no diálogo e na participação ativa reforça a educação como um espaço de libertação e transformação individual e coletiva.

■ 2.3 Contribuições teóricas para a educação atual

As reflexões filosóficas e sociológicas dos períodos moderno e contemporâneo continuam a influenciar as práticas pedagógicas na atualidade. A ênfase na razão, no pensamento crítico e na moralidade de Descartes (2008) e Kant (1997) ainda orienta a formação de cidadãos reflexivos e éticos. Ao mesmo tempo, a abordagem pragmática de Dewey (1979) e a valorização da experiência continuam a inspirar métodos pedagógicos que priorizam a aprendizagem ativa e a participação dos alunos.

As contribuições de Bourdieu (2007) e Freire (1996), por sua vez, oferecem uma base teórica essencial para o enfrentamento das desigualdades educacionais e a construção de uma educação mais democrática e inclusiva. No cenário atual, em que as questões de diversidade cultural, globalização e as novas tecnologias permeiam a realidade educacional, essas ideias são fundamentais para o

desenvolvimento de sistemas educacionais mais equitativos e adaptados às necessidades da sociedade contemporânea.

▪ 3. Considerações

O pensamento moderno e contemporâneo desempenhou papel crucial na evolução das práticas educacionais, moldando a educação como um processo de formação crítica, ética e socialmente responsável. Pensadores como Descartes, Locke e Kant destacaram a razão, a autonomia e a moralidade como pilares fundamentais da educação, conceitos que ainda fundamentam a prática pedagógica atual. Já no contexto contemporâneo, as abordagens de Dewey, Bourdieu e Freire trouxeram uma visão mais crítica, enfatizando a educação como um instrumento de transformação social, capaz de enfrentar desigualdades e promover a inclusão.

Dewey propôs uma educação dinâmica, baseada na experiência prática e na participação ativa dos alunos, enquanto Bourdieu analisou como o sistema educacional pode reforçar as desigualdades sociais. Por sua vez, Freire desafiou o modelo tradicional de ensino, defendendo uma pedagogia emancipatória que coloca o diálogo e a conscientização como ferramentas essenciais para a transformação social. Essas ideias continuam a influenciar a educação contemporânea, especialmente em um cenário globalizado e tecnologicamente avançado, onde a diversidade e a justiça social são questões centrais.

Em síntese, a evolução do pensamento educacional revela a constante busca por uma educação mais inclusiva e transformadora, que prepara os indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. As contribuições desses filósofos e sociólogos permanecem fundamentais para o desenvolvimento de um sistema educacional adaptado aos desafios do século XXI.

■ Referências

- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. São Paulo: Abril Cultural, 1996.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Como auxiliar crianças e estudantes com TDAH na instituição educacional 09

José Cristiano da Silva³⁴

Maria do Socorro Cardoso³⁵

Mônica da Cunha de Oliveira³⁶

▪ Introdução

A presente pesquisa nasceu da ideia de colaborarmos com estratégias pedagógicas mais eficazes, para auxiliar educadores no enfrentamento às dificuldades e desafios no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, no espaço da escola. Destarte, faremos reflexões pertinentes aos seguintes aspectos: o conceito de TDAH, os impactos dele na escola, os desafios e as perspectivas dessa deficiência de aprendizagem na realidade educacional brasileira.

Conforme os referenciais teóricos de Maia e Confortin (2015), o TDAH é uma condição neurobiológica caracterizada pela persistência de sintomas como desatenção, hiperatividade e impulsividade, os quais afetam negativamente o desempenho

34 Mestrando em Ciências da Educação, pela a World Ecumenical University - WUE, Graduado em História pela UVA-CE e Geografia pela UNIASSELVI, Bacharel em Teologia pela UFES, Especialista em Gestão e Coord. pedagógica pelo Padre Dourado e em Políticas Públicas Social pela Plus. Email: morettcristiano@gmail.com

35 Mestranda em Ciências da Educação pela a World Ecumenical University - WUE, Graduada em Pedagogia pela UVA-CE, Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica pela UVA-CE, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade KURIOS, Formação em Psicanálise pelo Instituto Acadêmica de Psicanálise do Brasil. E-mail socorrocardsopsi@gmail.com

36 Mestranda em Ciências da Educação pela a World Ecumenical University - WUE, Graduada em Pedagogia pela Kurios-CE, graduada em Português Licenciatura pela UVA- CE, Especialista em Gestão Escolar pela Kurios-CE. E-mail:kharen10cunhaoliveira@gmail.com.br

acadêmico, social e emocional dos indivíduos. As autoras versam ainda que, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da APA (2013), esse distúrbio pode ser dividido em três categorias: predominantemente desatento; predominantemente hiperativo-impulsivo e do tipo combinado.

É bem sabido que o espaço da escola vai para além da transmissão de conhecimentos sendo imprescindível à identificação precoce deste transtorno, bem como as adaptações do ensino, conforme as necessidades dos estudantes. Nesse sentido podemos afirmar que estratégias como o uso de metodologias ativas, a fragmentação de tarefas, o reforço positivo e a flexibilização curricular podem auxiliar na aprendizagem e na inclusão dos estudantes com TDAH.

Faz-se necessário também que os professores proporcionem atividades diferenciadas para ocupar o tempo ocioso da criança durante o maior tempo possível, procurando dar-lhe a liberdade de escolha, mas que seja controlado para não extrapolar nesses direitos e com isso prejudicar o trabalho pedagógico dentro da sala de aula. Ressalta-se, portanto, que se faz necessário um melhor acompanhamento da escola, dos especialistas e dos pais, para que se possa fazer a inclusão de que tanto falamos e que nem sempre acontece devido à falta de interesse e também de informações. (Cantwell, 1996, p. 32 *apud* Arruda et. al., 2019, p. 6).

Através dos aportes teóricos de Arruda et al. (2019) percebe-se que, apesar dos desafios, há perspectivas promissoras para a inclusão e o desenvolvimento desse público-alvo na escola. A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, como o ensino personalizado e o uso de recursos tecnológicos, pode contribuir para um aprendizado mais eficiente e motivador. Além disso, a formação continuada de professores é essencial para garantir um ambiente escolar mais inclusivo e preparado para atender às especificidades desses estudantes.

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, sendo utilizada a metodologia da pesquisa bibliográfica, de caráter não empírico, valendo-se de autores que tratam do tema em livros, artigos científicos e outras fontes acadêmicas. Contribuíram para essa pesquisa autores como Maia e Confortin (2015), Arruda et al. (2019), Estanislau e Bressan (2014), Silva (2014), dentre outros os quais fundamentaram os estudos que facilitaram a escrita desse artigo.

O cerne deste estudo reside em encontrar respostas de como auxiliar crianças e adolescentes com TDAH na escola, para tanto buscaremos instigar reflexões e análises acerca do tema, na perspectiva de subsidiar os educadores em suas práticas educativas favorecendo no processo de ensino e aprendizagem. Sugerimos estratégias pedagógicas que a escola poderá adotar para colaborar com os discentes, com vistas a desenvolverem suas habilidades funcionais e melhor conviverem com esse transtorno do neurodesenvolvimento, exercendo sua plena cidadania de maneira mais justa e inclusiva.

■ **Conceito de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**

O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico de caráter crônico e multifatorial, caracterizado por um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento do indivíduo. Manifesta-se geralmente na infância, mas podem persistir na adolescência e na vida adulta, impactando diversas áreas da vida, como o desempenho acadêmico, as relações interpessoais e o funcionamento ocupacional.

De acordo com o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5) da associação americana de psiquiatria, o TDAH é classificado em três subtipos: 1. Predominantemente desatento;

2. Predominantemente hiperativo/impulsivo e 3. Combinado. O subtipo desatento é marcado por dificuldades em manter o foco, organização e seguimento de tarefas, enquanto o subtipo hiperativo/impulsivo se caracteriza por inquietação, dificuldade em permanecer parado e comportamentos impulsivos. O subtipo combinado apresenta sintomas significativos de ambos os domínios.

O diagnóstico do TDAH é clínico, baseado em critérios estabelecidos pelo DSM-5 ou pela Classificação Internacional de Doenças (CID-11), e requer uma avaliação abrangente que inclui história clínica, observação comportamental e, em alguns casos, instrumentos de avaliação padronizados. O tratamento é multimodal, envolvendo intervenções farmacológicas (como psicoestimulantes e não psicoestimulantes) e não farmacológicas (terapia cognitivo-comportamental, treinamento de habilidades sociais e orientação a familiares e educadores).

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade constitui uma condição neurobiológica caracterizada por um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Segundo a Dra. Ana Beatriz Barbosa Silva, ele se manifesta frequentemente antes dos sete anos e pode afetar significativamente o desenvolvimento social, acadêmico e ocupacional do indivíduo, sendo essencial que os sintomas sejam observados em mais de um contexto, como em casa e na escola.

A Dra. Ana Beatriz destaca que o TDAH não é apenas uma questão de falta de atenção; ele envolve um funcionamento mental acelerado que pode levar a um hiperfoco em atividades que despertam interesse, contrastando com a dificuldade em manter a atenção em tarefas menos estimulantes. Ela também ressalta a importância de reconhecer o potencial criativo dos indivíduos com esse distúrbio, enfatizando que a autoestima é crucial para que possam explorar suas habilidades.

O TDAH não deve ser visto apenas como um problema de comportamento, mas como um transtorno que requer compreensão e suporte adequados para que os indivíduos possam desenvolver seu potencial. Conforme, o autor Barkley (2000, p. 35) define-o como: “[...] um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade. Tem uma raiz central: a deficiência da inibição. ”

Propomos que, para um tratamento eficaz, é necessário um enfoque multidisciplinar que inclua intervenções médicas, psicoterapêuticas e educacionais, adaptadas às necessidades específicas do paciente. A compreensão do TDAH como um transtorno complexo e multifatorial é fundamental para promover melhores estratégias de manejo e suporte. O reconhecimento precoce e o tratamento adequado são fundamentais para melhorar a qualidade de vida dos indivíduos com esse tipo de transtorno, permitindo que desenvolvam suas potencialidades e lidem melhor com as dificuldades associadas ao transtorno.

■ Impactos do TDAH na escola

Na visão de Silva (2014), autora do livro *Mentes Inquietas*, o TDAH não é uma doença em si, mas um funcionamento cerebral em que a pessoa tem uma hiperatividade mental, ou seja, ela pensa mais em diversos assuntos em uma velocidade maior. Quem é acometido por esse transtorno costuma ter um foco razoável para assuntos do seu interesse, porém, para os temas e atividades que não fazem parte desse círculo, o indivíduo demonstra uma grande desmotivação.

Embora tenha sintomas claros, existe sempre o risco do diagnóstico errado. Como bem explica o psiquiatra Gustavo Estanislau, especialista do Instituto Ame Sua Mente, “um diagnóstico errado pode levar a pessoa a fazer um tratamento

medicamentoso quando não existe essa necessidade”. Para Estanislau e Bressan (2014), a coleta e troca de informações sobre o TDAH é importante para que diminua o número de diagnósticos incorretos. A chamada “epidemia de diagnósticos de TDAH” e o uso cada vez mais frequente da Ritalina se transformaram em um debate polêmico.

Faz-se mister apurar a discussão e capacitar todos aqueles que estão em contato com o TDAH, para auxiliar quem tem o transtorno a desenvolver mecanismos adaptativos e viver com mais qualidade de vida. Na escola, os educadores podem auxiliar tanto o estudante quanto seus pais a identificarem o transtorno e a buscarem ajuda especializada.

Existem diferentes estratégias que os educadores podem utilizar para lidar com estudantes com TDAH. Entretanto, antes de falarmos sobre elas é fundamental que o professor tenha em mente que tanto a impulsividade quanto a hiperatividade são características desse discente e suas atitudes não têm o objetivo de prejudicar a sala. O ideal é que o professor tenha sensibilidade e adote posturas mais tolerantes, deixando esse estudante sair da classe mais vezes quando estiver excessivamente agitado, por exemplo.

Conhecer o estudante não beneficia somente o jovem com TDAH, mas também o professor e os demais colegas, já que impulsionam maior dedicação e disponibilidade do professor, refletindo em atividades mais elaboradas e concretas. Todos são beneficiados, e assim, o estudante com TDAH consegue adquirir um aprendizado significativo e estabelecer relações com seus colegas, conforme os autores abaixo.

[...] o professor tem papel fundamental no desenvolvimento das habilidades e controle do comportamento da criança com TDAH. Desse modo, ele deve ser instruído, tanto na formação inicial como na continuada, como também deve ser auxiliado em sua prática pedagógica

e deve ter conhecimento sobre o transtorno e as estratégias adequadas em sala de aula para que esses alunos sejam efetivamente inclusos na escola.” (Reis, 2011, p.7 apud Maia; Confortin, 2015, p. 80).

Estanislau e Bressan (2014) sugerem algumas ações para lidar com o público com TDAH. Por exemplo, quando um estudante com TDAH se mostra desatento, o professor pode chamar sua atenção olhando nos seus olhos; outra estratégia é reduzir as atividades que demandam a ação do córtex frontal, tais como a escrita. Crianças e adolescentes que têm TDAH não conseguem focar não por uma questão de preguiça ou negligência, elas simplesmente têm dificuldades para manter a motivação em realizar atividades que não são de seu interesse.

Segundo o psiquiatra Gustavo Estanislau, uma das comorbidades associadas ao TDAH é justamente a dislexia, o transtorno de ansiedade, dentre outras que dificultam o processo de aprendizado. Por esse motivo é essencial que o professor atue com flexibilidade, criando estratégias para que a criança consiga desenvolver seus mecanismos adaptativos e assim possa participar da escola de forma mais produtiva.

■ Os desafios do TDAH

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade se revela como um caso complexo, difícil de lidar, principalmente devido ao aumento significativo dos casos. Um dos desafios preocupantes é o fato do TDAH afetar diretamente o desempenho acadêmico dos estudantes e provocar inúmeros conflitos dentro das instituições escolares, pelo fato de que o discente acometido do TDAH tem dificuldade de concentração e organização, as quais são habilidades que favorecem a aprendizagem. Outra característica marcante é a grande confrontação na interação social desses sujeitos.

Os professores, ao lidar com os referidos estudantes, buscam em suas práticas compreender esses fatores que exigem cautela e

conhecimento das características, para em seguida fornecer um suporte que auxilie na evolução da aprendizagem. Outro desafio pertinente do TDAH na escola acontece nas relações interpessoais e se refere ao episódio de que os estudantes com o referido transtorno apresentam dificuldades de relacionamentos com seus pares, devido aos comportamentos inadequados. São taxados de mal-educados, se envolvem com frequência em conflitos com colegas, até mesmo com seus professores e raramente conseguem manter boas amizades.

Mais um desafio que está relacionado com o TDAH Hiperativo: com frequência os estudantes que possuem o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade abandonam seus lugares, possuem grandes dificuldades para se envolver em atividades de grupos, devido não saberem frear seus impulsos. Comumente apresentam exagerada inquietação, não sabem esperar sua vez, falam muito, interrompem a conversa de outros e perdem frequentemente seus objetos escolares.

Já o TDAH Desatento, tem como critério predominante a desatenção. Os sintomas que prevalecem são: dificuldade em manter o foco, em organizar as atividades escolares, seguir instruções, perda de detalhes e cometer erros por falta de atenção. No caso, as dificuldades são em funções cognitivas como: resolução de problemas, planejamento, memória de trabalho e flexibilidade. São comportamentos que comprometem diretamente a aprendizagem.

Vale ressaltar que nem todo estudante que se mostra agitado tem TDAH. É importante que os profissionais da instituição escolar tenham conhecimento sobre as características do transtorno, realizem avaliações, triagens e façam encaminhamentos para a área clínica em busca do diagnóstico correto. Segundo, os autores citados por Silva (2003) *apud* Arruda (2019) afirmam que a pessoa considerada hiperativa apresenta pelo menos seis das seguintes características: não enxerga detalhes; faz erros por falta de cuidados; apresenta dificuldade em manter a atenção; parece

não ouvir; tem dificuldade em se organizar e seguir instruções; não gosta de realizar as tarefas que exigem maior esforço mental.

Como o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade perpassa por todos os níveis de escolaridade é comum se encontrar jovens e adultos inseridos no processo de ensino e aprendizagem dentro das instituições escolares e universidades. Sabe-se que é característica dos mesmos ter problemas de adaptação em situações que exijam calma e objetividade. O desafio do TDAH em adultos é caracterizado pela evolução das práticas antissociais, abuso de substâncias, prática “inadequada” da atividade sexual, dificuldades nos relacionamentos sociais e prejuízo no funcionamento acadêmico.

É importante que professores e gestores tenham conhecimentos sobre esse distúrbio e estejam preparados para oferecer suporte adequado, desenvolvendo metodologias de ensino, que incluam os estudantes nas atividades, proporcionando socialização e desenvolvendo o senso crítico. Nesse sentido, as adoções de estratégias adequadas podem contribuir significativamente para o aprendizado e o bem-estar dos estudantes.

Entre as principais abordagens podemos destacar: adaptação do ambiente escolar incluindo ações como posicionamento estratégico dos estudantes, na redução de estímulo e o uso de sinais visuais; métodos de ensino diferenciados incluindo atividades fragmentadas, reforço positivo, ensino multissensorial e recursos tecnológicos; estratégias comportamentais e socioemocionais com regras claras, com sistema de recompensas e ensino de autorregulação emocional; parceria entre professor e família, através de reuniões ocasionais, orientação aos pais e responsáveis, e capacitação docente; intervenção psicopedagógica e multidisciplinar envolvendo psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, além do uso de terapia cognitiva comportamental (TCC) e em alguns casos, medicação.

Entre as principais abordagens terapêuticas, podemos destacar: terapia cognitivo-comportamental (TCC), auxiliando no desenvolvimento de habilidades de autorregulação e organização; uso de medicamento em casos moderados e graves, com medicamentos estimulantes, como metilfenidato podendo ser prescritos para melhorar o foco e a impulsividade do estudante.

Indubitavelmente, os desafios dos profissionais da educação para atender crianças e adolescentes com TDAH na escola são diversos. Por isso, reforçamos através da aplicação dessas estratégias pedagógicas mencionadas, uma proposta de educação inclusiva, acolhedora, que possa reduzir os impactos negativos do TDAH na vida acadêmica e social dos estudantes, promovendo seu desenvolvimento integral.

Nesse contexto, as abordagens qualitativa, quantitativa e bibliográfica da pesquisa foram baseadas na revisão de literatura sobre o tema. Os dados foram gerados a partir de publicações acadêmicas que discutem o impacto do TDAH na aprendizagem e as práticas educacionais externas favoráveis à inclusão desses estudantes. Assim, não inclui levantamento empírico com estudantes ou professores, o que pode limitar a compreensão dos resultados. A aplicação dessas estratégias minimiza os impactos do TDAH na vida acadêmica e social dos estudantes, promovendo seu desenvolvimento integral.

■ Repensando o contexto do TDAH: educação inclusiva

Os desafios da inclusão escolar de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH - são grandiosos. Considera-se que no Brasil existe uma incompatibilidade entre as leis, as diretrizes e a realidade dos estudantes na educação básica. Conforme a análise dos autores, Guimarães Júnior *et.al* (2022), os desafios da inclusão escolar de alunos com TDAH, e suas

perspectivas a partir de um estudo multicase, nos apresenta que esse quadro vem se configurando um fator emergente nos consultórios, não só do Brasil, mas ao redor do mundo, quando o número de crianças e adolescente diagnosticados é alarmante.

Porém, esse número alarmante de diagnóstico de pessoas com TDAH, como afirmam os autores Guimarães Júnior *et. al* (2022), tem sido desatinado, visto que a ampliação dessa visão biomédica de colocar o diagnóstico em sua devida proporção vem facilitando a vida do estudante, reduzindo as pressões para diferentes agentes, facilitando os caminhos terapêuticos e fortalecendo o discente em seu aspecto multidimensional. Contudo, os autores afirmam ainda:

O peso colocado em um diagnóstico é elevado à décima potência em múltiplas doenças, distúrbios e transtornos, onde dificilmente um diagnóstico é revisto pelo paciente que o recebeu, pois o mesmo assume o objeto recebido como objetivo, pleno e definitivo, conforme cita os autores. (Santos; Mascarenhas; Oliveira, 2023, p.146).

Nesse sentido, os autores Santos, Mascarenhas e Oliveira (2023) verificaram também, que é visto nas escolas de todo o Brasil o despreparo dos docentes sem uma formação acadêmica mais adequada para acolher essas crianças e adolescentes com TDAH, somada com o preconceito enraizado da sociedade e suas práticas tradicionalmente excludentes, levando a uma constatação factual, de que por detrás da ausência do conhecimento sobre o TDAH, a partir da constituição do que se é entendido sobre a educação para todos, tem insurgido alguns questionamentos sobre essa educação inclusiva.

Todavia, professores do Brasil, em conjunto com pesquisadores e médicos, têm buscado o entendimento desse assunto, através de debates e pesquisas, pois essa discussão não se configura novo, para o ramo da ciência bem como para educação, mas tem sido visto por

esses profissionais, que se faz necessário repensarmos essa temática, através de debates sobre a tríade sintomatológica do TDAH, quando levantamos a seguinte indagação: quais são as perspectivas para o acolhimento dos alunos com TDAH no espaço educacional?

Segundo os autores, Guimarães Júnior *et al.* (2022) é necessário ser mais compreendido entre a sociedade brasileira esse assunto, através de um esforço amplamente discutido entre a comunidade escolar e a esfera do poder público, sobre o tema TDAH, para que possamos encontrar uma perspectiva mais positiva, no que tange ao acolhimento desses alunos com TDAH. Neste viés, alguns pontos carecem de ser consolidados para nortear esse atendimento, pois se verificou nos estudos e pesquisas realizados pelos autores (Souza, *et al.*, 2007 *apud* Santos *et al.*, 2023).

Contudo, um alcance muito grande de um público que precisa ser assistido e amparado para progredir em sua trajetória de formação ao exercício da cidadania, conforme a nossa constituição: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ” (BRASIL 1998, p. 207).

Conforme os autores Santos, Mascarenhas e Oliveira (2023) a caracterização do transtorno pode levar a estereótipos e preconceitos desta sociedade desinformada sobre o assunto, conduzindo o estudante com TDAH a uma condição de exclusão social, por parte do seu círculo escolar, social e familiar. Tudo isso, por conta da tríade sintomatológica do TDAH.

A tríade sintomatológica clássica da síndrome caracteriza-se por desatenção, hiperatividade e impulsividade. Independentemente do sistema classificatório utilizado, as crianças com TDAH são facilmente reconhecidas em clínicas, em escolas e em casa. A desatenção pode ser

identificada pelos seguintes sintomas: dificuldades de prestar atenção a detalhes ou errar por descuido em atividades escolares e de trabalho; dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; [...]. (Rohde, et al., 2000, p. 8 apud Santos; Mascarenhas; Oliveira, 2023, p. 142).

Nesse cenário, a linguagem do aluno que tem TDAH é cheia de saltos, pulando de um interlocutor para outro, ou de um tema para outro conforme os autores Santos, Mascarenhas e Oliveira (2023), onde o estudante não parece escutar, pois sua dificuldade se mantém por conta deste transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Neste caso, muitas vezes o aluno é levado para uma exclusão escolar, social e familiar, por parte daqueles que deveriam promover a sua inclusão na sociedade, mas o ambiente no qual ele está inserido não promove seu desenvolvimento integral, nem de forma permanente, que possa transbordar de aprendizado para esse estudante com TDAH, consoante afirmam os autores citados.

Sendo assim, este tópico nos inspira a refletir sobre essa temática do TDAH, mas que se faz necessário aperfeiçoar este estudo sobre os desafios da inclusão de alunos nesta condição no espaço escolar. Logo que, repensar o contexto do TDAH na educação básica dentro dos parâmetros da lei e das diretrizes norteadores da educação inclusiva, nos desafia a abraçar essa causa, através de uma abordagem, neste tema tão crucial para esses alunos com TDAH e suas famílias, que lutam com o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em seus lares, escolas e espaço públicos e privados.

■ Considerações

Os estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade nos permitem analisar que suas condições e dificuldades cognitivas têm efeitos no contexto escolar. No

entanto, mesmo com tantos desafios, quanto às possibilidades de ensino e aprendizagens, os professores precisam rever conceitos ultrapassados. Essa proposta educacional desenvolvida é inadequada e conseqüentemente não inclusiva, pois não atende a especificidade de cada aluno para alcançarmos o resultado satisfatório. É preciso que familiares e professores sejam aliados e capazes de romper barreiras, através de apoio e capacitação, acompanhamento de equipe multidisciplinar: psicopedagogia, medicina e psicologia, porque em muitos casos os professores são os primeiros a perceberem os sintomas.

Dessa maneira, acreditamos que o diagnóstico precoce e adequado evita que os estudantes com TDAH sejam rotulados de maus alunos, pelo fato de não conseguirem uma atenção mais adequada. Diante desta realidade, esperamos uma compreensão da prática docente, que use estratégias pedagógicas com atividades diversificadas, promovendo aprendizagens significativas e interação social. Logo, com a convicção da complexidade do tema abordado neste trabalho, precisamos aprofundar nossos conhecimentos para que a nossa prática pedagógica seja uma educação inclusiva.

■ Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V), VA: American Psychiatric Association, 2013.
- ARRUDA, Marilei de; GONÇALVES, Liliana Teixeira de Lima; ESSER, Jane Flávia. **O TDAH no contexto escolar: desenvolvimento da criança na escola frente aos desafios do TDAH e o papel da escola**. Centro Universitário FAG, 2020. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/novo/pg/congressoeducacao/arquivos/2019>.
- BARKLEY, RA. **TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – Manual Completo para Diagnóstico e Tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, DF: Presidente da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 02 fev. 2025.

- ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A.(Org.), **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber**. São Paulo: Artmed, 2014.
- GUIMARÃES JÚNIOR, José Carlos et. al (2022). **Os desafios da inclusão escolar de alunos com TDAH: perspectivas a partir de um estudo multicaseos**. Research, Society and Development, v. 11, n. 8, e31311831179, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i8.31179> . Acesso em: 5 de fev. 2025.
- MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIM, Helena. **TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação**. *Perspectiva*, Erechim, v. 39, n. 148, p. 73-84, dez. 2015. Disponível em: <<https://www.uricer.edu.br>> Acesso em: 12 fev. 2025.
-
- ROHDE, LA **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: Diagnóstico e Tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- SANTOS, Dilce; MASCARENHAS, Rafaela; OLIVEIRA, Pedro. TDAH: Perspectivas Históricas, Sociais e Educativas. **Cairu em Revista** Jul/Ago 2023, Ano 12, n.o 22, p. 141 – 152. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/20232/07_TDAH_PERSPECTIVAS_HISTORICAS.pdf. Acesso em: 24 de Mar. 2025.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: TDAH, desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Editora: Principium, 1ª edição (1 novembro 2014).

O Neoliberalismo e sua influência na formação docente para o Ensino Superior 10

Elizete Viana Lima de Freitas³⁷

Gina Maria Barroso Ferreira³⁸

Joana D'Arc Rabelo de Mesquita³⁹

▪ Introdução

O presente trabalho visa abordar a formação do professor, no exercício docente do ensino superior, entendendo que o neoliberalismo e sua influência na formação docente para o ensino superior trouxeram consequências agudas nesse setor da educação brasileira.

Nesse sentido, o esforço realizado pelo grupo de acadêmicos, nesse olhar crítico da pesquisa proposta com a metodologia de revisão narrativa, culminou no desfecho que o contexto atual revela que as universidades estão sendo pressionadas a se tornarem empresas, com foco na produção de bens e serviços que gerem lucro, pois o debate e a análise bibliográfica realizada pelos acadêmicos expõem que o processo de globalização, moldado pelos princípios neoliberais, tem exercido uma profunda influência sobre as universidades,

37 Mestranda em Ciências da Educação, pela a World Ecumenical University - WEU, Graduada em Licenciatura em Geografia pela UVA-CE, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil - FAIBRA, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade KURIOS. Email: elizetevlf@gmail.com

38 Mestranda em Ciências da Educação pela a World Ecumenical University - WEU, Graduada em História pela a Universidade Federal do Ceará – UFC, Graduada em Pedagogia pela a UNIASSELVI como Segunda Licenciatura, Especialista em Educação Especial pela a UVA-CE. E-mail: gmbferreira48@gmail.com

39 Mestranda em Ciências da Educação pela World Ecumenical University , graduada em Pedagogia pela UVA-CE, graduada em Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal do Ceará - UFC, especialista em Educação Especial pela UVA-CE. Email: joana.darc67@hotmail.com.br.

transformando-as em instituições cada vez mais alinhadas com as demandas do mercado e do capital, oferece uma contribuição importante para a compreensão dos desafios enfrentados pelas universidades no contexto da globalização neoliberal.

Essas mudanças, causadas pelos princípios e práticas neoliberais, passam a determinar implicações na estrutura criada pelo neoliberalismo, para a construção de um sistema nacional de formação de professores, notadamente na graduação e pós-graduação e no desenvolvimento científico e tecnológico do país, subsidiando o MEC na formulação de políticas e reformas implementadas nos currículos universitários para a padronização, atendendo às demandas do mercado global, o que limita a autonomia das instituições e restringe a diversidade de conhecimentos, aprofundando as desigualdades sociais, ao concentrar poder nas mãos de um pequeno grupo e dificultar o acesso ao ensino superior de qualidade, eficiente, científico e libertador das classes populares.

A precarização do trabalho docente no ensino superior tem sido uma realidade entre as diversas instituições nesse campo de ensino no Brasil, sobretudo nas instituições de ensino superior privadas. A ideologia do neoliberalismo instalado na sociedade e, principalmente, no meio político, especialmente a partir dos anos 1990 e com o contexto das reformas implementadas nas instituições de ensino superior, tem levado esses profissionais a uma situação de depreciação do trabalho docente.

Nesse contexto, é necessário compreender a ausência dessa contribuição do neoliberalismo e sua influência no serviço docente para o ensino superior, em que as implementações de reformas no sistema educacional ao longo dessas décadas, conduziram os professores de ensino superior a uma categoria de proletariado desvalorizado, pois seu papel na sociedade torna-se cada vez mais comum a um profissional que executa tarefas manuais que exigem esforço físico, sem direitos trabalhistas, sem o direito de exercer suas

funções de educador, sem o direito à liberdade profissional, sem o direito de exercer um papel mais contundente no meio acadêmico, sem o direito de contribuir mais na formação dos seus alunos, sem o direito a um salário mais digno, sem o direito de ser reconhecido pela sociedade, como um profissional fundamental para a formação de outros profissionais que irão atuar na sociedade de modo geral, onde o meio acadêmico deveria ser mais valorizado e não precarizado, por conta dos fins e objetivos do neoliberalismo global, fortalecendo cada vez mais a classe dominante e enfraquecendo a classe operária.

Logo, o sentido da função social que o professor ocupa não corresponde ao significado dado pelo conteúdo efetivo desse papel determinado pela sociedade, ocorrendo uma ruptura entre significado e sentido, tornando o trabalho docente alienado ou não, o que dependerá do conteúdo implícito no significado e no sentido, que pode surgir com vistas à emancipação, fortalecendo as classes trabalhadoras, ou podendo estabelecer com vistas ao conformismo e à alienação, favorecendo as classes dominantes. Destarte, o trabalho alienado do docente poderá descaracterizar a prática educativa, comprometendo a qualidade do ensino, uma vez que essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como ser humano, conduzindo suas ações sem autonomia, ou seja, um trabalho docente realizado na situação de alienação.

■ Bases do neoliberalismo e seus efeitos na educação

O artigo de Marília Freitas de Campos Pires e José Roberto Tozoni Reis (1999) apresenta uma análise crítica sobre a interação entre a globalização neoliberal e o ensino superior. Os autores argumentam que o processo de globalização, moldado pelos princípios neoliberais, têm exercido uma profunda influência sobre as universidades, transformando-as em instituições cada

vez mais alinhadas com as demandas do mercado. Isso oferece uma contribuição importante para a compreensão dos desafios enfrentados pelas universidades no contexto da globalização neoliberal.

A partir dos anos 1970, na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos da América, ocorreu a inserção de uma corrente ideológica e econômica conhecida como neoliberalismo. Desde a sua implantação, no decorrer das décadas, essa corrente tomou proporções mundiais e se tornou predominante no que se refere às atividades sociais e econômicas do mercado. Diante disso, o pronunciamento predominante do neoliberalismo se fundamenta na liberalização completa das trocas de mercadorias e da movimentação de capitais, bem como da racionalização, da flexibilidade do mercado de trabalho, da globalização, do papel minimalista do Estado, da hegemonia do setor privado e da regulamentação mínima (Gill, 2002 *apud* Gondim e Johann, 2021).

O neoliberalismo vem se expandindo desde o final da década de setenta e, principalmente nas décadas de oitenta e noventa. Define-se como uma teoria econômica que surgiu como adaptação do liberalismo clássico à economia globalizada, a qual defende a livre iniciativa, a livre concorrência, a diminuição do papel do Estado na economia e a redução de barreiras ao comércio internacional.

A globalização, braço operacional do neoliberalismo, gera uma crescente exclusão econômica e social de grande parte da população. “A desigualdade social é cada vez maior e fica ainda mais evidente quando identificamos a efetiva participação dos países no processo de globalização da economia”. Sob a égide do neoliberalismo, a globalização da economia produz hodiernamente o terror pela ameaça do desemprego para aqueles que ainda se encontram ativos no mercado de trabalho e, amplia cruelmente a crescente exclusão econômica e social de grande parte da população. Touraine (1995) *apud* Pires e Reis (1999) apresenta

dados significativos para explicar essa situação em que, 20% dos países ricos ficam fora do processo, 50% na América Latina e 80% na África. Assim, o desemprego, desigualdade, exclusão social e exploração compõem o cenário sociopolítico atual.

■ Neoliberalismo e educação

Conforme os autores Dowbor (1994) *apud* Pires e Reis (1999), a nova exigência da economia mundial, mesmo em meio a tantas diferenças neste cenário de reestruturação das relações de trabalho, requer trabalhadores qualificados e com base técnica e cultural; Essa exigência, somada ao desemprego estrutural, resulta em competitividade. De forma esclarecedora, os autores Pires e Reis (1999, p. 29) nos certificam de que:

O processo de globalização da economia e o avanço das ideias neoliberais impõem à sociedade brasileira a transformação dos serviços públicos de educação e saúde em meios de acumulação privada de capital, algumas vezes de forma dissimulada, em prejuízo das condições de vida da maioria da população.

Nesse contexto, as universidades são pressionadas a se tornarem empresas, com foco na produção de bens e serviços que gerem lucro. A pesquisa científica, por exemplo, é direcionada para áreas com maior potencial de retorno financeiro, em detrimento de temas de interesse social; A busca pela eficiência e a redução de custos levam à precarização das condições de trabalho dos professores, com a proliferação de contratos temporários e a diminuição dos investimentos em formação continuada; Os currículos universitários são padronizados para atender às demandas do mercado global, o que limita a autonomia das instituições e restringe a diversidade de conhecimentos; A globalização neoliberal aprofunda as desigualdades sociais ao concentrar recursos nas mãos de um pequeno grupo e dificultar o acesso ao ensino superior para as classes populares.

Embasados nas fundamentações teóricas de Pires e Reis (1999), vimos que a desregulamentação da economia e as ideias neoliberais no Brasil tomaram corpo no início dos anos noventa. No entanto, foi durante a ditadura militar que começou o processo de dilapidação do Estado principalmente no que diz respeito aos serviços públicos que garantem direitos sociais transformando os serviços de educação e saúde, entre outros, em meios de acumulação de capital. Sua principal estratégia foi a deterioração desses serviços.

O desemprego, a desigualdade e a dominação são consequências do processo da globalização neoliberal. Sentimos cotidianamente o desemprego em massa e o agravamento da desigualdade social com o empobrecimento de grande parte da população. Na prática, o Estado de bem-estar social nunca conseguiu se estabelecer no Brasil.

Diante das assertivas até aqui mencionadas, como pensar a educação, mais especificamente a Educação Superior no Brasil? A educação ocupa um lugar estratégico no projeto neoliberal. De um lado é preparação para o trabalho, garantia de formação do trabalhador. Do outro lado tem a função ideológica de transmitir as ideias liberais. Na educação escolar as instituições de ensino, entre elas o ensino superior e as universidades têm sido alvo das reformas políticas e sociais do projeto neoliberal. O Banco Mundial, junto com o BIRD e o FMI, vem impondo programas de estabilização e ajustes da economia brasileira e tem traçado diretrizes para a política de ensino superior no Brasil.

A estratégia dos governos tem sido o abandono das instituições de ensino superior até que, no esgotamento, elas aceitem soluções que, a rigor, descaracterizam sua função de produção e distribuição democrática do conhecimento e da cultura. As reformas para a Educação Superior não pretendem a privatização explícita, caracterizando uma política privatista dissimulada, onde a produção e distribuição da cultura não têm lugar. Assim teríamos, de um lado, instituições de ensino e, de outro, instituições de pesquisa.

A diferenciação de formas de financiamento significa, dentro do ideário neoliberal, a desobrigação do estado com o financiamento das atividades das universidades públicas. A busca de fontes alternativas de financiamento põe em risco um dos princípios básicos da universidade: a autonomia. As decisões sobre pesquisa passam agora a ser dirigidas segundo a necessidade do mercado.

Do ponto de vista jurídico, organizações sociais são públicas e não estatais de direito privado. Do ponto de vista político as diferenças entre organização social e instituição, no caso do Ensino Superior dizem respeito à sua forma de inserção na sociedade. Enquanto uma instituição pode incorporar a ideia de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, uma organização social tem caráter funcional, ou seja: de adaptação de suas atividades, às necessidades já colocadas pela estrutura social vigente. Assim os serviços públicos de educação estão totalmente inseridos nas exigências do mercado globalizado sob a hegemonia das ideias neoliberais. Caminhamos para a transformação dessas instituições em espaços políticos sem autonomia, sem efetiva participação social e sem possibilidade de colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Esse artigo nos leva a refletir que o fenômeno da globalização é apresentado como uma força hegemônica que conecta economias e culturas, mas também impõe uma lógica competitiva e mercantil à educação superior.

■ **Entre o lucro e a formação crítica: os caminhos da universidade**

Os autores Pires e Reis (1999) argumentam que o neoliberalismo promove uma visão utilitarista da universidade, orientada para resultados financeiros e para a formação de mão de obra para o mercado, em detrimento do pensamento crítico e do desenvolvimento humano.

As universidades públicas enfrentam desafios como a redução de financiamento estatal, aumento da dependência de recursos privados e a precarização do trabalho docente. Esse cenário contribuiu para a elitização do ensino superior e para a perda de autonomia universitária.

Por fim, esse artigo é relevante para educadores, gestores e todos os interessados no futuro da educação superior. Ele estimula uma reflexão urgente sobre o modelo de universidade que queremos construir: uma instituição voltada para o lucro ou uma educação que priorize o bem-estar social e o pensamento crítico? Nossas reflexões sugerem que nós enquanto formadores de opinião e transformadores da sociedade, devemos continuar na luta por meio de modalidades coletivas em busca de uma educação de qualidade mais justa, solidária e plural.

Em consonância com o pensamento dos autores Pires e Reis (1999), o artigo “A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças” da autora Sheila Medeiros dos Santos (2012) discute os desafios enfrentados pelos professores do ensino superior no contexto de crescente precarização do trabalho, agravado por mudanças estruturais e políticas educacionais influenciadas pela lógica neoliberal.

No século XIX, na Europa, o processo de industrialização e o avanço das relações capitalistas de produção promoveram transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que marcaram de modo significativo a história da humanidade. A busca incessante pelo acúmulo de capital, segundo Engels (1988) *apud* Santos (2012), através do sistema de fábrica e do trabalho assalariado gerou muitas mudanças no mundo todo, como: a urbanização, as inovações tecnológicas no domínio da produção, o desenvolvimento do comércio, a criação das classes sociais, a migração do campo para a cidade, a explosão demográfica, as novas formas de divisão do trabalho e as alterações das relações sociais.

O capital busca destruir tudo em função do lucro e explorar no máximo o trabalho. E de acordo com Hobsbawm (1982) *apud* Santos (2012) a produção capitalista ficou marcada por dois lados: os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores, cuja força de trabalho foi transformada em mercadoria.

▪ O impacto das inovações tecnológicas no trabalho: precarização, desemprego e exclusão social

A expressão de Marx (1985) *apud* Santos (1912), o “exército industrial de reserva” refere-se a falta de espaço no mercado de trabalho para a maior parte da massa populacional, que se expandiu mais ainda com a chegada das inovações tecnológicas, pois a indústria passou a substituir a mão de obra barata por máquinas, gerando assim mais exploração e injustiças sociais.

As inovações no ramo da tecnologia exigiam qualificação e incorporaram a autovalorização do capital, as formas de intensificação e de extração da mais-valia, que é o aumento da jornada de trabalho sem aumentar o salário. Conforme Antunes (2000) *apud* Santos (2012) estas mudanças não fazem mais parte da sociedade contemporânea que agora vive a precarização do trabalho, o desemprego estrutural e o fenômeno da exclusão social.

No século XX, o binômio Taylorismo/fordismo caracterizou-se basicamente pela produção em massa. Com o passar do tempo, esses modelos foram sendo substituídos pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, dos quais o capitalismo monopolista do Japão ou Toyotismo, que é o sistema de produção baseado na fabricação sob demanda, tornou-se exemplo. Novas mudanças aconteceram a partir da superautomação, da robótica, da informatização, da internet que impulsionaram a crise no capitalismo, levando alguns autores (Gorz, 1993; Off, 1989;

Rifkin,1996) *apud* Santos (2012) a postularem o fim do mundo trabalhista.

No Brasil, a situação agrava-se ainda mais, pois esta política de governo praticamente não teve expressão no nosso país. Na década de 1990, na conjuntura da globalização e das reformas neoliberais, a sociedade brasileira passou a viver com as privatizações, com o desemprego, o aumento do emprego informal e o declínio do poder sindical. E neste cenário nacional, assistimos ao (re)aparecimento de práticas de discriminação e segregação que afirmam antigos estereótipos étnicos, sociais, culturais e de gênero.

A nova lógica do mercado fortalece a ética individualista e a competitividade. O trabalhador precisa acumular competências constantemente para garantir sua empregabilidade em um cenário de exclusão e desemprego. Segundo Savianni (2003) *apud* Santos (2012), o trabalhador passa a acreditar que seu sucesso depende diretamente do sucesso da empresa, levando-o a trabalhar mais e ganhar menos, tornando-se uma mão de obra altamente manipulável.

Vale ressaltar que a problemática social e trabalhista decorre de práticas de gestão que se apresentam como “democráticas”, mas que, na realidade, mascaram as contradições do sistema capitalista. Esse sistema, guiado exclusivamente pelo lucro, exclui os trabalhadores, fortalece o individualismo e neutraliza a mobilização coletiva – essencial na luta por direitos universais.

Todas as situações e contextos trabalhados deixaram claro que o trabalho digno é a melhor forma de expressão da subjetividade humana no mundo, por ser motivo de transformação social e realização do ser humano. É como diz o cantor e compositor brasileiro Gonzaguinha (1983) na música Guerreiro Menino: “Um homem se humilha, se castram seus sonhos, seu sonho é sua vida e sua vida é o trabalho. Sem o seu trabalho o homem não tem honras, sem a sua honra, morre e se mata. Não dá para ser feliz.”

A economia capitalista flexiva repercutiu fortemente no campo educacional, a escola é vista como um lócus de formação profissional a promessa de empregabilidade, é guiada pela ênfase nas capacidades de competências que cada ser deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (Gentili, 2002 *apud* Santos, 2012).

Políticas governamentais têm implantado mecanismos de avaliação do sistema educativo para orientar o consumidor a escolher a “melhor” instituição de ensino, buscando um controle de qualidade dos serviços educacionais”. As avaliações técnicas, que vem sustentando a necessidade de comparação com rankings, fazendo uma comparação com o mundo empresarial. Palavras usuais nesse campo são: produtividade, eficiência, eficácia, gerenciamento, gestão por metas e gerenciamento. Essas expressões passam a pertencer ao plano de projetos pedagógico. Criadas com a intenção de produzir o capital flexível, afetam a escola, a universidade, os estudantes e professores.

O conceito de “exclusão includente”, segundo Kuenzer (2002) *apud* Santos (2012), descreve um fenômeno paradoxal: enquanto o trabalhador é excluído do mercado formal, ele é reinserido de forma precarizada. Essa precarização se manifesta na crescente dependência de contratos temporários e do trabalho informal, que se tornaram regra em muitas instituições de ensino superior.

■ A precarização do trabalho docente no ensino superior: desafios, impactos e possibilidades de resistências

Professores que antes desfrutavam de estabilidade agora são forçados a renegociar suas condições de trabalho, resultando em insegurança financeira e emocional. Esse estado de constante incerteza não apenas compromete a qualidade do ensino, mas

também impacta a saúde mental dos docentes, que se veem pressionados a produzir resultados sob condições adversas.

A precarização do trabalho docente também se manifesta na carga horária excessiva e na falta de valorização profissional. Muitos professores são obrigados a acumular múltiplos empregos, lecionando em diversas instituições simultaneamente para garantir uma renda digna. Essa sobrecarga reduz o tempo disponível para o planejamento e a inovação pedagógica, além de limitar a interação significativa com os estudantes, que é fundamental para uma educação de qualidade.

O conceito de “inclusão excludente” torna-se evidente na formação acelerada e superficial oferecida por algumas instituições de ensino superior, inclusive na modalidade a distância e na redução dos currículos. Embora formalmente inserido no sistema educacional, o estudante muitas vezes enfrenta dificuldades para acessar o mercado de trabalho de maneira digna, sendo considerado “incompetente” por uma estrutura que, paradoxalmente, não lhe ofereceu condições adequadas de aprendizado.

Dessa forma, os mecanismos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” articulam-se dialeticamente, fornecendo ao capital flexível a força de trabalho precarizada que lhe convém.

No Brasil contemporâneo, observa-se o enfraquecimento do Estado na garantia dos direitos trabalhistas e sociais. A privatização crescente transfere essas garantias para o setor privado, ao mesmo tempo em que a população enfrenta dificuldades de acesso a uma educação de qualidade.

A precarização do trabalho docente no ensino superior reflete transformações mais amplas na sociedade e na economia. No entanto, essa realidade não deve ser encarada como uma fatalidade. É fundamental buscar formas de resistência e transformação. O fortalecimento do trabalho docente não deve ser visto apenas como uma questão de melhoria das condições de trabalho, mas também

como um imperativo de justiça social e educacional. Isso implica repensar o valor que atribuímos à educação e, por extensão, aos educadores que a tornam possível.

Os desafios impostos pela precarização do trabalho docente no ensino superior são complexos. No entanto, há possibilidades de mudança, e estas passam pelo cultivo de uma cultura de valorização do professor e pela implementação de políticas que garantam segurança e dignidade ao trabalho docente.

A desvalorização dos professores no ensino superior tem se tornado uma realidade em diversas instituições do país. O avanço da ideologia neoliberal, impulsionada pelas políticas econômicas e educacionais, tem colocado esses profissionais em uma situação de crescente precarização.

Hoje, devido a esse processo de depreciação, os professores universitários são cada vez mais tratados como uma categoria de proletariado desvalorizado, sendo levados a desempenhar funções que exigem esforço físico e trabalho repetitivo, sem o devido reconhecimento intelectual e social.

Segundo Marx, o trabalho, quando realizado sob relações de dominação, impõe-se ao homem não como uma atividade que desenvolve suas capacidades e amplia suas necessidades, mas como um meio de mera sobrevivência. Para ele, há uma distinção entre trabalho produtivo e improdutivo no capitalismo: embora todo trabalhador assalariado seja produtivo dentro do sistema, nem todos desempenham funções que efetivamente geram valor para o capital.

As condições objetivas e subjetivas do trabalho docente podem ser analisadas a partir das discussões sobre o “significado” e o “sentido” atribuídos ao papel do professor na sociedade contemporânea. O significado diz respeito à realidade objetiva do trabalho docente, independentemente das percepções individuais. Já o sentido refere-se à maneira como cada professor vivencia seu papel, sendo influenciado por suas experiências pessoais e pelo contexto social e econômico em que está inserido.

A alienação do trabalho docente pode comprometer a prática educativa, resultando em perda de autonomia e impactando diretamente a qualidade do ensino. Quando as condições objetivas de trabalho impedem que o professor se realize como ser humano e profissional, ele passa a atuar de forma mecânica e desmotivada, submetido a um sistema que não lhe permite exercer plenamente sua vocação pedagógica. Esse processo de alienação, ao descaracterizar a essência do ensino, ameaça a própria função social da educação.

■ Considerações

As transformações econômicas e sociais impulsionadas pela globalização e pelo neoliberalismo impactaram de forma negativa a educação superior. Em ambos os textos estudados, percebe-se claramente que a universidade vive uma crise estrutural com a submissão às demandas do mercado e com a desvalorização do trabalho docente, bem como as condições precárias enfrentadas pelos professores.

Certamente que o mundo globalizado pode contribuir de forma positiva no ensino superior porque garante o acesso à tecnologia, internaliza saberes e culturas diversas e globais. Entretanto pode comprometer a autonomia das universidades, submissão às demandas do mercado, prejuízo a preservação da identidade cultural, manutenção de uma sociedade desigual e excludente através de um currículo único de interesses econômicos que visam apenas o lucro.

Vale lembrar que a precarização das condições de trabalho dos professores continua acontecendo, através dos cortes nos investimentos para pesquisas e bolsas de estudo, aumento da carga horária, contratações temporárias ou terceirizadas, entre outros. Portanto todos devem lutar por um modelo de universidade que tem enfoque acadêmico e interdisciplinar com aprendizagem ativa, ambientes de aprendizagem modernos, tecnologia de ponta

(plataformas digitais), formação continuada, diversas ofertas de cursos e incentivos financeiros e democratização do acesso para os filhos dos trabalhadores.

Diante de todos os desafios oportunizados pelas novas exigências do mercado e pelas novas tecnologias, que geram competitividade e cobrança de competências, vimos a importância da formação humanista que veja o professor e o aluno como seres protagonistas e que são capazes de exercerem a cidadania com ética e responsabilidade social.

Enfim, conforme o que apresentamos nessa produção, através da abordagem “A formação do professor no exercício docente no ensino superior”, instigamos o leitor a refletir de forma crítica como o neoliberalismo e sua influência na formação docente para o ensino superior trouxe consequência aguda nesse setor da educação brasileira. Lembrando ainda que nós enquanto educadores podemos através da mobilidade coletiva lutar por uma educação de qualidade mais justa, cidadã, em que valorize mais o papel do docente no ensino superior.

■ Referências

- GODIM, Fernanda; JOHANN, Rafaela. Neoliberalismo e universidade pública: Reflexões acerca da desvalorização do ensino superior público. **Revista Aurora**, v.14, n.1, p.85-100, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/11829> . Acesso em: 12 de março de 2025.
- GONZAGA, Luís. Guerreiro Menino. In: Gonzaguinha. **Caminhos do coração**. Rio de Janeiro: EMI, 1983.
- PIRES, Marília Freitas de Campos.; REIS, José Roberto Tozoni. Globalización, neoliberalismo y universidad: algunas consideraciones. **Interface** _ Comunicação, Saúde, Educação v.3, n.4, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/TTsVTDvNYxcSpJQKdZHPS3M/> . Acesso em: 12 de março de 2025.

- SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n.46 p. 229-244, out. / dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/er/a/P6jSTcnJCKTPvpnbv4S8zN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 de março de 2025.

O que procuram as Ciências Humanas e a Educação 11

Carlos de Lélis Alencar Luna⁴⁰

José Iran da Silva⁴¹

▪ Introdução

Esse texto é uma visita ao livro *A Construção do Saber – Manual de Metodologia de Pesquisa e Ciências Sociais (1999)*, e o acréscimo de *educação* como disciplina. Particularmente à indagação “O que procuram as ciências humanas?” Dar-se-á ênfase ao que tange à sociologia e como são conduzidas as pesquisas em ciências humanas. Nesse texto, incluiu-se a escola como ambiente de relações individuais e coletivas, em que estão inseridos desde crianças até adultos gestores, geralmente habitantes da comunidade onde está inserida a unidade.

As ciências humanas aparecem para dar respostas às necessidades concretas da sociedade. Os fenômenos sociais, em maior ou menor intensidade, abalam a tranquilidade dos serem que compõem os grupos. Por ser social, o homem necessita do outro para construir, ter sonhos, se perpetuar, viver. Seus problemas causam inquietações e essas requerem soluções. A busca por tais soluções fez nascer as ciências humanas.

Duas mudanças enormemente relevantes foram as resultantes da revolução industrial (séc. XVIII, na Inglaterra), que mudou

40 Licenciado em Letras. Especialista em Gestão Cultural (Senac/SP). Mestrando em Ciências da Educação (World University Ecumenical).

41 Pedagogo. Especialista em Gestão Escolar. Mestrando em Ciências da Educação (World University Ecumenical)

a forma de trabalho e as relações trabalhistas e, inicialmente, a Revolução Americana em 1776, que fez ruir as antigas monarquias, depois a Revolução Francesa em 1789, que consolidou os Estados-nações burgueses. Há ordem até então estabelecida é definitivamente rompida. As antigas relações sociais são subvertidas.

No Brasil, (Veiga, 2000) a educação chega com os jesuítas, em 1549, trazidos pelo primeiro governador geral, Tomé de Sousa. Tinham a missão de converter os gentios em cristãos e em súditos do governo português. Apenas a partir da segunda metade do século passado as ciências humanas, em seu conjunto, atingem os níveis e padrões científicos que desde o início já prevaleciam no velho mundo. Isso ocorreu por dois fatores: a não autonomia do pensamento científico-racional em relação à ordem patrimonial e escravocrata dominante em nosso país. A elite não possuía interesses em apresentar condições para o desenvolvimento das ciências. O segundo diz respeito à resistência cultural aos fundamentos de uma concepção científica do funcionamento das instituições e da origem dos comportamentos humanos.

À medida que as ciências humanas se desenvolvem e que seus especialistas multiplicam-se, elas vão ganhando espaço na sociedade e tendo importância reconhecida. Não se pode negar que, hoje, as sociedades, em boa parte, são o reflexo das proposições vindas de estudiosos das ciências humanas.

Não há uma definição única sobre o que procuram as ciências humanas. Segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), há mais de cem subcategorias das ciências humanas, isso mostra certa autonomia e o grau de especialização (MAMIRAUÁ, 2025).

■ Desenvolvimento

Quanto às pesquisas em ciências humanas, a literatura especializada acha-se desconfiada quanto aos resultados que se

pode fazer de suas pesquisas. Estas, não raras, podem atingir a integridade dos indivíduos.

Existe a conhecida experiência de Milgran, em referência a Stanley Milgran. Após serem julgados, no período pós-Guerra, pelo tribunal de Nuremberg, muitos dos julgados afirmavam que apenas obedeciam às ordens de seus superiores. Como pessoas racionais não se insurgiram contra ordens indefensáveis? Os seres humanos podem ser manipulados pelos pesquisadores. Perguntas *duvidosas* podem provocar respostas manipuladas/esperadas. Outra pesquisa enveredou pelo que ficou conhecido pelo efeito Pigmaleão (referência à peça de Bernard Shaw, de 1913). Nesta obra, observa-se a que ponto as expectativas de alguém poderiam influenciar seus comportamentos e os das outras pessoas. No caso de Shaw, uma pequena florista é transformada em dama da sociedade pelo homem que a corteja.

O Centro de Gestão e Estudos Estratégicos publicou em 2024 as Diretrizes para ética na pesquisa e a integridade científica. Nesta publicação encontram-se os princípios que devem nortear tais pesquisas. Para a realização das mesmas, organismos de subvenção exigem todos os detalhes: objetivo, procedimentos, metodologias, resultados esperados. Há medidas para que a integridade das pessoas seja preservada. Há ainda, o código de ética relativo ao emprego de seres humanos nas pesquisas. Há a necessidade do consentimento dos participantes e informações detalhadas sobre a pesquisa.

Mas, o que procuram as ciências humanas? Não existe uma definição única. Há inúmeras divisões (longe de serem fixas) das ciências humanas. Quando surgiram, essas disciplinas - divisões das ciências humanas – procuraram se distinguir umas das outras e reservar para si um aspecto específico dos fenômenos humanos a serem estudados:

1. **História:** hoje, história pode designar, entre outras possibilidades: a) uma disciplina ou ciência, da qual cuidam os

historiadores; b) as ações humanas deixadas/registradas no tempo; c) historiografia, em sentido estrito – o registro escrito do acontecimento e/ou a interpretação deste; d) uma descrição ou relato com ou sem verossimilhança, feito por qual quer indivíduo. Promove-se, no caso brasileiro, a ideia da unidade nacional e os sentimentos de identidade necessários a sua manutenção. A identidade histórica cria e reforça a ideia de integração territorial. A história brasileira consagra como formadora de nossa *amálgama racial* o branco, o índio e o negro. A criação de heróis nacionais parece gatilho no sentido de grandeza e bravura que irmana os brasileiros. A história científica desenvolve-se, como as demais ciências humanas na época (meados do século XX), segundo os princípios do positivismo: reconstruir um relato objetivo do passado. Agora não se trata de simplesmente contar o que passou, mas de procurar nele a compreensão do presente, a *explicação* de problemas do presente. Existe a multicausalidade, essa inter-relação de fatores que levam ao fato histórico.

2. **Geografia:** no sentido etmológico, significa descrição da terra. A geografia humana é uma descrição científica das paisagens humanas e de sua distribuição no globo. Não esqueçamos, porém, de que cada elemento da paisagem é, por sua vez, o objeto de outros estudos, de outras ciências. Hoje a geografia humana trata da repercussão, em todas as partes, do que ocorre em todas as parte, ou seja, essa teia que envolve todos os traços que unem a ordem humana de seu contexto físico e vivo. Os grupos humanos têm em comum: a) a enorme plasticidade; b) seu alto grau de desenvolvimento mental faz dele (grupo humano) um gigante em se reinventar, criador de técnicas, produto, primeiramente do *contínuo fazer*, a seguir de uma técnica cada vez mais apurada. Uma forma peculiar de memória assegura a conservação da experiência adquirida, ao

tempo que o aperfeiçoamento da ferramenta intelectual impede o *esquecimento* e dá origem ao processo em cadeia do progresso técnico que é característico de nossa era; c) Esse progresso provoca a mobilidade espacial. As descobertas arqueológicas confirmam quão antiga é a aspiração da conquista dos espaços; d) Nem os avanços e as vitórias (adaptações, descobertas e invenções) podem ser imaginadas fora das sociedades organizadas. Os elementos sociais estão incorporados no humano a tal ponto que é inútil dissociá-los.

3. **Ciência Política:** inicialmente apresentava-se essencialmente como a ciência do Estado e do governo do Estado. Cuidada da natureza desse Estado, seus fundamentos jurídicos, suas capacidades legislativas, suas instituições. O que leva a uma tomada de decisão? Que sentimentos têm os atores políticos? Por qual razão os discursos políticos são parecidos? Por que, em véspera de eleições, certos candidatos se comportam de maneira agressiva e afirmam que o poder é do cidadão? A ciência política investiga, ainda, o poder e os que o exercem, o suportam, desejam influenciá-lo ou a ele chegar. Existe a compreensão dos governos na perspectiva de *globalidade*, como na geografia e na história. A tomada de decisão e o reflexo para desta também é a objeto de análise. Vale citar o crescimento do interesse pelas relações internacionais. O sistema global de relações internacionais, a evolução da demografia mundial, a utilização dos recursos naturais, as migrações, os conflitos entre nações são objetos de estudo das ciências políticas.
4. **Economia:** possui raízes mais antigas que outras disciplinas. Alguns gostam de definir economia como a ciência que estuda a adequação entre os recursos limitados e as necessidades ilimitadas. Adan Smith desenvolveu a ideia de que a economia é regida por forças naturais, a 'mão invisível' do mercado. Deve-se, aconselha, não tentar interferir, exceto com o objetivo de

preservar essa liberdade. A teoria de Smith baseia-se em fatores econômicos individuais: produtores e consumidores encontram-se no mercado e lá os preços, tanto dos bens e serviços, quanto do trabalho, são fixados (microeconomia). Outro estudioso, John Keines, propõe abordar a economia sobre o plano global, examinar a produção, o emprego, o investimento e a poupança, assim como os movimentos de preços em seu conjunto (macroeconomia). Nossa vida muito depende dessa ciência, desde fazer compras em uma feira até planejar a viagem dos sonhos.

5. **Administração:** é em grande parte uma disciplina derivada da economia, mas suas preocupações a fazem buscar as várias outras ciências humanas. O objeto de estudo e de pesquisa em administração refere-se aos meios que um organismo e seus responsáveis empregam para atingir os objetivos por eles fixados. Trabalham com planejamento, motivação e metas. A administração necessita amplamente de ‘ajuda’ de outras ciências.
6. **Sociologia:** nomear uma disciplina científica é uma questão de cultura. A sociedade é uma complexa teia de relações que se estabelecem entre os seres humanos. São relações de ordem política, econômica, religiosa, educacional, cultural, dentre tantas outras. Durkheim (2000) foi o primeiro a escrever as primeiras teorias sociológicas – até 1839 tínhamos a física social -, isto é, as primeiras regras escritas de como estudar as sociedades. Ele é considerado o 1º sociólogo. *O fato social* definido por ele ‘ é a maneira de uma sociedade agir, pensar ou sentir’. Significa dizer que é um padrão de comportamento social. Há três características para a identificação do fato social. São elas a *generalidade* (o que é comum à maioria de uma sociedade, ou seja, coletivo ou geral, a *exterioridade* (que não depende do indivíduo para acontecer) e a *coercitividade* (é a pressão que a

sociedade exerce sobre o indivíduo, ou seja, os indivíduos são ‘obrigados’ a seguir o comportamento estabelecido pelo grupo). Max Weber (1864-1920) considerava o indivíduo e suas ações como ponto chave para a investigação, evidenciando o que era para ele o ponto de partida para a sociologia: a compreensão e a percepção do sentido que a pessoa atribui a sua conduta. Para ele, Weber, o objeto de estudo da sociologia é a ação humana tendo sentido, que deve ser percebido pelo grupo onde o indivíduo se encontra. Este é responsável pelas decisões que toma, inclusive pela própria omissão que, de uma forma ou de outra, legitima o poder. Weber, diferente de Comte e Durkheim, acreditou na possibilidade de interpretação da sociedade ‘não olhando’ para ela, mas para o indivíduo que nela vive. Em cada momento histórico os seres humanos inventam e reinventam fios que vão sendo tecidos de acordo com suas necessidades, tanto materiais quanto subjetivos, isto é, seus valores e crença, transformando as coisas do mundo. “Muitos dizem que a sociologia é a ciência que trata do que todo mundo sabe, mas numa linguagem que ninguém entende”. (Laville e Dione, 1999) Figura bastante destacada na filosofia e na sociologia, Karl Marx (1818-1883) foi um dos responsáveis em promover uma análise crítica do capitalismo, tomado como um sistema econômico e social que se baseia na propriedade privada, no lucro, na acumulação de capital e no trabalho assalariado. Segundo esse pensador, na sociedade capitalista existem apenas duas classes sociais: a) a *burguesia*, que é aquela que tomou posse dos meios de produção, enriqueceu e também obteve o controle do Estado, isto é, o controle político. Criou leis para proteger a propriedade privada e manter-se no poder, além de difundir a ideologia de classe; e b) o *proletariado*, que, sem os meios de produção e voz política na sociedade transformou-se em parte fundamental para o enriquecimento da burguesia, pois

oferecia mão de obra para aquela. As ciências sociais abrigam uma considerável variedade de escolas e linhas de pensamento. Há controvérsia a respeito de essa variedade ser a causa ou o efeito do debate metodológico endêmico. Os procedimentos metodológicos muitas vezes causaram controvérsias. Afirma Henri Poincaré (1854-1912): “Cada tese sociológica propõe um método novo...o que faz com que a sociologia seja a ciência com maior número de métodos e o menor número de resultados”. Um tema importante para a sociologia é a definição de *identidade social*, que é a capacidade aquilo com o que mais nos importamos em papéis sociais que nos capacitam a expressar nossas preocupações últimas” (ARCHER, 1995). Durkheim (2000) afirma que os homens não esperavam o advento das ciências sociais para formar ideias sobre o direito, a família, a moral, o Estado e a própria sociedade. Elas, as ciências sociais, também têm seus paradigmas. Um deles é, de modo geral, designado pela *sociologia da ação* ou *sociologia interacionista*. Mas há outros: a sociologia estrutural-funcionalista, a sociologia marxista, a sociologia durkheimiana. O primeiro princípio da sociologia interacionista consiste em levar a sério o fato de que todo fenômeno social, qualquer que seja, é sempre resultado de ações, de atitudes, de convicções e, em geral, de comportamentos individuais. O segundo, que completa o primeiro, afirma que o sociólogo que pretende explicar um fenômeno social deve procurar o *sentido* dos comportamentos individuais que estão em sua origem.

- 7. Antropologia:** divide-se em antropologia cultural e antropologia física. Para as ciências humanas, interessa mais a primeira, já que a segunda estuda os seres humanos sob o ângulo de sua constituição biológica, tanto os de hoje quanto os do passado. O desenvolvimento desta ciência assemelha-se, em linhas gerais, ao da sociologia. O homem ocidental desejou conhecer

os estágios de desenvolvimento da espécie humana e começou a examinar culturas menos complexas que a sua. Faz pouco tempo, os antropólogos pararam de avaliar as culturas como desiguais em uma escala de desenvolvimento. O que interessa aos pesquisadores em antropologia é que as culturas formam sistemas cujos elementos interagem com o objetivo de assegurar suas funções essenciais

8. **Ciências da religião:** constitui-se da aplicação do saber de várias ciências humanas e menos um campo disciplinar, que voltada a um campo particular do social e do humano: a religião. Multiplicaram seus objetos de pesquisa que versam sobre questões como os mitos em uma sociedade primitiva ou moderna, as seitas e o ocultismo em geral, as manifestações religiosas populares, as diversas representações da vida e da morte, o desenvolvimento nas crianças do sentimento religioso, o pentecostalismo, etc.
9. **Psicologia:** as perguntas são tantas e variadas. Há uma gama de perguntas que interessam aos psicólogos. O ponto comum é que esses interesses tratam de fatos mentais – comportamentos ou condutas. No seu nascedouro, a psicologia foi influenciada pelos trabalhos, então inovadores sobre a psicologia do sistema nervoso dos animais. Há a teoria, que possui muitos adeptos, que afirma que o meio condiciona o indivíduo: os seres humanos são mais o fruto de seu meio, do que da hereditariedade. Essa é a teoria behaviorista, que tem pouco interesse o que acontece na mente humana. Se a psicologia é preferencialmente uma ciência do humano tomado como indivíduo, sabe estabelecer a ligação com o ser humano coletivo por meio da psicologia social.
10. **Pesquisas em ciências humanas:** será possível uma objetivação plena na pesquisa em ciências humanas como existe nas ditas ciências físicas? E a definição do objeto das ciências humanas é algo objetivo? A cientificidade deve ser pensada como uma

ideia reguladora da abstração presente nas ciências humanas? O fato das ciências sociais serem intrínseca e extrinsecamente ideológicas traz ressalvas ao seus métodos? Como categorizar (definir) explicação causal? O questionamento sociológico é um sistema de perguntas e respostas que circulam, onde tal ‘circulação é interativa até o ponto de se chegar à melhor compreensão recíproca possível’. É no controle da circulação entre a problemática teórica e os questionamentos que se constroem garantias contra o empirismo, e é dessa forma também que se pode afastar-se de um teorismo exacerbado (ROVER, 2012).

- 11. Educação:** não está elencada em um capítulo do livro que ora se visita. Mas procurar entender como a sociedade *funciona* dentro da escola pode ser uma ‘aventura fascinante’. Há pessoas, há tempo, há lugares, há condutas, há crescimento. Pode-se percorrer uma série de caminhos...mas a pergunta surge: por qual razão se deseja compreender esse *funcionamento*? O que fazer com ele? O conhecimento formal passa pela escola. É lá que nos apropriamos de uma série de ferramentas que nos auxiliam a decodificar o ambiente que nos cerca.

Para que servem as escolas? Young (2007):

Para responder este questionamento as escolas existem para o propósito específico de promover a aquisição de conhecimentos e que a negação desse propósito equivale a “negar as condições de adquirir conhecimento poderoso para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais.

Importante ressaltar que a que a sociedade é um corpo coletivo formado da individualidade das pessoas que a compõem. Essa individualidade é importante para a educação. Reside nela o que tratamos por aluno. Com toda subjetividade que este carrega, seu modo de ver e estar no mundo.

O conviver numa escola ressalta a dimensão subjetiva, segundo Brandão (1995):

Muitas vezes, entre os que pensam assim, a dimensão subjetiva da educação é ressaltada e, não raro, toma conta de todo espaço em que o processo está sendo pensado. Não importa considerar sob condições sociais e através de que recursos e procedimentos externos a pessoa aprende, mas apenas a pensar o ato de aprender do ponto de vista do que acontece do educando para dentro.

Há a especial educação inclusiva, que tem suscitado debates. As diferenças propõem conflitos e, muitas vezes, não se trata bem da igualdade das pessoas. A igualdade *abstrata* não oferece esteio para relações justas nas unidades e nem igualdade de oportunidades. As desigualdades materiais e as desigualdades sociais devem ser (re)vistas, bem como as igualdade abstrata e a igualdade de oportunidades. Para Mantoan (2007):

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que é de lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais fundo dessa questão de justiça.

■ Considerações

As ciências humanas dão conta do ser. Felicidade ou infelicidade, crise financeira, falta de fé, violências doméstica e urbana, surgimento de comunidades e tantas outras temáticas. Cada vez mais especializado, o saber humano procura respostas e tentar explicar o que surge ante seu olhar. Nossa sociedade em sua complexidade, exige respostas diante de tantos desafios e para as crescentes inquietudes que fazem parte do ser. O ser humano faz perguntas e busca as respostas e soluções, quando o caso... O método de pesquisa das ciências humanas procura proteger o humano, que é o mais sublime e único capaz de trazer descobertas

e soluções. Se há um pessimismo instalado diante da sociedade de resultado e desempenho - interiormente pífios (HAN, 2019), apenas as ciências humanas podem sugerir novas luzes e caminhos, já que seu objeto é o ser e suas circunstâncias/dimensões. O estudo responsável e a pesquisa socialmente correta trazem luz às ciências humanas. Mais que seu aparelhamento teórico (planejamentos, pesquisas e programas de intervenção) o conhecimento sociológico funciona, também, como uma *disciplina* humanística, no sentido de aperfeiçoamento do espírito, na medida em que se debruça sobre outras realidades, a sua própria situação e a sociedade como um todo. Pode oferecer, pois, outras interpretações sobre o caminhar de comunidades e apontar modos de investiga mazelas sociais (LAVILLE, DIONNE. 1999). Sendo uma *disciplina* humanística, a sociologia é uma forma significativa de consciência social. Quanto mais entendemos o funcionamento da comunidade onde estamos inseridos, melhor nos preparamos para o agora. As relações nos constroem e nos acrescentam. Entender o processo individual dessa complexidade nos educa para ações éticas e edificantes.

Para Gramsci (1999): “o humano é ser de relações, ser prático e histórico, e não metafísico. A natureza humana é o conjunto das relações sociais. O homem ‘devém’, transforma-se continuamente das relações sociais”. Para este mesmo autor (1999) “A educação não é mecanismo reflexo da estrutura social, pois educação e estrutura social mantêm entre si relação dialética”.

O objetivo da educação, seu fim, são os interesses de quem a *patrocina*. A sociedade ou grupos econômicos que esperam, lá na frente, colher o fruto do que se plantou. Os povos primitivos tinham a consciência de que saber que se transmite o que seria útil para todos; devia servir para o bem de toda coletividade. (Brandão, 1995).

Para Saviani (2008), “Sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus

clientes. ” Para o mesmo autor, “a tal *pedagogia das competências* são mecanismos de mercado que visam a satisfação total do cliente”.

O que procura a educação? Nesses tempos neoliberais a escola procura formar o que o mercado deseja. Para Campos (2022), “os neoliberais discordam de uma educação universal, de qualidade, proporcionada pelo Estado. Há ênfase em destruir a imagem da universidade pública e enaltecer a universidade privada”. A educação como conquista deve ser emblema de resistência e ética. Local plural e de vanguarda, a escola deve ser o celeiro de incomodados e indignados com a desigualdade, esta fruto das entranhas do sistema liberal que uniformiza as atitudes e engessa o porvir (SAVIANI, 2008).

A educação é o encontro coletivo do caminho para uma nova ordem. Mostrar que o resultado desse sistema neoliberal (já) está nas esquinas e nas prisões, nos jornais e nas periferias. O caminho da escola é a prática de uma nova realidade possível, que deve estar distante de números vazios. Onde se repete a miséria e a desumanização.

Resta à educação a possibilidade de buscar versões de uma escola onde as lições sejam de porquês e comos, e as respostas cheguem cheias de coragem.

■ Referências

- ARCHER, Margaret. **Teoria Social Realista**. EDUSP. São Paulo. 1995
- BITENCOURT, Márcia Regina. **Sociologia I**. IFPR/Rede e-Tec. 2011
- BLANCHE, Vidal de la. **Princípios de Geografia Humana**. Ed. Bertrand Brasil. São Paulo. 2012
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Coleção Primeiros Passos. Ed. Brasiliense. 1ª ed. Rio de Janeiro. 1995.
- CAMPOS, Rosana Soares. Em sociedade neoliberal, a educação esta

- a serviço do mercado. **Revista Arcos**. UFSM. 2. 06.2022
- DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Ed. EDUSP. São Paulo. 2000
 - GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Cad. 1. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 1999
 - HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Desempenho**. Editora Vozes. São Paulo. 2019
 - LAVILLE, Chistian & DIONNE, Jean. **A Construção do Saber – Manual de Metodologias de Pesquisa e Ciências Sociais**. Adaptação Lana M. Simn. Artmed. Ed. UFMG. Belo Horizonte.1999.
 - MAMIRAUÁ, Instituto. **Tabela de Áreas do Conhecimento do CNPq**. <https://mamiraua.org.br>. acesso em 21 de fevereiro de 2025.
 - MANTOAN, Maria Tereza ègler. Igualdade e diferenças na escola; como andar no fio da navalha. **Revista educação**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/ce/revista>.
 - POINCARÉ, Henri. A Ciência e a hipótese. Associação Filosófica Scientiae Studia. SP. 2024
 - ROVER, Oscar José. **O Método Científico em Ciências Sociais: dos documentos, questionamentos e entrevistas à análise de enunciados**. **Revista Grifos** (pg 13-28). UFSC. 2012.
 - SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista da Educação** nº 24, junho 2008. Campinas. SP
 - YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas. 2000.
 - VEIGA, Ilma P.Alencastro (org), **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Papirus Editora. Campinas, 2000.

Uma análise da Educação Global e da Política Nacional Educacional 12

Maria Ednilce Castelo Branco Bastos⁴²

Irlanda Silva do Nascimento⁴³

Lídia Maria de Carvalho Rocha⁴⁴

Sara Maria Pereira da Silva Dias⁴⁵

Veridiana Fontenele Lima⁴⁶

▪ Introdução

A educação, historicamente compreendida como um direito fundamental e um bem público, tem sido objeto de intensos debates e análises no âmbito das políticas públicas. Afinal, a forma como um país organiza e investe em sua educação reflete diretamente seus valores, suas aspirações e suas perspectivas de futuro. Neste sentido, a educação transcende a mera transmissão de conhecimentos, configurando-se como um instrumento poderoso para a promoção da cidadania, da inclusão social e do desenvolvimento econômico.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família.

42 Especialista em Educação Infantil pela Universidade Kurios. Edcb1@gmail.com

43 Especialista em Atendimento Educacional Especializado Pela Universidade Federal do Ceará (UFC). dudublin7@gmail.com.

44 Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). lidia.lidia.carvalho6@gmail.com@uol.com.br.

45 Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Ateneu (UniAteneu). sara.mpsdias@gmail.com

46 Especialista em Atendimento Educacional Especializado pelo Centro Universitário Maciço do Baturité (UniMB). veridiana.fontenele@gmail.com.

Essa garantia constitucional reflete o reconhecimento da educação como um bem público essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

As políticas públicas em educação são um conjunto de ações e programas governamentais que visam garantir o acesso, a qualidade e a equidade na educação. Elas envolvem a definição de objetivos, a alocação de recursos, a criação de mecanismos de gestão e a avaliação dos resultados.

A relação intrínseca entre educação, sociedade e políticas públicas é um tema central nos debates contemporâneos sobre a construção de sociedades mais justas e equitativas. Neste sentido, os trabalhos de Pedro Goergen (2019) e Angela Maria Martins (2001) se destacam por oferecerem contribuições relevantes para a compreensão dessa complexa dinâmica.

Goergen (2019), em seu artigo “Educação & Sociedade e as Políticas Públicas em Educação”, apresenta uma análise aprofundada sobre a forma como as políticas educacionais moldam e são moldadas pelas transformações sociais. O autor, ao explorar as interações entre esses três elementos, busca desvelar os desafios e as oportunidades presentes no cenário educacional contemporâneo.

Por sua vez, Martins (2001), em “Descentralização como Eixo das Reformas do Ensino: Uma Discussão da Literatura”, concentra-se em um aspecto específico das políticas educacionais: a descentralização. A autora realiza uma ampla revisão da literatura sobre o tema, analisando os impactos dessa prática nas diferentes esferas do sistema educacional.

A presente revisão bibliográfica tem como objetivo realizar uma análise comparativa dos trabalhos de Goergen e Martins, buscando identificar os pontos de convergência e divergência entre as suas perspectivas. Ao confrontar as ideias desses autores, pretende-se aprofundar a compreensão sobre a complexidade das

relações entre educação, sociedade e políticas públicas, bem como contribuir para a construção de um debate mais informado sobre o futuro da educação.

▪ Desenvolvimento

O artigo aqui apresentado trata de um diálogo entre dois autores: Martins (2001) e Goergen (2019) que discorrem em suas produções sobre políticas públicas voltadas à educação.

Conforme Goergen (2019), nos últimos anos da ditadura militar, enquanto o país ainda vivia sob um regime opressor, as bases do neoliberalismo já se consolidavam globalmente. No Brasil, essa ideologia encontrou terreno fértil, aprofundando as desigualdades sociais e concentrando a riqueza em um pequeno grupo. A promessa de progresso através da ciência e da tecnologia, que antes alimentava sonhos de um futuro mais justo, foi cooptada pelos interesses do mercado, servindo como ferramenta de dominação e controle.

A educação, antes vista como um instrumento de transformação social, foi capturada pelo sistema capitalista. A formação de cidadãos críticos e conscientes cedeu lugar à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. A busca por um lugar no sistema, marcada pela competição individualista e pelo conformismo, se tornou o objetivo central da educação. A escola, assim, deixou de ser um espaço de questionamento e de construção de um futuro mais justo para se tornar um mero instrumento de reprodução das desigualdades sociais (Goergen, 2019).

A deterioração das condições econômicas e sociais de grande parte da população mundial tem sido, cada vez mais, atribuída à crise da educação. A opinião pública, influenciada por diversos discursos e estudos, tende a responsabilizar as escolas pelos resultados insatisfatórios obtidos em avaliações externas, consolidando a ideia de que a educação é a principal causa dos problemas sociais (Goergen, 2019; Rosa, 2022).

Para reverter esse quadro, defende-se a intensificação dos processos de descentralização, iniciados nas décadas de 1980. Essa proposta, amplamente difundida em pesquisas acadêmicas e relatórios internacionais, parte do pressuposto de que a centralização das decisões é a principal responsável pela ineficiência dos sistemas educacionais (Martins, 2001).

Nos países desenvolvidos, estudos recentes, como os de Araújo (2018) e Forte (2024) têm revelado um fenômeno preocupante: a crescente prevalência do analfabetismo funcional entre os jovens. A falta de domínio das habilidades básicas e a incapacidade de compreender os códigos complexos da sociedade contemporânea comprometem significativamente a inserção desses jovens no mercado de trabalho.

Dessa forma, os sistemas educacionais, em vez de atuar como um mecanismo de ascensão social, têm contribuído para a reprodução das desigualdades econômicas e sociais. As transformações ocorridas na economia mundial a partir dos anos 1970, marcadas pela globalização e pela intensificação da competição, exacerbaram essas desigualdades, tornando a educação cada vez mais seletiva e excludente.

Na visão de Martins (2001), em particular nos países periféricos, o Estado deveria concentrar seus esforços nas relações internacionais e na regulação financeira, estabelecendo parâmetros e critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. Essa reorientação, que se intensificou nos anos 90, foi acompanhada por uma série de reformas profundas. A desregulamentação da economia, a privatização de empresas estatais, a abertura indiscriminada de mercados e a reforma de setores cruciais como previdência social, saúde e educação, com a descentralização de seus serviços sob a justificativa da otimização de recursos, moldaram um novo perfil estatal.

No âmbito educacional, a década de 1990 foi marcada pela intensificação do discurso que defendia a descentralização dos sistemas de ensino, iniciada na década anterior. A ênfase recaía sobre a suposta necessidade de instaurar critérios de excelência, eficácia, eficiência e competitividade, alinhados aos preceitos da racionalidade econômica (Martins, 2001). A ideia subjacente era de que a centralização estatal seria a principal responsável pela baixa qualidade e performance dos programas educacionais. Assim, consolidou-se um consenso internacional sobre a existência de uma crise na educação, atribuída à centralização das decisões e à falta de autonomia das instituições escolares (Martins, 2001).

Em 1997, uma pesquisa do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), financiada pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), revelou como as profundas transformações globais, marcadas pela reestruturação produtiva e a reorganização dos mercados, impactaram significativamente o mundo do trabalho. A pesquisa apontou a crescente demanda por qualificações profissionais específicas, alinhadas com as exigências da nova economia globalizada. Esse contexto, que conecta tecnologia, trabalho e educação, evidenciou a centralidade da educação profissional e a crescente influência de critérios econômicos na avaliação da educação (Educação e Sociedade, 1997).

A pesquisa contribuiu para a compreensão da nova doxa profissional, que passou a orientar os processos formativos, subordinando a educação a lógicas de mercado e produtividade (Goergen, 2019).

Nos últimos tempos, tem-se constatado uma transformação na maneira como a descentralização dos sistemas de ensino é percebida. De forma equivocada, essa medida tem sido cada vez mais defendida como uma panaceia para todos os males que a

educação enfrenta, sendo exaltada como a solução definitiva para garantir a melhoria da qualidade do ensino e a equidade no acesso à educação e autonomia (Martins, 2001).

A autonomia escolar, concebida inicialmente como um processo de delegação de poder e responsabilidades para as escolas, tem sofrido uma série de reinterpretações ao longo dos anos. A utilização indiscriminada do termo, ora como sinônimo de descentralização, ora como etapa subsequente de processos descentralizadores, tem contribuído para a diluição de seu significado original. As orientações internacionais e as políticas educacionais implementadas a partir dos anos 90, ao (re)significar o conceito de autonomia, têm moldado sua compreensão de acordo com as demandas e os interesses de cada momento histórico, muitas vezes desvinculando-o de sua essência (Martins, 2001).

Conforme Goergen (2019) a autonomia escolar, ao ser adaptada a diferentes contextos e políticas educacionais, passou por um processo de (re)significação. O que inicialmente era entendido como um princípio fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, foi gradativamente moldado por novas demandas e prioridades, resultando em uma variedade de interpretações sobre o conceito. Essa flexibilidade conceitual, por um lado, permite que a autonomia escolar seja adaptada a realidades diversas, mas por outro, pode gerar ambiguidades e dificultar a implementação de políticas educacionais coerentes.

Ainda sobre a autonomia nas escolas, versa Goergen (2019) que tal cenário ganhou forças no governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2003. Na época, o ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, adotou uma série de medidas que até hoje reverberam na estrutura educacional do país.

A priorização da avaliação como principal mecanismo de acompanhamento e melhoria da qualidade da educação gerou consequências ambivalentes. Por um lado, a avaliação impulsionou

a busca por indicadores e resultados, fomentando a discussão sobre a qualidade do ensino (Libâneo, 2016).

Por outro lado, essa ênfase excessiva na avaliação levou à negligência de outros fatores igualmente importantes, como a formação docente, a valorização do trabalho pedagógico e a oferta de recursos adequados para as escolas. Essa dicotomia entre avanços e desafios marca a trajetória das políticas educacionais nas últimas décadas (Goergen, 2019).

Martins (2001) relata que a premissa subjacente a essa centralidade é a de que a correlação entre os resultados obtidos em testes padronizados, comumente baseados em modelos internacionais, e a eficácia e eficiência dos sistemas educacionais justificaria a necessidade de um controle mais rigoroso por parte do Estado sobre os processos de descentralização e autonomia escolar. Dessa forma, as escolas seriam responsabilizadas individualmente pelos resultados dos seus alunos, e o Estado, por meio da avaliação externa, exerceria um papel de regulador e controlador, visando garantir a melhoria da qualidade do ensino e aumentar o retorno social do investimento em educação.

Essa perspectiva, como aponta Afonso (1998), demonstra que a opção pela avaliação como mecanismo de controle e acompanhamento das políticas educacionais ultrapassa as divergências ideológicas e políticas, constituindo-se em uma tendência global. No entanto, em países com políticas neoliberais, a avaliação assume um caráter ainda mais estratégico, sendo utilizada como um instrumento para reduzir a responsabilidade do Estado e promover a lógica de mercado na educação (Martins, 2001).

Sobre tal fato, versa Goergen (2019) que as profundas transformações na educação brasileira, iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso, materializaram-se em um conjunto de reformas legais que visavam reconfigurar o sistema educacional nacional.

A extinção do antigo Conselho Federal de Educação e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), juntamente com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), foram marcos desse processo de reestruturação. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 consolidou essas mudanças, alinhando a educação brasileira às diretrizes do modelo neoliberal que vinha sendo implementado desde o início da década de 1990.

A LDB conferiu ao Ministério da Educação um poder centralizador, permitindo a formulação de políticas públicas homogêneas para todos os níveis de ensino, incluindo a formação de professores. Embora esse período tenha sido marcado por avanços significativos em termos de expansão da oferta educacional, é fundamental destacar o fortalecimento das forças de mercado e a crescente mercantilização da educação, que acompanharam essas transformações.

Martins (2001) apregoa que essa centralização, essa tentativa de controle foi oriunda da necessidade de o Estado monitorar a implementação de suas políticas públicas, incluindo aquelas direcionadas à educação. A avaliação dos processos e dos impactos dos programas governamentais oferece uma ferramenta crucial para garantir a efetividade das ações e a prestação de contas à sociedade.

No entanto, é fundamental que a avaliação seja compreendida no contexto das complexas relações entre o Estado e a sociedade civil. As escolas, enquanto instituições públicas, devem ser responsabilizadas pelos resultados da educação, prestando contas à comunidade. Ao mesmo tempo, o Estado tem a responsabilidade de garantir que as escolas disponham dos recursos e das condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade.

Ao se debruçar sobre a temática da centralização das políticas educacionais, seja qual for a lente analítica ou crítica empregada, é

fundamental reconhecer a convergência de argumentos, oriundos tanto de diretrizes oficiais quanto de minuciosas investigações acadêmicas, que apontam para a indispensabilidade dos processos de descentralização. Essa convergência, embora proveniente de diferentes perspectivas, converge para um consenso: a descentralização emerge como um imperativo para a promoção de avanços significativos em diversos níveis do sistema educacional (Martins, 2001).

Ao analisar experiências de descentralização na gestão educacional, observa-se uma transformação significativa no conceito de autonomia escolar. Inicialmente compreendida como a capacidade das escolas de autogovernar-se, a autonomia passou a ser associada à liberdade de implementar projetos pedagógicos e utilizar recursos próprios, em um contexto marcado pela retração do Estado. Essa nova concepção, porém, limita a autonomia à esfera interna da escola, reduzindo-a a um espaço de discussão e experimentação pedagógica (Martins, 2001).

No plano político, a descentralização se apresenta como um vetor fundamental para a consolidação da democracia e o fortalecimento da participação cidadã. Ao transferir parte do poder decisório para instâncias mais próximas da realidade local, a descentralização estimula a participação ativa dos usuários da educação – estudantes, pais, professores e comunidade em geral – na definição dos objetivos e rumos da educação. Essa maior participação fomenta o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade, contribuindo para a construção de projetos educativos mais alinhados com as necessidades e aspirações da comunidade (Martins, 2001).

Martins (2001) versa que implementação de políticas como a concessão de autonomia às escolas, a descentralização e a avaliação externa têm contribuído para a fragilização do papel do Estado na garantia do direito à educação. Ao transferir a responsabilidade

pelos resultados educacionais para as escolas, o Estado delega à sociedade civil a tarefa de prover os recursos necessários para o funcionamento das instituições escolares. Essa dinâmica, caracterizada pela competição entre as escolas e pela valorização da autonomia individual, reflete a lógica neoliberal, que prioriza o mercado e a iniciativa privada em detrimento da ação estatal.

Sob a ótica econômica, a descentralização se mostra como uma estratégia eficaz para otimizar a alocação de recursos e garantir uma gestão mais eficiente dos sistemas educacionais. Ao aproximar os centros de decisão dos locais onde os recursos são aplicados, a descentralização facilita a identificação das necessidades mais urgentes e a direcionamento dos investimentos para as áreas que mais demandam atenção. Além disso, a descentralização pode estimular a busca por soluções inovadoras e a criação de parcerias com a iniciativa privada e com a sociedade civil, ampliando as fontes de financiamento para a educação (Martins, 2001).

No que concerne ao nível administrativo, a descentralização se revela como um mecanismo para agilizar os processos burocráticos e reduzir a distância entre os tomadores de decisão e os executores das políticas educacionais. Ao transferir parte das atribuições administrativas para os níveis estaduais e municipais, a descentralização pode contribuir para a simplificação dos procedimentos e para a redução da burocracia, permitindo que os recursos sejam destinados de forma mais rápida e eficiente para as ações pedagógicas (Martins, 2001).

A luta pela democracia, que se manifesta na busca incessante pela garantia das liberdades individuais, encontra um importante campo de batalha na esfera educacional. A autonomia da escola, pilar fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem democrático e eficaz, enfrenta um desafio significativo: a crescente influência das avaliações externas padronizadas em larga escala

A imposição de modelos únicos e padronizados de

avaliação, muitas vezes desconsiderando a diversidade cultural e as especificidades de cada escola, pode comprometer a qualidade do ensino e a construção de um currículo relevante. Afinal, a dinâmica escolar é um fenômeno complexo, marcado por interações contínuas entre diversos atores e influenciado por uma série de fatores contextuais (Martins, 2001).

As avaliações externas, por sua natureza pontuais e padronizadas, tendem a simplificar essa realidade, reduzindo a escola a um conjunto de indicadores quantitativos, muitas vezes descolados da realidade vivida pelos estudantes e professores (Martins, 2001).

A avaliação externa, quando utilizada de forma indiscriminada, pode gerar efeitos perversos, como a intensificação da cultura do controle e da responsabilização individual, em detrimento da colaboração e do trabalho em equipe. Além disso, a ênfase em resultados padronizados pode levar à homogeneização das práticas pedagógicas, limitando a criatividade e a inovação dos professores (Martins, 2001).

É fundamental que a avaliação externa seja compreendida como um instrumento a serviço da melhoria da qualidade do ensino, e não como um fim em si mesmo. Nesse sentido, é preciso que ela seja complementada por outras formas de avaliação, mais flexíveis e sensíveis às particularidades de cada escola, como a autoavaliação e a avaliação colaborativa (Martins, 2001).

Goergen (2019) afirma que a educação brasileira encontra-se em um momento de profundas transformações, marcada por uma ambivalência entre as forças que buscam a sua mercantilização e aquelas que defendem a sua função social. Por um lado, as políticas neoliberais, com sua ênfase na eficiência e na competitividade, tendem a reduzir a educação a um mero instrumento de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Por outro lado, as políticas públicas mais progressistas, como o Plano Nacional de

Educação, buscam garantir o direito à educação de qualidade para todos, promovendo a inclusão social e a valorização da diversidade.

No entanto, a implementação dessas políticas encontra obstáculos significativos, como a falta de recursos, a resistência de setores conservadores e a influência de interesses econômicos. A educação, nesse contexto, é constantemente tensionada entre as demandas do mercado e as necessidades da sociedade, o que exige um debate permanente sobre o papel da escola na formação dos cidadãos e na construção de um futuro mais justo e equitativo (Goergen, 2019).

A ascensão de políticas gerencialistas autoritárias tem promovido uma profunda transformação na educação, marcada pela imposição de padrões externos e pela exacerbação da meritocracia como ferramenta de controle. Nessa lógica, a escola é vista como uma empresa, e os profissionais da educação são responsabilizados individualmente pelos resultados obtidos em testes padronizados (Goergen, 2019).

A privatização, em suas diversas formas, tem sido um dos pilares desse modelo. A transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, aliada à privatização da gestão e avaliação das redes públicas, tem intensificado a competição entre as escolas e a mercantilização do conhecimento. A ideologia da eficiência e da razão custo-benefício, característica do setor privado, é apresentada como o modelo ideal a ser seguido pela educação pública (Goergen, 2019).

Essa imposição de um modelo neoliberal na educação brasileira encontra suas raízes na fragilidade do Estado de bem-estar social no país. Diferentemente de outros países, o Brasil não conseguiu consolidar um Estado capaz de garantir os direitos sociais de sua população. A Constituição de 1988, embora tenha estabelecido a educação como um direito fundamental, não foi suficiente para superar as profundas desigualdades sociais e garantir

uma educação de qualidade para todos (Goergen, 2019).

A consequência desse cenário é a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação, a desvalorização do ensino público e a ampliação das desigualdades educacionais. A ênfase em resultados quantitativos, como as notas em testes padronizados, tem levado à fragmentação do processo educativo e à descon sideração das especificidades de cada escola e de cada aluno (Goergen, 2019).

A cultura escolar, um universo complexo e dinâmico, apresenta uma relação ambígua com as normatizações externas. Por um lado, a escola é um espaço permeado por tradições e práticas arraigadas, que resistem às mudanças impostas por políticas educacionais. Por outro lado, as instituições escolares são obrigadas a se adaptar às novas regulamentações, realizando uma constante (re)interpretação das normas oficiais. (Martins, 2001)

Essa relação dialética entre a cultura escolar e as políticas educacionais revela a existência de um tempo de aprendizagem institucional. As escolas, assim como o sistema educacional como um todo, demandam tempo para incorporar e internalizar as novas diretrizes e procedimentos. Ao longo desse processo, as instituições escolares desenvolvem suas próprias dinâmicas e formas de lidar com as normatizações externas (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019).

É fundamental considerar que o processo de ensino-aprendizagem não se limita à transmissão de conteúdos e à aplicação de métodos pedagógicos. As histórias de vida dos estudantes, marcadas por suas experiências culturais e sociais, exercem um papel fundamental na forma como eles se apropriam do conhecimento escolar. As características individuais de cada aluno, suas expectativas e suas motivações, influenciam diretamente seu desempenho acadêmico (Goergen, 2019).

O trabalho docente, por sua vez, é um processo complexo que envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas

também a construção de relações interpessoais e a criação de um ambiente de aprendizagem significativo. A formação inicial, a experiência profissional, o capital cultural e as crenças pedagógicas dos professores moldam suas práticas em sala de aula e influenciam diretamente o desenvolvimento dos alunos (Martins, 2001). Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como um espaço de interação entre diferentes culturas: a cultura escolar, a cultura dos estudantes, a cultura dos professores e a cultura mais ampla da sociedade.

Dessa forma, conclui-se que as reformas do ensino brasileiro, por sua vez, têm sido marcadas por uma série de mudanças, muitas vezes desconexas e desarticuladas. Para superar esses desafios e construir um sistema educacional de qualidade, é fundamental que haja um diálogo constante entre os diferentes níveis de governo, a sociedade civil e os profissionais da educação, com o objetivo de construir um projeto educativo nacional que contemple as diversidades regionais e as necessidades de todos os estudantes.

■ **Considerações**

A descentralização das políticas públicas de educação no Brasil, iniciada de forma mais intensa a partir da década de 1990, representou uma profunda transformação na gestão do sistema educacional. A transferência de responsabilidades para os estados e municípios, com a intenção de promover maior autonomia e flexibilidade na gestão escolar, trouxe consigo uma série de desafios e oportunidades.

A ideia central por trás da descentralização era a de que, ao aproximar a gestão da educação das realidades locais, seria possível atender de forma mais eficiente e eficaz às necessidades específicas de cada comunidade. A expectativa era de que os municípios, em contato direto com as escolas e os alunos, seriam capazes de identificar e solucionar os problemas de forma mais ágil e personalizada.

No entanto, a implementação da descentralização não se deu de forma homogênea em todo o território nacional. Diversos fatores, como desigualdades regionais, diferenças nas capacidades de gestão dos entes federativos e a falta de recursos financeiros adequados, contribuíram para a existência de uma grande diversidade de experiências e resultados.

Uma das principais críticas à descentralização diz respeito à falta de planejamento e de recursos suficientes para garantir a efetiva implementação das políticas. A transferência de responsabilidades para os municípios, muitas vezes, não foi acompanhada de uma transferência correspondente de recursos financeiros, o que gerou dificuldades para a manutenção e o desenvolvimento das escolas. Além disso, a falta de capacitação dos gestores locais para lidar com as novas atribuições também representou um obstáculo significativo.

Outro ponto crucial a ser considerado é a questão da qualidade da educação. A descentralização, ao promover maior autonomia para as escolas, pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, na medida em que permite a adaptação das práticas pedagógicas às realidades locais. No entanto, a falta de acompanhamento e avaliação das políticas públicas de educação pode levar à fragmentação do sistema e à perda de qualidade.

As reformas do ensino brasileiro, por sua vez, têm sido marcadas por uma série de mudanças, muitas vezes desconexas e desarticuladas. A busca por uma educação de qualidade tem levado à implementação de diversas iniciativas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Essas iniciativas, embora importantes, nem sempre têm sido suficientes para superar os desafios da educação brasileira.

A relação entre descentralização e reformas do ensino é complexa e multifacetada. Por um lado, a descentralização pode facilitar a implementação de novas políticas e práticas pedagógicas,

ao permitir uma maior flexibilidade na gestão escolar. Por outro lado, a falta de coordenação entre os diferentes níveis de governo e a ausência de um planejamento estratégico de longo prazo podem dificultar a implementação de reformas eficazes.

Assim, é preciso reconhecer que a descentralização não é um fim em si mesma, mas um meio para alcançar um objetivo maior: a melhoria da qualidade da educação. Para que isso ocorra, é necessário investir em formação continuada dos professores, em infraestrutura escolar, em materiais didáticos de qualidade e em políticas de avaliação que permitam acompanhar os avanços e os desafios da educação brasileira.

■ Referências

- AFONSO, Almerindo J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- ARAÚJO, L. **Analfabetismo funcional, alfabetização e letramento: ações da escola na produção de pesquisas entre 2011 e 2016**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2018. 110 f.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 jan. 2025.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Editorial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, ago. 1997.
- FORTE, M. L.; COSTA, N. Z. **Limites e possibilidades para erradicação do analfabetismo no Brasil**. Revista Contemporânea, /S. L./, v. 4, n. 6, p. e4678, 2024.
- GOERGEN, P. **Educação e sociedade e as políticas públicas em educação**. Educ. Soc, Campinas, vol. 40, 2019.

- KASSAR, M. DE C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. DE. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira**. Educação e Pesquisa, v. 45, p. e217170, 2019
- LIBÂNEO, J. C.. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 38–62, jan. 2016.
- MARTINS, A.M. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura**. Educ. Soc, nº 77, 2001. _____ . **Estudos em políticas educacionais: uma discussão metodológica**. In: MARTINS, A. M., WERLE, F. O. C. (Org.). Políticas educacionais: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes, 2010. p. 21-48.
- ROSA, J. G. L. DA .; LIMA, L. L. **Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, p. e270026, 2022.

Inclusão em ação: caminhos para o lazer e a aprendizagem de Crianças com Deficiência 13

Cleideane Batista Sampaio Oliveira⁴⁷

▪ Introdução

O lazer e a educação são direitos fundamentais que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. A inclusão de pessoas com deficiência no lazer e na escola são temas recentes. Se pararmos para estudar essa temática no decorrer da história da humanidade deparamos com barreiras impostas que ainda persistem e dificultam o acesso pleno a esses direitos.

Um dos assuntos *em alta* na última década é a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, porém pessoas com deficiências sempre estiveram presentes, mas eram excluídas e segregadas. Ao analisar os textos de Pessotti (1984, p-05) ele expõe que ainda no século XIII já havia instituições que tinham como objetivo alimentar e dar um teto para a pessoal com deficiência, entretanto a principal razão era apenas mantê-los longe do convívio social.

Durante muito tempo, predominou uma visão assistencialista e segregadora, em que essas pessoas eram vistas como incapazes ou dependentes. No entanto, nas últimas décadas, houve avanços significativos no reconhecimento de seus direitos, impulsionados por movimentos sociais, legislações e políticas públicas voltadas

47 Cleideane Batista Sampaio Oliveira graduada em Licenciatura em História, Geografia e pedagogia, pós-graduada em gestão escolar e coordenação pedagógica e especialização em transtornos específicos da aprendizagem e do neurodesenvolvimento. Mestranda em ciências da educação.

para a inclusão. No Brasil vemos de fato (no papel) em 2008 que foi elaborado o estatuto da pessoa com deficiência. Logo, no artigo 1º desta lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Esta inclusão não se remete apenas a habitação, segurança, educação, mas também está assegurado o direito ao lazer e cultura. Para Marcellino (1987) o conceito de lazer é entendido como “a cultura compreendida no seu sentido mais amplo, vivenciada no tempo disponível, com caráter desinteressado, onde se busca apenas a satisfação provocada pela situação, com opção pela atividade prática ou contemplativa”. Podendo envolver diversas atividades como esportes e leitura, permitindo momentos de descanso, aprendizado e bem-estar. Desta forma o lazer não se remete apenas ao entretenimento mas envolve diversas experiências culturais e sociais.

Qualquer pessoa independente se tem alguma deficiência ou não precisa de um momento ou atividade que lhes proporcione prazer ao serem executados (Goulart, 2020), assim nos leva a refletir até onde avançamos leis, decretos, documentos foram criadas para assegurar o processo de inclusão, mas será mesmo que está incluindo ou apenas separando e colocando em pauta o sujeito pelas diferenças, pois nossa sociedade sempre esteve historicamente submetida por padrões ditos normais.

Nesse contexto, Rocha (2000, p. 2) declara que “[...] para se ter a dimensão do entendimento que a sociedade tem sobre o indivíduo deficiente precisamos nos reportar ao passado, e localizar nas diferentes épocas, o retrato que se fixou, culturalmente, sobre a ideia das diferenças individuais”.

Este trabalho procura abordar a história da inclusão social nas brincadeiras, lazer, contemplando o processo de interação e o papel da escola neste contexto fazendo um aparato histórico até os dias

atuais de forma analítica, para tal propósito iremos contar com aspectos legais e teóricos.

▪ Lazer, Aprendizagem, Inclusão e Acessibilidade de Crianças Com Deficiência.

Se voltarmos um pouco na história da humanidade, as crianças que apresentassem algum tipo de deficiência eram marginalizadas pela sociedade vistas como castigo divino sendo frequentemente escondidas, mortas e/ou excluídas. Esse cenário prorrogou por séculos, a deficiência era tratada como um fardo para a família e sociedade.

Para entendemos melhor o tema, vamos abordar o conceito de deficiência que, segundo o dicionário online, significa “Defeito que uma coisa tem ou perda que experimenta na sua quantidade, qualidade ou valor”, entretanto, não significa o oposto de eficiente, então em momento algum indica demérito a pessoa com deficiência apenas destaca que são diferentes e possuem alguma limitação, mas assim como qualquer ser humano apresentam necessidades básicas, como: “sucesso, reconhecimento, aprovação e serem desejadas”. (Goulart, 2020).

Ainda sobre o conceito de deficiência podemos destacar três tipos:

Existem as deficiências físicas (de origem motora: amputações, malformações ou seqüelas de vários tipos), as deficiências sensoriais, que se dividem em deficiências auditiva (surdez total ou parcial) e visuais (cegueira também total ou parcial) e deficiências mentais (de vários graus, de origem pré, peri ou pós-natal). (RIBAS, 1994, p. 26).

Para Ribas de acordo com os impactos na vida e característica distintas a deficiência pode ser classificada em três grupos cada uma apresenta uma particularidade que requer abordagens específicas para garantir a acessibilidade e inclusão, e a melhor atitude a ser

tomada é trabalhar de forma que possibilite a integração social, pois eles não são fruto da imaginação, pelo contrário estão aqui e querem seu espaço.

Após entender o conceito, precisamos voltar um pouco na história até a era cristã onde o deficiente era considerado inútil e até mesmo negligenciado sendo segregados pela sociedade e famílias. Na Idade média as crianças que apresentassem algum tipo de deficiência eram marginalizadas, sendo excluídas e até mortas pela fogueira, pois devido a suas imperfeições eram associadas a criaturas demoníacas pela igreja católica levando a condenação mortal, sobretudo os deficientes mentais (Zavareze, 2009, p. 1). Zavareza ainda relata que na Roma antiga as pessoas com deficiências físicas eram jogadas nos esgotos. Também temos que deixar evidente que estamos nos referindo as deficiências físicas, termos como TEA, TDAH, TOD são doenças neuropsicológicas ditas “atuais”, essas definições não foram usadas até as últimas décadas.

Ainda usando como estudo os textos e palavras de Zavareze (2009), no Brasil, entre os séculos XVIII e XIX, surgiram os manicômios como forma de excluir os deficientes e tirarem do convívio social essas pessoas consideradas problemáticas. Esses lugares eram precários sem nenhuma estrutura para acolher, cuidar, tratar ou inserir na sociedade. No Brasil mesmo com a criação do instituto dos meninos cegos e o instituto dos surdos mudos, as condições eram precárias e as demandas excessivas favoreceram a segregação.

Adentramos no século XIX e XX, onde o governo não querendo mais investir nesses locais e aderindo a um aspecto humano por assim dizer, resolveu entregar essa responsabilidade para as famílias e Igreja foi neste período que fundaram as escolas especiais.

Assim a partir da década de 50 houve uma expansão das classes especiais nas escolas públicas, o governo conseguiu por um período

de tempo se livrar da responsabilidade de arcar com as despesas da abertura de novas classes destinadas a pessoas com deficiência, ou seja, com iniciativa própria das escolas públicas e privadas o governo de certa forma aproveitou se isentando da obrigação de fornecer atendimento para os deficientes, porém ainda no final desta mesma década o governo começou a investir na educação dos surdos do Brasil. E posteriormente passa a investir nessas pessoas, destacamos que essas classes especiais e esse investimento tinha o fim de tornar essas pessoas funcionais direcionado ao mercado de trabalho a qual estivessem habilitadas.

Chegamos à década de 1980, momento de lutas e conquistas. Dentre elas podemos citar o documento mais importante para nós brasileiros, a Constituição Federal de 1988, documento esse que garante a educação integral e atendimento educacional. Fiquemos cientes que continuou por muitos anos apenas no papel e ainda encontramos escolas que não conseguiram se adaptar para oferecer o que está imposto na lei, seja por infraestruturas precárias, aparato financeiro, formações de profissionais capacitados, preconceitos pré-existente e tantas outras situações.

Podemos citar outros dois documentos importantes no processo de aceitação e inclusão do aluno com deficiência e nas escolas brasileiras: Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca. Essa última afirma que as crianças devem aprender juntas independentes das diferenças e a escola deve proporcionar esse ambiente com o objetivo final de ofertar uma educação de qualidade, ou seja, aqui aparece a ideia de inclusão.

Adentremos no século XXI, onde temos em 2001 a criação da Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº. 2/2001 que define das diretrizes da educação especial, segundo o art. 2º, que: “os Sistemas de Ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.”

Atualmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI 2008), define que:

[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas deficiências (Brasil, 2008, p. 2).

De acordo com as diretrizes da educação inclusivas no Brasil as instituições devem oferecer suporte adequado as necessidades e particularidade de cada aluno com o objetivo de promover a equidade.

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS):

Estimam que 10% da população mundial seja portadora de algum tipo de deficiência, no entanto, destacam que, nos países em desenvolvimento, como o caso do Brasil, os números podem chegar a 20%, sendo esse um número relativamente grande. Porém, não há uma classificação real e coerente quanto aos tipos de deficiência e níveis de comprometimento, ou seja, informações que realmente retratem a população nacional com referência à deficiência, de acordo com dados do Censo 2000.

Ao analisarmos esses dados, fica evidente a magnitude da situação, essa discrepância pode envolver diversos fatores, como aspectos socioeconômicos, falta de acesso à educação e saúde, ou até nas dificuldades nos diagnósticos, mesmo com essas limitações devemos nos ater ao fundamental, usar essas informações para desenvolver meios que possibilitem a acessibilidade aos mais diversos meios.

Em relação à desenvoltura no meio social, especialmente no âmbito escolar ou de conhecimento, podemos citar às palavras de Silva (2019) quando se refere ao trabalho de Vigotski em relação à deficiência, “não considerava que o desenvolvimento da criança

com alguma deficiência fosse algo menor, que não atingisse seu fim em comparação ao rumo esperado do desenvolvimento. Para ele, a criança com deficiência se desenvolvia de maneira **única** – nem mais, nem menos”. Ou seja, Vigotski acreditava que cada criança tinha um desenvolvimento diferente e cabia ao professor e a escola procurar meios para superar os obstáculos impostos pela sociedade, visando um único objetivo a aprendizagem.

Foram muitas conquistas da pessoa com deficiência em relação ao acesso à educação: convenção dos direitos humanos, constituição federal de 1988 que tem como foco o direito de todos a educação que “define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um dever do Estado a ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2020). Temos ainda Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que garante o direito a educação na escola comum. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. E finalmente temos em 2014 a aprovação do Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005 de 2014, que tem como meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2020.p-42).

A instituição acadêmica deve não apenas disponibilizar vagas para suprir a demanda das crianças com deficiência ela deve desenvolver meios que possibilite a permanência destes discentes por meio de uma educação de qualidade através de um ambiente acessível com infraestruturas, segundo Sada (2020) em sua reportagem para o centro de referências em educação integral ela destaca três pontos

cruciais para garantir um ambiente acessível: à acessibilidade no transporte escolar, a formação dos profissionais e métodos de ensino adaptados são fundamentais para a aprendizagem dos alunos, desta forma a inclusão educacional é uma ferramenta para garantir a equidade, assegurar oportunidades de convivência e respeito as diferenças. “Pois toda pessoa é um conjunto de características. Recortar e lidar com apenas uma delas pode nos fazer perder a chance de perceber o quanto é prazeroso conhecer pessoas diversas e ampliar nossa humanidade.” Outro tópico que merece destaque e que a autora enfatiza é a adaptação dos currículos e a flexibilização das avaliações respeitando a particularidade de cada um dos alunos sem comprometer a qualidade da aprendizagem, a avaliação deve focar no progresso individual do aluno de acordo com suas capacidades e através dos resultados os professores adaptarem as metodologias de ensino.

Ainda nos apoiando nas palavras de Goulart sobre a presença das pessoas com deficiências na sociedade: “são pessoas ativas na sociedade, apresentando é claro exceções, eles trabalham, estudam e, em seu tempo livre, ocupam-se também com lazer” (2020). Este ponto fica evidente que a deficiência não define a capacidade de uma pessoa de ser produtiva e ter uma vida carregadas de experiências. Porém, ainda vemos muitos casos de preconceitos e segregação, sobretudo em cima do deficiente mental “são oferecidos poucas ou nenhuma chance de trabalho, fazendo com que ele não seja considerado produtivo em nossa sociedade e como consequência, tenha também nenhuma oportunidade de lazer” (BLASCOVI-ASSIS, 1995, p.21), excluindo do convívio social.

É neste contexto que entra o projeto *lia*, uma iniciativa de mães da cidade de Bauru (SP) que tem como objetivo promover a acessibilidade de crianças com deficiência ao lazer. A iniciativa se concentra na adaptação de brinquedos em parques que possibilite que a criança independente de suas limitações tenha acesso aos brinquedos com autonomia e segurança.

Então surgiu em 2013, o Projeto Lia:

O Projeto LIA é um movimento nacional de pessoas que buscam difundir a importância da inclusão também na diversão. A maior frente do projeto é solicitar junto ao poder público a implantação de brinquedos adaptados em parques públicos e em eventos da cidade com o objetivo de que o lazer, de fato, seja inclusivo (2020, p-3).

Projetos como o LIA são importantes não apenas para transformar esses espaços, mas também para conscientizar a sociedade sobre a importância da acessibilidade e da inclusão em todos os aspectos da vida, incluindo o lazer.

De acordo com Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que em seu artigo 63 e outras disposições, define a obrigatoriedade de adaptações para garantir acessibilidade, incluindo a em espaços de uso público, como parques e brinquedos. No mínimo 5% dos brinquedos localizados em espaços de uso público deverão ser obrigatoriamente adaptados para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2017). Apesar da regulamentação é fundamental que as autoridades se esforcem para cumprir o mínimo exigido, criando ambientes mais inclusivos, além de conscientizar a sociedade sobre a importância da acessibilidade para a plena inclusão social.

Contudo, mesmo com todas essas conquistas o preconceito ainda é forte no imaginário social, a nossa sociedade está impregnada com os estereótipos do normal o dito “perfeito”, então se você não detém de cor, status social, escolha sexual e aparência agradável (sem imperfeições) haverá a exclusão. E, a pessoa com deficiência não está livre dessa discriminação sendo visto como incapaz e sinônimo de pena.

Segundo Goulart e Leite:

Nota-se que mais difícil que romper barreiras arquitetônicas, é romper as barreiras de atitude, não só em relação ao deficiente, mas aos demais

grupos discriminados como negros, homossexuais e mesmo idosos. Fala-se em diversidade, mas não se aceitam as diferenças. A sociedade, pelo menos a brasileira, parece não estar preparada para lidar com essas diferenças. (2020, p.8)

Um ponto importante sobre as dificuldades de superar as barreiras sociais e atitudinais que existem em relação às pessoas com deficiência e a outros grupos marginalizados, como negros, homossexuais e idosos. Embora o conceito de “diversidade” seja amplamente discutido na sociedade, a verdadeira aceitação das diferenças ainda encontra muitos obstáculos. No caso das pessoas com deficiência, por exemplo, a adaptação física dos espaços (barreiras arquitetônicas) é apenas uma parte do problema. A outra, mais complexa e desafiadora, é a mudança de atitudes, que envolve a quebra de preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade.

Chega de paradigmas sobre uma sociedade ou uma pessoa perfeita, as ditas normais. Só por que uma pessoa é diferente não significa que seja inferior. Para determinar o caráter é necessário mais que aparência física. Faz-se urgente mudar esse cenário, medidas *mais severas* devem ser tomadas e temos que ressaltar que a lei existe e temos que garantir que sejam executadas. Preconceito é crime.

■ Considerações

A inclusão não se limita a apenas o espaço da escola, é uma preparação para a vida. Ao desenvolverem uma educação integral o aluno vai estudar as habilidades sócio emocionais como respeito, empatia e colaboração, assim aprendendo a conviver em sociedade. Desta forma a inclusão educacional vai auxiliar os alunos independentes se possuem necessidades especiais a desenvolverem seu potencial máximo.

Já foi percorrido um longo caminho até chegamos às primeiras conquistas, além do estatuto da pessoa com deficiência de

2008 que garante por lei direito à educação, segurança, habitação e lazer. Desde maio de 2017, foi sancionada a lei nº 13.443/17, que torna obrigatório locais de lazer, tanto públicos quanto privados, de terem, no mínimo, 5% dos brinquedos adaptados. (Brasil, 2017).

Estas atividades de recreação cultivadas em um ambiente agradável podem e vão proporcionar uma integração social e, também vai contribuir para ampliar o desenvolvimento destas crianças. Os desafios são imensuráveis e a luta é constante, mas devemos nos respaldar na lei dando um passo de cada vez para conseguir fazer o mais difícil que é colocar em prática.

Garantir o lazer, a aprendizagem, a inclusão e a acessibilidade de crianças com deficiência exige um compromisso conjunto da sociedade, com políticas públicas eficazes, adaptação dos espaços e, principalmente, a transformação das atitudes sociais. A inclusão não deve ser vista como um favor, mas como um direito de todos, e por meio de ações conscientes e inclusivas que a verdadeira integração social será alcançada.

■ Referências

- BLASCOVI-ASSIS, Silvana Maria. **Lazer e deficiência mental; o papel da família e escola uma proposta de educação pelo e para o lazer.** Campinas SP : [11. n.], 1995. Pag. 21.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2020.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular,

- a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 41 a 44, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.443, de 11 de maio de 2017. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para tornar obrigatória a instalação de brinquedos adaptados em locais de lazer. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 12 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13443.htm. Acesso em: 24 fev. 2025.
 - BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da inclusão da pessoa com deficiência em diversas áreas, incluindo acessibilidade em espaços públicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/113146.htm. Acesso em: 24 mar. 2025.
 - DICIO. Deficiência. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/deficiencia/>. Acesso em: 24 mar. 2025
 - GOULART, Renata Ramos; LEITE, José Carlos de Carvalho. **Deficientes: A questão social quanto ao Lazer e ao Turismo.** Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/gt11-deficientes.pdf>. Acesso em 27 jan. 2020.
 - SADA, Juliana. Desvendando o PNE: inclusão pode ajudar na construção de uma sociedade mais tolerante. Educação Integral, 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/desvendando-pne-inclusao-pode-ajudar-na-construcao-de-uma-sociedade-mais-tolerante/>. Acesso em: 24 mar. 2025.
 - MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação.** Campinas, SP: Papirus, 1987.
 - PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** SP, Ed. Universidade de São Paulo, 1984.

- **PROJETO LIA.** Disponível em https://www.projetolia.com.br/?fbclid=IwAR0iJKTbqzOY9UzCOuC7JQEGjpW8scq0WJbw4QblehQXhyFB2_xNqtY8o. Acesso em 24 mar. 2020 as 22h30hrs.
- RIBAS, João Batista Cintra. **O que são pessoas deficientes.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- SILVA, Claudia Lopes da, GARCEZ, Liliane. **Educação inclusiva.** Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A.,2019.

Síndromes raras e o papel da escola no processo de inclusão e acolhimento 14

Francisca Regina Aragão Pinho⁴⁸

Nelson Luis Bezerra de Oliveira⁴⁹

Simone Maria Freitas Moura⁵⁰

Tânia Rodrigues de Aquino⁵¹

▪ Introdução

“Se você tiver que escolher entre estar certo e ser gentil, seja gentil”.

A epígrafe que dá início ao presente trabalho é um trecho da fala do personagem Augge, do filme *Extraordinário*, referindo-se ao papel do acolhimento e da necessidade de aceitação do grupo de colegas no seu novo desafio: o ingresso à escola.

O filme *Extraordinário* (2017), baseado no best-seller de R.J. Palácio, emocionou o mundo ao contar a história de Auggie Pullman, um menino que nasceu com a Síndrome de Treacher Collins, uma condição genética rara que afeta o desenvolvimento dos ossos e tecidos faciais. A narrativa não apenas explora os desafios

48 Graduada em Pedagogia, especialista em Educação Infantil e professora efetiva da Prefeitura de Fortaleza desde 2002. Área de atuação em Educação Infantil.

49 Graduado em Letras/Inglês (UFC), Pedagogia (UVA), Administração de Empresas (UECE); especialista em Educação Ambiental (SENAC CE). Supervisor/Coordenador concursado na Prefeitura Municipal de Fortaleza desde 2006. Cedido ao IMPARH para coordenar a EXTENSÃO/DIEP/IMPARH.

50 Graduada em Letras Português/Inglês (UECE), especialista em Planejamento Educacional e profissional da Rede Municipal de Fortaleza, atuando no Centro de Línguas/Extensão do IMPARH desde 2001.

51 Graduada em Pedagogia, Letras, especialista em Gestão Escolar e professora efetiva da Prefeitura Municipal de Fortaleza desde 2001.

físicos e emocionais enfrentados por Auggie, mas também destaca o papel crucial da escola em sua jornada de aceitação e inclusão. A história de Auggie serve como um ponto de partida para refletir sobre as síndromes raras e a importância de ambientes acolhedores para pessoas que vivem com essas condições.

De acordo com a Biblioteca Virtual de Saúde, no Brasil, o dia 28 de fevereiro é considerado como o Dia Mundial das Doenças Raras, com realização de campanhas de sensibilização para as doenças raras que acontecem no último dia de fevereiro de cada ano. As comemorações acontecem desde 2008 com o objetivo de conscientizar o público, em geral, e os tomadores de decisão sobre o impacto desses agravos na vida dos pacientes, de suas famílias e de seus cuidadores.

O receio do personagem Augge, remete a uma realidade, que até então se apresenta em todo o contexto social, o do desconhecimento e, por isso, levando a grande parte da população aos preconceitos, o que torna o ambiente social hostil para as pessoas com esse tipo de doença. Também é válido ressaltar que há pouca produção científica sobre o tema, o que nos leva a deduzir o pouco investimento governamental em políticas voltadas para essas doenças, e conseqüentemente, o pouco avanço na área da saúde em qualidade de vida e desenvolvimento integral dos portadores de tais síndromes.

■ O que são síndromes raras?

As síndromes raras são caracterizadas por sua baixa prevalência na população, muitas vezes, afetando menos de uma em cada 2.000 pessoas. Apesar de sua raridade, existem milhares de síndromes catalogadas, cada uma com suas particularidades e desafios.

De acordo com Nogueira:

As doenças raras são definidas de forma diferente de acordo com a jurisdição específica responsável pela sua definição. No Brasil, uma doença é definida como rara quando afeta até 65 pessoas a cada 100.000 mil indivíduos, segundo dados publicados pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2020). Os Estados Unidos, uma doença é caracterizada como rara quando afeta menos de 200.000 mil pessoas. Na Europa, a Agência Europeia de Medicamentos especifica uma prevalência de menos de 5 em 10.000 pessoas (equivalente a menos de 1 em 2.000), enquanto no Japão o Ministério da Saúde, Trabalho e Bem-Estar define como qualquer condição que afete menos de 50.000 indivíduos no país (equivalente a menos de 1 em 2.500 pessoas). Assim, uma doença que afeta 1 em 1.800 pessoas pode ser considerada rara nos Estados Unidos, mas não na União Europeia ou no Japão (FERREIRA, 2018). (NOGUEIRA, 2022, p. 15)

Segundo informações disponíveis na Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde, síndromes raras são condições genéticas ou adquiridas que afetam um número reduzido de pessoas na população. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma doença é considerada rara quando afeta menos de 1 em 2.000 indivíduos. Estima-se que existam entre 6.000 e 8.000 doenças raras identificadas no mundo, muitas delas com impactos severos na qualidade de vida dos pacientes. Além disso: “Embora os critérios para definição variem entre os países, estima-se que 260 a 280 novas doenças são descobertas anualmente, e dentre elas, graças aos conhecimentos em fisiopatologia e genômica, é estimado que entre 6 a 8% da população humana seja afetada por alguma doença genética rara”. (NOGUEIRA, 2022, p. 15)

De acordo com informações do Ministério da Saúde, destinado às doenças raras:

As Doenças Raras correspondem a um conjunto diverso de condições médicas que afetam um número relativamente pequeno de pessoas em comparação com doenças mais comuns. O número exato de doenças

raras não é conhecido. Estima-se que existam mais de 5.000 tipos diferentes, cujas causas podem estar associadas a fatores genéticos, ambientais, infecciosos, imunológicos, entre tantas outras causas.

Compõem este grupo de doenças as anomalias congênitas, os erros inatos do metabolismo, os erros inatos da imunidade, as deficiências intelectuais, entre outras doenças, e a maioria possui algum tipo de componente genético. Algumas das doenças raras têm ocorrência restrita a grupos familiares ou indivíduos.

A grande maioria das doenças raras afeta crianças, mas podem aparecer ao longo da infância ou na idade adulta, afetando diversos sistemas que compõem o organismo humano, podendo causar deficiências e alterações no desenvolvimento.

(Doenças raras: conhecer, acolher e cuidar. Ministério da Saúde. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/doencas-raras>>. Acesso em: 01 de abril de 2025.)

A seguir, apresentamos algumas das síndromes raras mais estudadas, destacando seus princípios:

PRINCIPAIS SÍNDROMES RARAS	
Síndrome de Marfan	Distúrbio genético do tecido conjuntivo que afeta o coração, olhos, vasos sanguíneos e esqueleto. Pessoas com essa síndrome geralmente apresentam estatura elevada, membros alongados e problemas cardiovasculares, como dilatação da aorta.
Síndrome de Ehlers-Danlos (SED)	Grupo de distúrbios genéticos que afetam a elasticidade do colágeno, levando à hiperflexibilidade das articulações, fragilidade da pele e problemas vasculares em alguns subtipos mais graves.
Síndrome de Prader-Willi	Doença genética caracterizada por hipotonia (fraqueza muscular) na infância, hiperfagia (fome excessiva) na adolescência e obesidade grave. Também pode causar deficiência intelectual e problemas comportamentais.
Síndrome de Angelman	Doença neurológica genética que causa atraso no desenvolvimento, deficiência intelectual grave, ausência de fala, movimentos descoordenados e um comportamento geralmente feliz, com sorrisos frequentes.

Síndrome de Williams	Condição genética causada por uma exclusão no cromossomo 7, resultando em características distintas, problemas cardíacos, atraso no desenvolvimento e uma personalidade sociável e extrovertida.
Síndrome de Rett	Doença genética que afeta quase exclusivamente meninas, causando regressão do desenvolvimento motor e cognitivo após um período inicial de crescimento normal. Caracteriza-se por perda de habilidades manuais, movimentos repetitivos das mãos e problemas respiratórios.
Síndrome de Cri-du-Chat	Síndrome causada pela deleção parcial do braço curto do cromossomo 5, caracterizada pelo choro semelhante ao miado de um gato, atraso no desenvolvimento, microcefalia e dificuldades de comunicação.
Síndrome de Klinefelter	Distúrbio genético que afeta homens e é caracterizado pela presença de um cromossomo X extra (47, XXY). Pode levar à baixa produção de testosterona, infertilidade, ginecomastia e dificuldades de aprendizagem.
Síndrome de Turner	Afeta apenas mulheres e ocorre devido à ausência total ou parcial de um cromossomo X (45, X0). Caracteriza-se por baixa estatura, infertilidade, problemas cardíacos e atraso no desenvolvimento sexual.
Síndrome de Crouzon	Distúrbio genético caracterizado pela fusão precoce das suturas cranianas (craniossinostose), causando deformidades hidráulicas, olhos proeminentes e possíveis dificuldades respiratórias
Síndrome de Moebius:	Caracterizada pela paralisia facial congênita, impedindo a pessoa de sorrir ou piscar.
Progeria:	Doença genética que acelera o envelhecimento desde a infância.
Síndrome de Rett:	Distúrbio neurológico raro que afeta principalmente meninas, causando regressão no desenvolvimento motor e cognitivo.
Fibrodisplasia Ossificante Progressiva (FOP):	Condição em que os músculos e tecidos moles se transformam progressivamente em ossos.

■ Os desafios enfrentados por pacientes e famílias

O diagnóstico de síndromes raras é um dos primeiros desafios enfrentados por pacientes e suas famílias. Muitas dessas condições apresentam sintomas inespecíficos ou semelhantes a outras doenças, o que pode levar anos de consultas médicas sem respostas concretas. A falta de exames específicos e a pouca familiaridade dos profissionais de saúde com essas síndromes críticas para diagnósticos tardios, atrasando o início do tratamento e dificultando o planejamento de cuidados adequados. Esse período de incerteza pode gerar angústia, frustração e um impacto emocional significativo para a família.

Além do diagnóstico difícil, a escassez de tratamentos específicos é outro grande obstáculo. Como muitas síndromes raras afetam um número reduzido de pessoas, a pesquisa e o desenvolvimento de medicamentos e terapias são limitados. Muitas vezes, os tratamentos apenas aliviam os sintomas, sem uma oferta de cura ou controle total da doença. Em alguns casos, os pacientes precisam de tratamentos experimentais, que podem ser inacessíveis devido ao alto custo ou à ausência de regulamentação em determinados países.

A falta de conhecimento da sociedade também representa um desafio para quem convive com síndromes raras. O desconhecimento sobre essas condições pode levar à discriminação, exclusão social e dificuldades na adaptação escolar ou profissional. Crianças e adolescentes com síndromes raras enfrentam frequentemente barreiras na educação, devido à falta de inclusão e apoio especializado. Já na vida adulta, a inserção no mercado de trabalho pode ser limitada, exigindo políticas públicas que garantam oportunidades e acessibilidade.

O impacto emocional sobre as famílias é profundo e duradouro. O estresse de lidar com consultas médicas, incertezas sobre o futuro e possíveis limitações do paciente pode levar a quadros de ansiedade

e depressão entre os cuidadores. Muitos pais e responsáveis precisam reorganizar suas rotinas para oferecer suporte integral ao filho, o que pode resultar em desgaste físico e emocional. A busca por grupos de apoio e redes de suporte psicológico é essencial para auxiliar essas famílias a enfrentar os desafios diários.

As dificuldades financeiras também são uma realidade para muitas famílias. O custo dos tratamentos, terapias e equipamentos necessários para garantir a qualidade de vida do paciente pode ser extremamente alto. Além disso, em muitos casos, um dos responsáveis precisa reduzir a jornada de trabalho ou até deixar o emprego para se dedicar integralmente aos cuidados da pessoa com síndrome rara. Isso gera um impacto econômico significativo, tornando fundamental a existência de políticas públicas que oferecem suporte financeiro e acesso a tratamentos pelo sistema de saúde.

Diante desses desafios, é essencial que governos, profissionais de saúde e a sociedade como um todo se mobilizem para ampliar o conhecimento sobre síndromes raras e oferecer melhores condições para os pacientes e suas famílias. Investir em pesquisa, promover o acesso a diagnósticos precoces e garantir suporte multidisciplinar são passos fundamentais para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. Além disso, campanhas de conscientização podem ajudar a reduzir o estigma e promover uma sociedade mais inclusiva e acolhedora para todos.

■ O papel da escola

De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] O ensino será

ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

(LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 de abril de 2025.)

Para muitas crianças e adolescentes com síndromes raras, a escola representa um divisor de águas no desenvolvimento acadêmico, emocional e social. Mais do que um espaço de aprendizagem, a escola pode ser um ambiente onde se constroem relações significativas e onde a inclusão se torna uma realidade.

A escola tem um papel fundamental na formação de cidadãos mais empáticos e respeitosos. Quando bem formada, ela pode ser um agente transformador, promovendo a inclusão e combatendo o preconceito desde cedo. Isso requer não apenas um ambiente acolhedor, mas também uma equipe pedagógica capacitada para lidar com a diversidade. A implementação de metodologias inclusivas, a adaptação curricular e o uso de tecnologias assistivas são medidas essenciais para garantir que estudantes com síndromes raras tenham uma experiência escolar enriquecedora.

No entanto, a realidade nem sempre é tão inspiradora quanto a retratada no filme. Muitas crianças e adolescentes com síndromes raras enfrentam barreiras sérias dentro e fora da escola. O diagnóstico tardio de suas condições pode dificultar a implementação de estratégias pedagógicas adequadas desde os primeiros anos escolares. Além disso, a falta de recursos especializados e a escassez de profissionais capacitados são obstáculos que impedem uma inclusão plena e eficaz. Sem um suporte adequado, esses alunos podem encontrar dificuldades não apenas no aprendizado, mas também na interação social e no desenvolvimento de sua autoestima.

Outro grande desafio é o desconhecimento sobre essas condições dentro da comunidade escolar. O preconceito e a falta de informação podem levar ao isolamento social de crianças com síndromes raras, prejudicando sua adaptação e bem-estar emocional. O bullying é uma realidade comum nesses casos, tornando essencial que as escolas promovam campanhas de conscientização e atividades que incentivem a empatia entre os alunos. Quando os colegas são ensinados a respeitar e compreender as diferenças, o ambiente escolar se torna acolhedor.

Segundo a professora Maria Lourdes Gisi, ao trazer a reflexão sobre o papel de uma educação norteada em Direitos Humanos, afirma sobre o papel da educação para pessoas com deficiências:

Deve-se buscar a efetivação de seus direitos, o que requer muito mais do que simplesmente efetivar a matrícula e frequentar a escola. Portanto, qual é a escola que temos hoje? A escola tem se apresentado como este espaço de garantia de direitos? Cabe questionar: a) Como acontece, na prática, a formação inicial e continuada dos professores para trabalhar a educação em direitos humanos? b) Como está contemplado o tema nos currículos escolares e no projeto político-pedagógico das escolas? c) Como efetivar a interculturalidade no interior das escolas? d) Como se trabalha a diversidade? e) Como está sendo feita a inclusão de pessoas com deficiência? f) Quais os caminhos para uma escola com educação de qualidade social? (MARIUSSI, GISI, EYNG, 2016, p. 03)

Além do papel dos educadores e alunos, é fundamental que as políticas públicas garantam condições adequadas para a inclusão escolar de pessoas com síndromes raras. Isso envolve investimentos em infraestrutura acessível, formação contínua de professores e ampliação do acesso a terapeutas e especialistas que possam atuar no ambiente escolar. O apoio às famílias também é essencial nesse processo, estabelecendo uma parceria entre escola e responsáveis para proporcionar um acompanhamento eficaz e contínuo do estudante.

Assim como defende Estévão, a educação deve ser baseada:

[...] no respeito e na tolerância; na predisposição para nos colocarmos no lugar do outro; no diálogo com enriquecimento mútuo e como solução para os conflitos; no exercício do poder com e não de poder contra; no fomento e o cultivo da identidade e da humanidade de cada pessoa; no desenvolvimento da autoestima e do autoconceito; no compromisso com o bem comum de caráter global; na aceitação do pluralismo; da diversidade; na prática de uma pedagogia participativa e de uma aprendizagem cooperativa; na abertura de canais de participação a todos os atores educativos; na consideração da divergência e da criatividade como fatores positivos; na prática do direito à ternura e do dever ao respeito [...] (ESTEVÃO, 2013, p.24).

O trecho de Estevão (2013) apresenta uma visão ampla e humanizadora da educação, ressaltando valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Para o autor, o compromisso com o bem comum e a acessibilidade da diversidade são aspectos centrais, evidenciando que a educação deve ser um espaço de acolhimento e valorização das diferenças.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não beneficia apenas as crianças com síndromes raras, mas toda a comunidade escolar. Um ambiente que valoriza a diversidade prepara os alunos para uma sociedade mais justa, solidária e respeitosa. O caminho para essa transformação exige esforço conjunto, mas os resultados são inestimáveis: crianças mais seguras, educadores mais preparados e uma sociedade mais empática e igualitária.

Dessa forma, iniciativas de inclusão vão além do acesso à saúde e à educação. É necessário que a sociedade, como um todo, esteja disposta a construir um ambiente mais acolhedor e empático. O papel da mídia, por exemplo, é fundamental para dar visibilidade a essas questões, mostrando que a diversidade faz parte da experiência humana. Quando histórias como a de Auggie, do

filme *Extraordinário*, são contadas, mais pessoas se sensibilizam e passam a enxergar a importância de valorizar cada indivíduo por sua essência, e não por suas diferenças físicas.

▪ Classe hospitalar e o direito à educação para portadores de síndromes raras

A classe hospitalar está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 como parte da educação especial, dentro da perspectiva da educação inclusiva. Atualmente, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles com deficiência intelectual, auditiva, física, motora ou múltipla, além de indivíduos com diversas síndromes e dificuldades cognitivas, psicomotoras e comportamentais. Também se incluem os estudantes que, devido a tratamentos de saúde que excluem internação hospitalar ou atendimento ambulatorial, não podem comparecer às aulas regularmente.

A publicação mais recente do Ministério da Educação (MEC) sobre classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar, intitulada *Estratégias e Orientações*, foi lançada no Brasil, em 2002:

Tem direito ao atendimento escolar os alunos do ensino básico internados em hospital, em serviços ambulatoriais de atenção integral à saúde ou em domicílio; alunos que estão impossibilitados de frequentar a escola por razões de proteção à saúde ou segurança abrigados em casas de apoio, casas de passagem, casas-lar e residências terapêuticas. (BRASIL, 2022)

A classe hospitalar é uma modalidade de ensino que visa garantir a continuidade do aprendizado de crianças e adolescentes internados em hospitais. Regulamentada pela legislação brasileira, essa iniciativa assegura o direito à educação para estudantes que, por razões de saúde, não podem frequentar a escola regularmente. As aulas são adaptadas às condições dos pacientes, levando em conta

suas limitações físicas e emocionais, e podem ser ministradas por professores da rede pública ou privada, em parceria com as equipes médicas e psicopedagógicas dos hospitais. O objetivo é minimizar o impacto da hospitalização no processo de aprendizagem, permitindo que os alunos mantenham seu vínculo com a escola e evitem a defasagem educacional.

■ Considerações

A escola é um espaço fundamental para o acolhimento e a inclusão de crianças e adolescentes com síndromes raras. Como ambiente de socialização e aprendizagem, ela tem o poder de oferecer suporte emocional, estimular a autoestima e garantir que cada aluno seja valorizado por suas capacidades. Mais do que um lugar para transmitir conhecimento, a escola deve ser um espaço de construção de relações humanas alicerçada no respeito e na empatia. Quando bem formado, você pode transformar a experiência educacional desses estudantes, oferecendo oportunidades de crescimento e superação.

A formação educacional e intelectual de pessoas com síndromes raras depende de um ensino inclusivo, que reconheça suas particularidades e ofereça ferramentas adequadas para seu desenvolvimento. Estratégias pedagógicas adaptadas, o uso de tecnologias assistivas e a capacitação de professores são fundamentais para que esses alunos tenham acesso ao aprendizado de maneira eficaz. O conhecimento deve ser acessível a todos, e a escola tem um papel crucial na criação de um ambiente onde ninguém seja excluído por conta de suas diferenças.

Superar barreiras e limites é um dos maiores desafios enfrentados por alunos com síndromes raras, mas o apoio da escola pode fazer toda a diferença nesse processo. Quando uma instituição escolar promove a inclusão, estimula o diálogo e o combate ao preconceito, contribui diretamente para a formação de indivíduos

mais confiantes e preparados para enfrentar a vida. Além disso, ao criar a convivência entre alunos com e sem deficiência, a escola ensina valores essenciais como cooperação, respeito e solidariedade, preparando as futuras gerações para uma sociedade mais justa e igualitária.

A história de Auggie nos lembra que, embora as síndromes raras possam trazer desafios únicos, elas não definem quem é uma pessoa. Cada indivíduo tem o direito de ser visto, ouvido e valorizado por suas habilidades e potencial. A escola, como microcosmo da sociedade, tem o poder de ensinar lições valiosas sobre empatia, respeito e diversidade. Ao abraçar essas lições, podemos construir um mundo onde todos, independentemente de suas condições, tenham a oportunidade de brilhar.

Em um mundo que muitas vezes valoriza a perfeição física e a normalidade, histórias como a de Auggie nos convidam a compensar nossos conceitos de beleza, normalidade e humanidade. As síndromes raras podem ser invisíveis para muitos, mas as pessoas que vivem com elas merecem ser vistas, celebradas e incluídas em todos os aspectos da vida. Afinal, como o filme *Extraordinário* nos ensina, todos somos capazes de ser extraordinários à nossa maneira. A escola, ao desempenhar seu papel como espaço de acolhimento e inclusão, torna-se um dos principais agentes dessa transformação.

■ Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**
- _____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução 41/95.**
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990.** São Paulo, 1995.
- _____. Ministério da Educação. Parecer sobre **Diretrizes Curriculares para a Educação Especial. Conselho Nacional de Educação.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.
- EXTRAORDINÁRIO. Direção de Stephen Chbosky. Produção de David Hoberman, Todd Lieberman. Roteiro de Jack Thorne, Steve Conrad, Stephen Chbosky. Elenco: Jacob Tremblay, Julia Roberts, Owen Wilson, Izabela Vidovic. EUA: Lionsgate, 2017. 1 DVD (113 min), color.
- ESTEVÃO, C. V. Direitos Humanos, Justiça Social e Educação Pública. Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, A.M. (Org.). **Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo**. Curitiba: CRV, 2013.
- FONSECA, E. S. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Último acesso em: 01/04/25.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/28-02-dia-mundial-e-dia-nacional-das-doencas-raras-compartilhe-suas-cores/>. Último acesso em: 01/04/25.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Doenças raras: conhecer, acolher e cuidar**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/doencas-raras>. Último acesso em: 01/04/25.
- NOGUEIRA, Beatriz Leite. **Caracterização de doenças genéticas raras e ultrarraras atendidas em um ambulatório de genética médica do complexo hospitalar da UFC** / Beatriz Leite Nogueira. – 2022. 62 f. : il. color.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRAMAOPNEDH.pdf>
- Relato de Pesquisa. *Rev. bras. educ. espec.*, 22(3), Jul-Sep 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300010>. Último acesso em: 01/04/25.

- ROCHA, Dinalva Brito da; ROCHA, Dilson Brito da. **A importância da inclusão da pessoa com deficiência na escola: desafios e oportunidades**. Revista Húmus, São Luís, v. 11, n. 34, 2021.
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação (LDB): trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SOUZA, I.P. et al. **Doenças genéticas raras com abordagem qualitativa: revisão integrativa da literatura nacional e internacional**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 24, n. 10, p. 3683-3700, out. 2019. DOI: 10.1590/1413-812320182410.17822019

■ Sobre o Pintor



■ Ernane Pereira

Foi Professor de História da Rede Pública Municipal de Fortaleza e Professor da Rede Pública Estadual do Ceará, Pintor Retrataista, Pintor da História do Ceará e Professor de Psicanálise no Instituto Sentido Único.

É formado em História pela Universidade Estadual do Ceará: UECE, Especialista em História e Cultura Africana. UFC, Especialista em Gestão Educacional. UVA, Especialista em Psicanálise - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Terezina - FACET. MBA em Curadoria, Museologia e Gerência de Projetos- Universidade Estácio de Sá e Dr.h.c. (*Honoris Causa*) em Psicanálise pela Academia de Ciências Médicas São Lucas. Mestrando na Unichistus em Ensino em Saúde e Tecnologias Educacionais.

Participou com artigo e artes de capas de três livros sobre Saúde Mental.



Emene



Integrar