

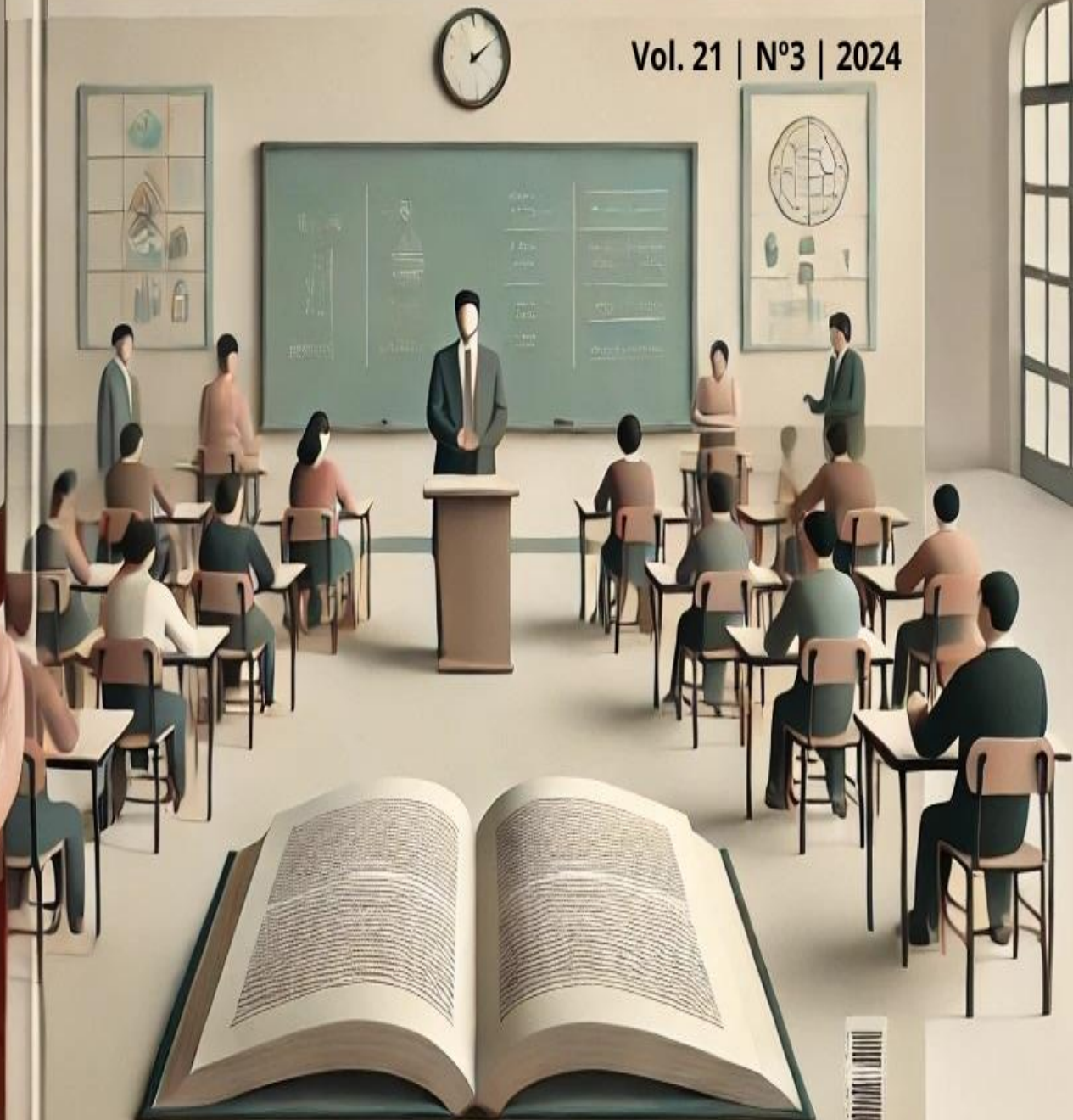
ISSN online: 2177-7780
DOI: 10.25194/rf.v21i3

Revista Formadores

Vivências e Estudos

CADERNO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Vol. 21 | N°3 | 2024



Revista Formadores

Revista Formadores

Vivências e Estudos

EDITOR-CHEFE

Dr^a. Ivo Pedro Gonzalez Junior

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Helen Meira Cavalcanti

Editor administrativo Esp. - Emerson Kiekow de Britto Rodrigues Alves

Bibliotecário - Uariton Boaventura

CORPO EDITORIAL

Prof. Dr. Alex Landin - Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP - Brasil

Prof. Dr. Adriano Santos Rocha Silva - Universidade Federal de Sergipe - Brasil

Prof. Me. Anselmo Cordeiro de Souza - Faculdade Adventista da Bahia - Brasil

Prof. Dr Carlos William Marin Gallego - Universidad Adventista de Colombia - Unac - Colômbia

Prof. Dra. Emmanuelle Fonseca Marinho de Anias Daltro

Prof. Dr. Fábio Vinícius de Macedo Bérqamo - Universidade do Sudoeste da Bahia - UFOB - Brasil

Prof. Me. Harold Libardo Mendivelso Carrillo - Universidade Adventista do Chile - UNACH -Chile

Prof. Dr. Horácio Casali - Universidad Adventista del Plata - UAP - Argentina

Prof. Dr. Jacó dos Santos Souza -Faculdade Adventista da Bahia - FADBA - Brasil

Prof. Dr. Levi Morgan - Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP - Brasil

Prof. Dr Maritza Soledad Arana Rodriguez - Universidade Peruana Union- UPeU -Peru

Prof. Dr. Platini Gomes Fonseca - Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF - Brasil

Prof. Dr. Ricardo Costa Caggy - Universidad Adventista del Plata - UAP - Argentina

Prof. Dr. Rodrigo Cesar Reis de Oliveira - Universidade Federal de Alagoas - Brasil

Profa. Dra. Tânia Moura Benevides Universidade do Estado da Bahia/Universidade Federal da Bahia

DIAGRAMAÇÃO

Amanda Carvalho Soares

Fábio Madureira Garcia

Equipe Editorial

Núcleo de Tecnologias Educacionais e Comunicação - Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste - UNIAENE

WEBSITE

<https://adventista.emnuvens.com.br/formadores>

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento. Sendo assim, está sob a Licença Creative Commons Attribution 4.0 (que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista), tendo a representação dessa autorização através do seguinte selo:



Ficha catalográfica elaborada pelo
Bibliotecário Uariton Boaventura CRB 5/1587

F723

Formadores: vivências e estudos / Centro Universitário
Adventista de Ensino do Nordeste – vol. 21, n. 3: Caderno de
Educação e Cultura (Julho/Setembro. 2024) – Cachoeira/BA, 2024. -

178 p.

ISSN Online: 2177-7780

1. Educação. 2. Ensino. 3 Cultura. 4. Inclusão. I. Título. II.
Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste .

SCDD 050

EDITORIAL

Nesta edição da nossa revista científica, trazemos uma coletânea de artigos que exploram, sob uma perspectiva plural e interdisciplinar, temas contemporâneos de relevância para o campo da educação, inclusão social e as tecnologias emergentes. Os autores desta edição mergulham em tópicos que englobam a ecologia humana, o papel do apoio social e espiritual, as práticas neuro psicopedagógicas e a ludicidade, além de discussões sobre o impacto do mercado na educação e o papel transformador do ensino religioso e das práticas literárias em sala de aula.

O primeiro artigo, "**Ecologia, Tecnologias, Apoio Social e Espiritualidade: O Ensino Religioso e Sua Contribuição à Cultura**", explora a interconexão entre ecologia, apoio social e espiritualidade no contexto do Ensino Religioso e das tecnologias. O estudo parte da premissa de que o Ensino Religioso pode ser um instrumento valioso para promover a conscientização ecológica e o apoio social, incentivo e relevância tecnológica no ambiente de ensino, além de fortalecer a espiritualidade dos alunos e professores.

Na sequência, o artigo "**Formação de Professores e a Prática Neuropsicopedagógica Frente às Relações Étnico-Raciais de Crianças Negras com Deficiência**" aborda um dos grandes desafios da educação inclusiva: a intersecção das questões étnico-raciais com as práticas neuropsicopedagógicas. Os autores discutem como a formação docente precisa ser sensível às necessidades dessas crianças, considerando não apenas suas deficiências, mas também as barreiras sociais e culturais que enfrentam. O texto "**A Ludicidade como Prática Docente na Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**" investiga como o uso do lúdico em sala de aula pode ser uma ferramenta poderosa para a inclusão de crianças com TEA. O estudo conclui que a ludicidade deve ser reconhecida como uma prática docente eficaz para a inclusão e aprendizagem de todas as crianças com Transtorno do Espectro Autista. Ainda na linha da inclusão, o artigo "**Recifes dos Saberes: A Formação Docente como Mosaico de Inclusão para Alunos com Deficiência**" analisa a formação contínua dos professores como um processo colaborativo e dinâmico, onde a construção de saberes acontece de maneira coletiva. A inclusão é tratada como um "mosaico" de ações e práticas, que requer adaptações, criatividade e comprometimento da comunidade escolar.

Outro tema de destaque é o papel do ensino religioso no desenvolvimento moral e espiritual dos adolescentes é "**A Importância do Ensino Religioso para o Discipulado do Adolescente no Contexto da Educação Adventista**", os autores argumentam que a educação religiosa adventista promove não só o discipulado, mas também a formação de cidadãos éticos e conscientes, que carregam esses valores para além do ambiente escolar.

A educação emocional e cognitiva das crianças é central em dois artigos desta edição. Em "**Inteligência Emocional da Criança na Educação Infantil**", explora-se o papel das atividades que promovem o desenvolvimento

da inteligência emocional desde cedo, algo fundamental para a construção de relações saudáveis e para o aprendizado acadêmico. Já no artigo "**Literatura em Sala de Aula: Impactos no Desenvolvimento Literário, Cognitivo, Social e Emocional da Criança**", discute-se como a introdução da literatura infantil pode fomentar não apenas o gosto pela leitura, mas também o desenvolvimento crítico e emocional das crianças.

A edição também aborda as inovações tecnológicas com o artigo "**Gamificação na Educação Infantil: Impactos e Desafios**", que avalia as vantagens e limitações da utilização de recursos gamificados no ensino. A gamificação tem o potencial de tornar o aprendizado mais dinâmico e motivador, mas exige uma implementação criteriosa e adaptada às necessidades pedagógicas.

Em um resgate histórico importante, o artigo "**Professor Cincinato França: Um Abolicionista Negro à Serviço da Liberdade (Cachoeira, Século XIX)**" nos apresenta a trajetória desse notável educador e abolicionista, que lutou pela libertação e pela educação de negros no Brasil imperial. Sua história é uma lembrança vívida da importância da educação como ferramenta de emancipação social.

Por fim, dois artigos abordam aspectos da gestão educacional. "**O Impacto da Concorrência de Mercado na Qualidade do Serviço Educacional**" oferece uma análise crítica de como a pressão competitiva entre instituições de ensino pode impactar a qualidade dos serviços oferecidos, levantando questionamentos sobre o equilíbrio entre mercado e pedagogia. Complementando essa discussão, "**Revisão Integrativa: Experiência em Instituições de Ensino - Uma Análise da Lealdade do Estudante da Educação Básica**" analisa como a experiência escolar pode influenciar a lealdade e o envolvimento dos estudantes, elementos cruciais para o sucesso educacional a longo prazo.

Esperamos que esta edição contribua de maneira significativa para as reflexões e práticas educacionais, oferecendo insights valiosos para pesquisadores, professores e gestores comprometidos com uma educação inclusiva, crítica e transformadora.

Boa leitura!

Prof. Ivo Pedro Gonzalez Junior

Editor Chefe

SUMÁRIO

ARTIGOS ORIGINAIS

07 **ECOLOGIA, TECNOLOGIAS, APOIO SOCIAL E ESPIRITUALIDADE: O ENSINO RELIGIOSO E SUA CONTRIBUIÇÃO À CULTURA.**

Hebert Davi Liessi
Lucicleide Maria da Silva Liessi

24 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA NEUROPSICOPEDAGÓGICA FRENTE ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA.**

Edson Santos Barbosa
Jéferson Felipe Gagliato

43 **A LUDICIDADE COMO PRÁTICA DOCENTE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).**

Cassimelia da Silva Santos e Santos
Neide de Santana Moreira Pinheiro
Jéferson Felipe Gagliato

64 **RECIFES DOS SABERES: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO MOSAICO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.**

Itielly Rios Lima
Jéferson Felipe Gagliato

83 **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO PARA O DISCIPULADO DO ADOLECENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA.**

Hebert Davi Liessi
Rodrigo Tergilene

103 **INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

Adrielle Ribeiro Santos
Kézia Barbosa de Souza
Adriene Portela Prado Corrêa

115 **LITERATURA EM SALA DE AULA: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO LITERÁRIO, COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL DA CRIANÇA**

Adriene Portela Prado Corrêa
Brenda Oliveira Machado
Kauã Araujo Mascarenhas
Ana Paula Silva dos Santos
Elailson Faustino Braz

128 **GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS E DESAFIOS.**

Jéssica de Souza Costa
Adna Evangelista Couto dos Santos
Mileide Nascimento Pereira dos Santos
Thaís dos Santos de Jesus

141 **PROFESSOR CINCINATO FRANCA: UM ABOLICIONISTA NEGRO À SERVIÇO DA LIBERDADE (CACHOEIRA, SÉCULO XIX).**

Jacó dos Santos Souza

153 **O IMPACTO DA CONCORRÊNCIA DE MERCADO NA QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCACIONAL.**

Luiz Carlos Penteadó Junior

163 **REVISÃO INTEGRATIVA: EXPERIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO - UMA ANÁLISE DA LEALDADE DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

Edimar Sena Oliveira Júnior
Rebeca Pizza Pancote Darius

ECOLOGIA, TECNOLOGIAS, APOIO SOCIAL E ESPIRITUALIDADE: O ENSINO RELIGIOSO E SUA CONTRIBUIÇÃO À CULTURA

Hebert Davi Liessi - hebert.liessi@adventista.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7199-2920>

Docente do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE). Doutorando em Ensino Religioso pela Andrews University (Michigan-EUA). Mestre em Ensino e Interpretação da Bíblia (SALT/FADBA).

Lucicleide Maria da Silva Liessi - prof.lucicleide@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1613-7572>

Docente no curso de Pedagogia do UNIAENE. Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Adventista da Bahia (FADBA).

Resumo: O artigo intitulado "Ecologia, Tecnologias, Apoio Social e Espiritualidade: O Ensino Religioso e Sua Contribuição à Cultura" explora a interconexão entre ecologia, apoio social e espiritualidade no contexto do Ensino Religioso e das tecnologias. O estudo parte da premissa de que o Ensino Religioso pode ser um instrumento valioso para promover a conscientização ecológica e o apoio social, incentivo e relevância tecnológica no ambiente de ensino, além de fortalecer a espiritualidade dos alunos e professores. O problema central investigado é como o Ensino Religioso pode contribuir para a formação de uma cultura que valorize a sustentabilidade ambiental e o suporte comunitário social e espiritual, fazendo uso das tecnologias para tornar-se atrativo e relevante aos alunos. Os objetivos deste estudo são: analisar como o Ensino Religioso aborda questões ecológicas e de apoio social, investigar a eficácia dessas abordagens na formação ética e espiritual dos alunos e discutir sobre o impacto dessas práticas na promoção de uma cultura sustentável e solidária através de processos de ensino com tecnologias. A metodologia utilizada inclui revisão bibliográfica. As conclusões indicam que o Ensino Religioso, quando integrado de forma inclusiva e contextualizada, fazendo uso das diversas tecnologias disponíveis, pode desempenhar um papel significativo na educação para a sustentabilidade e no fortalecimento das redes de apoio social, contribuindo assim para a construção de uma cultura mais consciente e solidária. Este estudo oferece sugestões valiosas para a formulação de políticas educacionais que integrem o Ensino Religioso com uma abordagem ecológica e de apoio social.

Palavras-chave: Ensino Religioso, Ecologia, Apoio social, Espiritualidade.

Abstract: The article titled "Ecology, Social Support, and Spirituality: The Contribution of Religious Education to Culture" explores the intersection of ecology, social support, and spirituality within the context of Religious Education. The study starts from the premise that Religious Education can be a valuable tool for promoting ecological awareness and social support, as well as strengthening students' spirituality. The central issue investigated is how Religious Education can contribute to the formation of a culture that values environmental sustainability and community support. The objectives of this study are to analyze how Religious Education addresses ecological and social support issues, investigate the effectiveness of these approaches in the ethical and spiritual formation of students, and assess the impact of these practices in promoting a sustainable and supportive culture. The methodology used includes a literature review, interviews with educators, and analysis of pedagogical practices in different schools. The conclusions indicate that Religious Education, when integrated in an inclusive and contextualized manner, can play a significant role in education for sustainability and in strengthening social support networks, thus contributing to the building of a more conscious and supportive culture.

This study provides valuable insights for the formulation of educational policies that integrate Religious Education with an ecological and social support approach.

Keywords: Religious Education, Ecology, Social Support, Spirituality.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea enfrenta desafios complexos e interconectados nas esferas ecológica, espiritual e social. A degradação ambiental, impulsionada pelo consumismo desenfreado e pela exploração insustentável dos recursos naturais, ameaça a sobrevivência de diversas espécies, incluindo a nossa própria. Paralelamente, a fragmentação social e a crise de valores espirituais refletem um afastamento das tradições e dos princípios que sustentam a coesão comunitária e o sentido de propósito individual. Em um mundo onde a desigualdade social e a degradação ambiental caminham lado a lado, torna-se imperativo buscar abordagens educacionais que promovam uma cultura de sustentabilidade, espiritualidade e altruísmo (LIESSI, 2022).

O Ensino Religioso emerge como uma ferramenta potencialmente poderosa para abordar esses desafios. Por meio de suas práticas pedagógicas e conteúdos programáticos, o Ensino Religioso pode fomentar a conscientização ecológica, promovendo o respeito pela natureza como uma criação divina e incentivando práticas de sustentabilidade. Além disso, ao enfatizar valores espirituais como compaixão, solidariedade e interconexão, o Ensino Religioso pode fortalecer os laços sociais e cultivar uma comunidade mais coesa e altruísta. A integração de tecnologias educacionais nesse processo é crucial para atrair os alunos e tornar o ensino mais relevante. Ferramentas digitais e recursos interativos podem enriquecer a experiência de aprendizagem, tornando-a mais envolvente e acessível.

Este artigo explora como o Ensino Religioso pode integrar temas ecológicos e sociais em seu currículo, utilizando tecnologias modernas para aumentar seu impacto e relevância. Através da análise de práticas pedagógicas, revisão de literatura e estudo de casos, buscamos demonstrar que o Ensino Religioso, quando conduzido de maneira inclusiva, contextualizada e tecnológica, tem o potencial de promover uma mudança positiva em direção a uma sociedade mais equilibrada e justa.

Tem-se como proposta discutir o Ensino Religioso tanto na educação básica como na superior.

2. ENSINO RELIGIOSO E ECOLOGIA

O interesse sobre o cuidado do bem-estar do ser humano e o bem-estar ecológico tem crescido significativamente nas últimas décadas. Surge inquietações sobre as possibilidades da interação, onde seria possível o ser humano manter seu conforto e estilo de vida consumidor e ao mesmo tempo cuidar

do meio ambiente? Qual o papel do ser humano em relação ao meio onde vive? Como o ensino e prática científica naturalista pode ser mais eficaz através da combinação de elementos espirituais/religiosos com a finalidade de preservar a natureza?

Desde maneira, este estudo pretende brevemente estudo entender os pilares da BNCC sobre o Ensino Religioso; dialogar sobre a necessidade de inclusão de tópicos sobre o cuidado ao meio ambiente como uma manifestação espiritual do ser humano; e propor indicações sobre assuntos teóricos e práticos da ecologia integral nas diretrizes da BNCC para o Ensino Religioso (LIESSI, LIESSI, 2024, p. 261-262).

2.1 ENSINO RELIGIOSO NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também usada como BNCC, é um documento recente elaborado pelo Ministério de Educação do Governo Federal do Brasil. Este apresenta diretrizes curriculares baseadas na proposta educacional do governo para o ensino básico. Serve como referencial para materiais didáticos, matrizes de avaliações e busca atingir os mais altos índices de aprendizado (BRASIL, 2018, p. 5).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que a ação escolar precisa incorporar, nos currículos e nas propostas pedagógicas, a aproximação de temas contemporâneos que afetam a vida humana em todas as escalas, de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017). E por este motivo se levantou as possibilidades de conectar as propostas deste documento com a perspectiva da Ecologia Integral.

Entre suas áreas, como Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, o Ensino Religioso se solidifica como um eixo de estudo e prática para a educação brasileira. É importante ressaltar que, como Estado Laico, o Ensino Religioso não está enraizado numa única religião ou livro sagrado, mas numa perspectiva fenomenológica da fé e espiritualidade do ser humano.

Entre suas unidades temáticas, pode-se encontrar, primeiramente, a busca pelas identidades e alteridades, onde a visão sobre imanência e transcendência se conectam com os vínculos humanos. “A percepção das diferenças (alteridades) possibilita a distinção entre o “eu” e o “outro”, “nós” e “eles”, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades” (BRASIL, 2018, p. 438).

Como segunda unidade temática, as manifestações religiosas são o foco da maneira de estudar e interpretar temas como finitude, práticas espirituais ou ritualísticas, os ritos, e os espaços e territórios sagrados. Este último tema por si só já traz uma proposta sobre o meio ambiente, sendo montanhas, mares, rios, florestas, caminhos, entre outros, que possuem um caráter simbólico-cultural

para os sujeitos que se utilizam disso para suas práticas de fé, coletivas ou mesmo espirituais. Aqui já há uma chave para que o Ensino Religioso seja um fundamento no sistema educacional brasileiro sobre a importância do cuidado com a natureza, porque além de diversos benefícios materiais que se podem utilizar, há também o significado espiritual, existencial, coletivo e religioso com o contado com o mundo natural.

A última unidade temática proposta pela BNCC através do Ensino Religioso se refere a crenças religiosas e filosofias de vida. Aqui, tantos assuntos metafísicos, como ideias de imortalidade e princípios e valores éticos, se combinam com crenças e narrativas (tradições) do povo brasileiro. Temas como cidadania e códigos morais da sociedade, onde se definem o que é certo ou errado, permitido ou proibido, servem como balizadores de comportamento, tanto nos ritos como na vida social” (BRASIL, 2018, p. 441). Numa perspectiva do cuidado com o meio ambiente, esta unidade temática é vital para a conscientização, incentivo e, principalmente, responsabilidade e dever do ser humano sobre o meio ambiente (MARIANI, 2017).

2.2 PONDERAÇÕES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO E A ECOLOGIA

A partir das perspectivas discutidas acima, se percebe que a interpretação e entendimento sobre o ser humano, seu papel na sociedade e na natureza, tem sido ampliado para um patamar profundo. Diferentemente como era visto no passado, em que o domínio da natureza se referia apenas à exploração ou extração do meio ambiente para o melhor conforto do ser humano, na contemporaneidade estas reflexões estão sendo mudadas (ESTEP; ANTHONY; ALLISON, 2008).

Miller (1995) destaca a teologia ecológica como sendo um ramo dos estudos do ensino e educação religiosa que tem tomado protagonismo nos assuntos religiosos e da ciência da religião. Para ele, a educação deve se concentrar nas necessidades sociais, políticas e naturais. Máquinas não podem ser educadas, mas sim redirecionadas para que sirvam como instrumentos de melhorias humanas e na preservação e cuidado consciente do meio ambiente (MILLER, 1995, p. 353).

Não importa a cosmovisão em que as populações tenham, quer sejam teísta, ateuísta, panteísta, naturalista ou outra, como argumenta Sire (2020), todas estas possuem em seus fundamentos o valor da natureza e a responsabilidade ecológica. Miller cita que a ordem estética (cuidado com a natureza) deriva da imanência de Deus e complementou que o mundo natural é a maior comunidade sagrada à qual pertencemos (MILLER, 1995, p. 345, 355).

Todas as criaturas são intrinsecamente valiosas porque cada uma é um centro de experiência, embora existam enormes gradações na complexidade e intensidade da experiência. Além disso, ao equilibrar imanência e transcendência, o processo incentiva o respeito pela natureza (MARIANI, 2017). A própria teologia cristã sobre a educação oferece possibilidades de conhecimento e práticas

para docentes e discentes exercerem sua responsabilidade ecológica, ao entender a perspectiva do Criador e mantenedor da vida, tanto seja humana como da flora e fauna (ESTEP; ANTHONY; ALLISON, 2008).

O ensino religioso possui uma oportunidade de influenciar vidas de pessoas em diferentes esferas, como o espiritual, social e natural. Neste sentido, para cuidar do meio ambiente, não importa a crença ou filiação religiosa, o dever do cuidado ecológico está desenhado em cada um desses (BLOESCH, 2007). Esta perspectiva traz inúmeras possibilidades de transversalizar o currículo do ensino religioso com a educação ambiental e responsabilidade individual (crença) como civil (coletiva) (GOMES; CAMPOS, 2022, p. 251-253).

Em conclusão, ao apresentar que os temas da BNCC para o ensino religioso trazem conhecimento e práticas espirituais/religiosas do ser humano, há também possibilidades para ampliar estas áreas direcionando cada aluno para a responsabilidade espiritual/religiosa com o meio ambiente. Nos estudos sobre imanência e transcendência, o papel do ser humano em contato com o mundo natural que o cerca é vital para que haja a aplicação do cuidado com este.

Uma das chaves para que o Ensino Religioso seja um fundamento no sistema educacional brasileiro é a transversalização entre a busca espiritual/religiosa humana e a importância do cuidado com a natureza. Além de diversos benefícios materiais que se podem utilizar, há também o significado espiritual, existencial, coletivo e religioso com o contato com o mundo natural (LIESSI, 2022, p. 83-85). Numa perspectiva do cuidado com o meio ambiente, as perspectivas de territórios sagrados, filosofias de vida e códigos éticos são vitais para a conscientização, incentivo e, principalmente, responsabilidade e dever do ser humano sobre o meio ambiente.

Precisamos ter uma experiência ecológica verdadeira, uma experiência verdadeiramente espiritual/existencial e religiosa através da vivência com o meio ambiente (LIESSI, LIESSI, 2024, p. 265-266).

3. ESPIRITUALIDADE E APOIO SOCIAL

O tema da espiritualidade e apoio social têm crescido nos contextos acadêmicos recentemente. A maioria das pesquisas buscam relações significativas entre a espiritualidade com uma melhor saúde física e mental, inclusive a recuperação de doenças (KOENING, 2012; NEWBERG, WALDMAN, 2009; CARDOSO, 2013). Desta maneira, torna-se necessário entender melhor sobre o que é espiritualidade e apoio social, e como sua amplitude de benefícios pode ser mais bem discutida e estudada em ambientes universitários confessionais. Através de uma metodologia bibliográfica, este estudo busca entender, primeiramente, a espiritualidade e apoio social na perspectiva científica. Ademais, oferece perspectivas curriculares sobre classes de Ensino Religioso focalizadas no estudo

e experiência da espiritualidade e apoio social no contexto universitário, bem como reflexões da integração desta em assuntos específicos de cada curso.

3.1 ESPIRITUALIDADE NA PERSPECTIVA TEOLÓGICA

Para entender melhor a espiritualidade do ser humano, é necessário entender a natureza holística, as características e o propósito da criação de Deus. Assim, Deus criou um ser completo, abrangente e integrado à totalidade de sua existência (GULLEY, 2012, p. 109-111). Enquanto algumas cosmovisões religiosas e contemporâneas da natureza humana separam dimensões como cognitiva, espiritual e física (SIRE, 2020), a Bíblia apresenta a natureza humana como uma vida humana inteira e conectada. Sobre isso, a educação cristã pode compreender sobre as limitações humanas, a natureza humana relacional e integrada, desenvolver admiração por Deus e os propósitos de Deus, desenvolvimento humano integral, incluindo a formação espiritual (ESTEP, ANTHONY, ALLISON, 2008, p. 188- 197).

A Bíblia apresenta a espiritualidade como fundamentada na Imago Dei. A natureza humana, criada à imagem e semelhança de Deus (Gn 1:26), envolve aspectos concretos como estrutura, função e relacionamento do ser humano. A espiritualidade na perspectiva bíblica não é mística onde o foco é a ligação de um espírito a outro maior, mas aspectos que fomentam o ser como um todo, incluindo sua forma de se relacionar Deus racionalmente e as atitudes resultantes dessa conexão (BLOESCH, 2007, p. 71-76). Deus se revela no espaço-temporal com os relacionamentos humanos. Deus mostrou que a base de toda espiritualidade está em sua manifestação e relação com o ser humano (BACCHIOCCHI, 2019, pp. 74, 119-121; BLOESCH, 2007, pp. 77-99).

Alguns dicionários teológicos, The Anchor Yale Bible Dictionary (FREEDMAN et.al., 1992), e The Oxford Dictionary of the Christian Church (CROSS, LIVINGSTONE, 2005), geralmente não contêm definições ou estudos específicos sobre espiritualidade. Há uma explicação satisfatória para isso.

Primeiramente, não existe tal palavra direta nas Sagradas Escrituras. Existem expressões sobre o ser espiritual, como pode ser visto em Oséias 9,7 “o homem espiritual (*rûah*)”, ou em Romanos 8,6 “ter uma mente espiritual (*pneumatos*).” Em segundo lugar, esses dicionários se concentram na definição de características espirituais mencionadas na Bíblia, como vida espiritual, dons espirituais e mente espiritual. Não se trata da dimensão espiritual em si, pois é entendida como toda a vida do ser humano (holístico), especialmente sobre o eterno. Em terceiro lugar, a expressão espiritualidade aparece quando o autor está comentando sobre a fé genuína e autêntica e o relacionamento com Deus. Em quarto lugar, há uma visão de que a espiritualidade está associada a questões que vão além das verdades bíblicas, como experiências individuais e religiosas, que são consideradas desfavoráveis em

muitos aspectos aos fundamentos e valores bíblicos.

Assim que, mesmo com a falta de definições bíblicas específicas sobre a espiritualidade, há uma compreensão clara sobre a perspectiva bíblica e teológica dos temas e dimensões espirituais na vida do ser humano. Sobre isso, a perspectiva científica agrega conceitos e especificações que ampliam a concepção sobre a espiritualidade.

3.2 ESPIRITUALIDADE NA PERSPECTIVA CIENTÍFICA

Como resultados da pesquisa bibliográfica, as discussões e implicações científicas e curriculares são apresentadas abaixo. Durante décadas, os estudos sobre a influência da espiritualidade e apoio social nas pessoas foram associados principalmente a uma melhor saúde física e mental, o que pode ser um fator de prevenção de várias doenças (KOENING, 2012; NEWBERG, WALDMAN, 2009; FERNANDES, 2020).

No contexto de uma natureza holística do ser humano, a espiritualidade é uma área constitutiva do ser humano em plena conexão com todas as outras áreas. A Organização Mundial de Saúde, em 1988, incluiu a dimensão espiritual numa definição multidimensional de saúde, referindo-se a questões como o significado e o sentido da vida. Além disso, a espiritualidade é o conjunto de todas as emoções e crenças de natureza metafísica, assumindo que há mais para viver do que pode ser percebido ou totalmente compreendido (KIMURA et.al., 2012).

Para melhor compreender este tema, foi desenvolvido um esquema didático (Figura 1) de acordo com MOREIRA-ALMEIDA *et al.* (2006) do ser humano dentro da unidade do seu ser, o espiritual.

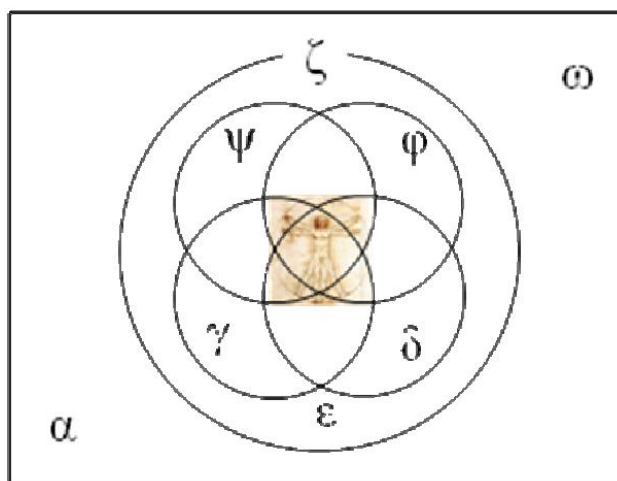


Figura 1. Dimensões do ser humano: φ físico, ψ psíquico, γ familiar-financeiro, δ sociocultural, ε existencial, ζ espiritual e αω transcendente.

O ser humano como ser holístico é uma unidade indissociável de dimensões específicas, como a física, a socioemocional e a existencial. A Figura 1 propõe que haja uma maior elaboração das

dimensões e suas conexões.

O termo espiritualidade deriva da expressão latina *spiritus* e significa sopro de vida ou a dimensão humana que domina a mente e o corpo. Portanto, a espiritualidade engloba tudo o que traz sentido e significado para a vida humana. O termo “espiritualidade” tem sido alicerçado (mas não limitado) num contexto de práticas religiosas, onde se destacam crenças e comportamentos e relações sociais.

Ott (2016, p. 209) postula que a espiritualidade pode ser definida como abertura e permeabilidade para o mistério da realidade que nos cerca. Essa misteriosa realidade também é definida como estudos metafísicos porque busca respostas sobre a existência de tudo além do ser humano. Portanto, a espiritualidade contribui para desenvolver uma visão do que está além.

Ademais, espiritualidade e religiosidade são conceitos distintos. No entanto, eles têm conexões significativas entre si e se tornaram métodos científicos de medir o bem-estar espiritual das pessoas (bem-estar existencial e religioso). A espiritualidade e a religiosidade tornaram-se parceiras no enfrentamento das adversidades da vida (BUFFORD, PALOUTZIAN, ELLISON, 1991). Koenig (2012) postula que é possível compreender que a espiritualidade está recorrentemente relacionada ao bem-estar pessoal, felicidade, esperança, otimismo, gratidão e autoestima. Por outro lado, a falta de espiritualidade, ou o desequilíbrio dela, tem uma correlação negativa com questões como depressão, ansiedade, psicose, abuso de drogas, delinquência/crime, instabilidade conjugal, suicídio, podendo também incluir aspectos positivos e negativos nos traços de personalidade (Lucchetti *et al.*, 2010).

Estudos têm ponderado sobre a impossibilidade de isolar espiritualidade e religiosidade (SOUSA, 2018). Mesmo sendo diferentes, eles estão relacionados. Embora a religiosidade se baseie na perspectiva da religião, em termos socioculturais, ela também pode ser considerada um meio espiritual, caso busque mediar a relação do ser humano com o transcendente e/ou com a existência. Cada religião expressa a espiritualidade, incluindo suas características. Sobre estas perspectivas entre a espiritualidade e religiosidade, ambas influenciam comportamentos do apoio social (FERNANDES, 2020; OLIVATI, 2017). As dimensões influenciadas incluem grupos como família, amigos e outros próximos, dentro do contexto de suporte emocional, material e comunicativo (CARDOSO, 2013; GABARDO-MARTINS, FERREIRA, VALENTINI, 2017).

3.3 POSSIBILIDADES ACADÊMICAS DE INTEGRAÇÃO E PRÁTICA

Tendo isso em mente, ao analisar as perspectivas científicas sobre a espiritualidade e apoio social em seus efeitos positivos no ser humano, vem a necessidade de se estudar e discutir mais esta temática nos círculos acadêmicos e propor um currículo que integre estes assuntos.

Perspectiva curriculares: Mesmo em faculdades e universidades cristãs, o aumento da

influência secular e o afastamento dos jovens em relação às experiências espirituais cristãs, há uma necessidade de se conhecer mais sobre o assunto e ampliá-lo nos contextos de cada curso universitário. Esta sessão buscará sugerir uma proposta de classe específica sobre a espiritualidade e apoio social, com sua ementa e conteúdo, além de refletir brevemente em possíveis integrações de tópicos espirituais nos assuntos peculiares de cada curso.

Primeiramente, a proposta sobre uma classe específica sobre espiritualidade ou formação espiritual dentro da perspectiva do Ensino Religioso. Sua ementa: “Elementos constitutivos e sociais da formação espiritual a partir da pessoa de Jesus Cristo”, focalizando a integração das perspectivas científicas e educacionais no desenvolvimento do ser humano e sua conexão com a sociedade e meio ambiente. O conteúdo dessa classe poderia incluir (1) a pessoa de Cristo, nas visões históricas e bíblicas; (2) a experiência da salvação em ajudar o próximo; (3) crescimento em Cristo (libertação e santificação); (4) as disciplinas espirituais: oração, meditação, jejum e estudo da Bíblia; (5) aspectos contemporâneos da espiritualidade e apoio social: vida familiar, estilo de vida e finanças; (6) perdão e reconciliação; (8) relação entre amor e justiça; (9) Jesus como resposta ao sofrimento humano; e (10) o apoio social como maneira de restauração da sociedade (LIESSI, 2024, p. 109).

Em segundo lugar, além de uma classe específica sobre a espiritualidade, há diversas maneiras que estes assuntos podem ser aprendidos e discutidos através dos professores de cada curso universitário ou disciplina escolar. Seguem alguns exemplos dessa possível integração:

No curso de Psicologia, há oportunidades de estudar sobre o (1) autoconhecimento e espiritualidade; (2) como a espiritualidade transforma o cérebro, comportamentos e molda personalidades; (3) compreensão e práticas dos elementos da espiritualidade nas terapias; (4) além da espiritualidade em si para o bem-estar dos profissionais. Nos cursos de Enfermagem e Fisioterapia, (1) como a espiritualidade contribui para a cura e o cuidado de pacientes; (2) compreensão e práticas dos elementos da espiritualidade na dinâmica assistencial hospitalar; (3) a espiritualidade e a relação com familiares e pacientes em situações tensas. E nos cursos de Pedagogia e Serviço Social, (1) estudar como a espiritualidade se relaciona com as habilidades cognitivas, morais e socioemocionais (e.g. Piaget, Erikson, Kohlberg, Fowler); (2) a espiritualidade e o apoio social entre estudantes e/ou pessoas em situação de risco. Além dessas temáticas direcionadas a cada curso, há outras integrações gerais que podem se fazer para ajudar os alunos, como o estudo da espiritualidade para o bem-estar dos profissionais.

Desta forma, em conclusão, a espiritualidade é uma dimensão intrínseca e constitutiva do ser humano capaz de moldar a vida de alguém. De acordo com as perspectivas científicas, conclui-se que a integração da espiritualidade e o apoio social nos ambientes educacional promove uma atmosfera de paz e bem-estar nos sujeitos envolvidos e serve como instrumento para o crescimento social. Existem inúmeras maneiras de integrar os assuntos da espiritualidade e apoio social em aulas

peculiares de cada matéria/disciplina e no Ensino Religioso. Contudo, o papel do professor neste processo é vital para que haja clareza e proporcione um engajamento significativo dos alunos na discussão e vivências da espiritualidade e apoio a outros no dia-dia.

4. ENSINO RELIGIOSO E A TECNOLOGIA

Dentro deste contexto de dificuldades ecológicas, sociais e espirituais, a Ciência da Religião e Educação têm sido temas em constante debate e atualização ao longo dos séculos, e o Ensino Religioso permeia estas áreas. Embora diversos princípios dessas áreas ainda continuem em vigor, servindo como base sólida para as discussões emergentes, tem-se notado uma necessidade vital de analisá-los no contexto tecnológico contemporâneo. Como apresentou Luchesi no congresso de graduação da Universidade de São Paulo:

O tema abordado é da mais alta relevância. Vivemos no mundo atual a revolução das tecnologias de informação e comunicação, que perpassam todas as dimensões da nossa vida, impactam as relações sociais, interferem em todos os processos organizacionais e, sem dúvida, tem relação profunda com os processos pedagógicos e educacionais (Luchesi, 2023).

Dessa forma, o Ensino Religioso, enquanto área de estudo na educação básica e superior (BRASIL, 2018; FONAPER, 2024), enfrenta uma demanda crescente por modernização para manter sua relevância junto aos diversos públicos que atende. Com o objetivo de incorporar temas e diálogos culturais e religiosos, bem como interagir com diversas organizações religiosas, o Ensino Religioso necessitará de reformulações tecnológicas (FAVA, 2020, p. 95-96), incluindo o uso da inteligência artificial, para ampliar sua presença em pesquisas e contribuições sobre espiritualidade, significado religioso e o bem-estar da humanidade (FONAPER, 2009; SILVEIRA, JUNQUEIRA, 2020).

Neste estudo, pretende-se iniciar a aplicação da inteligência artificial como ferramenta essencial nos processos de ensino, aprendizagem e administrativos do Ensino Religioso. Por meio desse recurso, os docentes poderão se beneficiar de ideias e técnicas que os introduzam ao uso dessa tecnologia no cotidiano escolar.

4.1 GESTÃO DE CLASSE

Cada professor compreende que seu trabalho vai além do tempo passado com os alunos na sala de aula. É razoável considerar que o mesmo tempo dedicado às aulas seja também utilizado para o preparo delas, dos materiais, organização da aula e atividades pós-aula, que incluem correções de atividades e provas, e o lançamento de notas. Além disso, em um contexto de educação mais inclusiva, onde o aluno deve ser visto de maneira mais individualizada, torna-se essencial desenvolver métodos

de ensino e avaliações que atendam a cada estudante, valorizando suas inteligências e necessidades específicas (MARTIN, 2024).

Assim, os tópicos abaixo fornecerão ideias e subsídios (OURO, 2024; CHEN, CHEN, LIN, 2020) para que os professores otimizem o tempo antes e depois da aula, buscando oferecer um ensino de mais qualidade a cada tipo de estudante.

- a. **Automação de Tarefas Administrativas:** A inteligência artificial pode ser uma ferramenta crucial para os professores de Ensino Religioso ao agilizar tarefas administrativas, como corrigir exames e elaborar feedback para as avaliações.
- b. **Personalização de Planos de Aula:** A inteligência artificial torna-se indispensável na identificação dos estilos de aprendizagem e preferências de cada aluno, auxiliando os professores na construção de planos de aula personalizados.
- c. **Suporte à Decisão:** A inteligência artificial cria mecanismos para auxiliar os professores no suporte à decisão, baseando-se em análises de dados coletados.
- d. **Feedback e Avaliações Rápidas:** Por fim, a inteligência artificial se torna uma ferramenta essencial para os professores ao proporcionar feedback e avaliações aos estudantes de maneira rápida e direta.

Sugestões de Aplicativos e Ferramentas de Inteligência Artificial:

1. CHATGPT.OPENAI.
2. RESEARCH RABBIT: Ideal para fazer buscas já compiladas nas principais bases de dados, não precisa de um por um. Facilita na busca de materiais para auxiliar os professores na preparação da aula e sua condução. Site: <https://www.researchrabbit.ai/>
3. CONSENSUS APP: Responde a perguntas com base em estudos científicos, uma espécie de revisão mais refinada. Site: <https://consensus.app/>
4. RAYYAN AI: Faz revisão sistemática, você alimenta com os textos. Site: <https://www.rayyan.ai/>

METODOLOGIA

Além das tarefas administrativas, os professores em geral, incluindo os de Ensino Religioso, também precisam conduzir o processo de ensino em suas disciplinas e turmas, até porque as crenças são fatores socioemocionais da aprendizagem (MARTIN, 2024, p. 167-169). Pensando na dinâmica da sala de aula, os professores precisam previamente refletir e escolher as melhores estratégias para aplicar as metodologias de ensino e as avaliações. Cada turma tem sua própria maneira de aprender

e participar. Por isso, mesmo ensinando a mesma disciplina, é importante que os professores visualizem e adaptem os processos de ensino para cada público-alvo.

Pensando nisso, os tópicos abaixo oferecem meios e ideias de como a tecnologia e a inteligência artificial podem ser ferramentas parceiras para os professores na melhoria dos processos de ensino (OURO, 2024; CHEN, CHEN, LIN, 2020; COZMAN, 2024):

- a. **Previsão de Sucesso:** A inteligência artificial pode antecipar o sucesso de um estudante, avaliando quanto o estudante supera as expectativas na realização de projetos e exercícios, e até identificar alunos com maior potencial de desistir do curso. Isso ocorre através da análise de padrões de respostas, ou a falta delas, em atividades ou provas onde a inteligência artificial é utilizada.
- b. **Análise de Conteúdo:** A inteligência artificial pode analisar a ementa e os materiais de suporte para propor conteúdo mais personalizado. O uso dessas ferramentas tecnológicas permite a elaboração e criação de planos de ensino que se ajustam às peculiaridades dos alunos, tanto no contexto geral quanto no individual.
- c. **Instruções Além da Sala de Aula:** A inteligência artificial permite instruções que transcendem o ambiente físico da sala de aula, elevando o estudante a um nível mais alto de aprendizagem e engajamento, com recursos que apoiam os estudos de forma contínua.
- d. **Customização de Métodos de Ensino:** A inteligência artificial traz benefícios ao customizar métodos de ensino para cada estudante, baseados nas respostas e capacidades individuais. Embora criar uma atividade ou prova para cada aluno seja impraticável, a tecnologia permite que professores e alunos canalizem preferências de atividades baseadas na participação, capacidade e engajamento de cada indivíduo.
- e. **Planos Personalizados:** Finalmente, a inteligência artificial auxilia os professores na criação de planos personalizados para cada estudante. Imagine quão relevante e assertivo seria para cada aluno, onde eles poderiam participar ativamente do processo de ensino, focando em atividades que valorizem suas habilidades, preferências e situações específicas, sem comprometer a qualidade do ensino.

Sugestões de Aplicativos e Ferramentas de Inteligência Artificial:

1. GAMMA APP: Cria apresentações (PowerPoint) a partir de outra apresentação prévia, documento, anexo, site ou do zero. Site: <https://gamma.app/>
2. VOYANT TOOLS: Auxilia na pesquisa qualitativa. Faz nuvens e gráficos de palavras das principais palavras de artigos, entrevistas transcritas. Site: <https://voyant-tools.org/?lang=pt>

3. AITHOR: Auxilia na produção de textos em vários estilos, com ou sem referências. Site: <https://aithor.com/pt-br>

3 APRENDIZAGEM

Os professores têm responsabilidades que vão além das tarefas administrativas e da gestão da sala de aula, desempenhando um papel central nos processos de ensino. Contudo, existe o que é chamado de "protagonismo discente" (DEBALD, 2020), que, apesar das controvérsias sobre sua relevância, demonstra que os alunos também são peças fundamentais nos processos de aprendizagem. É essencial, portanto, buscar um equilíbrio entre a atuação do docente e a participação ativa dos discentes nas discussões sobre aprendizagem. Mesmo com os melhores professores e métodos de ensino, o aprendizado só ocorre efetivamente na mente dos alunos, que precisam estar engajados no processo para que haja efetiva assimilação do conhecimento (MARTIN, 2024, p. 85-88).

Sob esta ótica, o ensino "atacadista", que visa atingir todos os alunos simultaneamente com um único método, ainda é a realidade de muitos professores. O desafio está em adotar um ensino "varejista", adaptando as aulas, métodos e atividades avaliativas para personalizar a experiência educacional para cada aluno (DEBALD, 2020).

Os tópicos a seguir exemplificam como os professores podem colaborar com a inteligência artificial e outras tecnologias para atingir os alunos de maneira mais personalizada (OURO, 2024; CHEN, CHEN, LIN, 2020; COZMAN, 2024):

- a. **Habilitação para Análise Crítica:** A inteligência artificial pode capacitar os estudantes a analisar, avaliar e discernir informações autênticas de desinformações ou falsidades, especialmente em relação às aplicações de tecnologias emergentes. Apesar das fake news serem um problema gerado pela tecnologia, também é possível utilizar filtros tecnológicos para discernir o que é fato.
- b. **Desenvolvimento de Habilidades de Questionamento:** A inteligência artificial pode auxiliar professores e alunos a desenvolverem a capacidade de formular perguntas e analisar criticamente as respostas, utilizando ferramentas como o ChatGPT para exploração e aprendizado.
- c. **Identificação de Dificuldades de Aprendizagem:** O uso da inteligência artificial ajuda a detectar dificuldades e lacunas no aprendizado dos estudantes e abordá-las precocemente durante o curso dos estudos.
- d. **Intervenções Adaptativas:** A inteligência artificial pode detectar o estado da aprendizagem e aplicar intervenções inteligentes e adaptativas que se ajustem às necessidades de cada estudante.

- e. **Estímulo à Resolução de Problemas Complexos:** A inteligência artificial encoraja os alunos a analisarem problemas complexos e a criarem soluções inovadoras, rentáveis e viáveis, utilizando o ChatGPT como ferramenta de brainstorming e validação.
- f. **Previsão de Trajetória de Carreira:** A inteligência artificial pode prever o percurso de carreira para cada estudante, coletando dados sobre sua forma de estudo.

Sugestões de Aplicativos e Ferramentas de Inteligência Artificial:

1. GEMINI IA: Contribui nas revisões, fazendo breves resumos de cada texto encontrado para construir sua tabela de resultados na revisão. Site: <https://gemini.google.com/>
2. MENTIMETER: Organiza e cria mapas mentais, brainstorms, pesquisas e gráficos. Ótima ferramenta para criar, interagir, e analisar informações e ideias. Faz Quiz, Perguntas e respostas, e apresentações. Site: <https://www.mentimeter.com/>
3. KAHOOT APP: Ótima ferramenta para criar quizzes, games e aulas que interajam com os alunos. Site: <https://kahoot.com/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Religioso, tanto na educação básica como na superior, quando estruturado de maneira inclusiva e contextualizada, pode se revelar uma ferramenta poderosa na promoção da consciência ecológica, do apoio social e do desenvolvimento espiritual. Ao incorporar temas ambientais e sociais em seu currículo, ele incentiva os alunos a refletirem sobre suas responsabilidades individuais e coletivas para com o planeta e a comunidade. Além disso, ao enfatizar valores espirituais como compaixão, perdão, solidariedade e interconexão, o Ensino Religioso contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, éticos e comprometidos com o bem-estar coletivo. Dessa forma, ele não apenas enriquece a experiência educacional, mas também promove uma cultura de sustentabilidade e altruísmo.

A adoção de tecnologias educacionais no Ensino Religioso amplifica ainda mais seu impacto, tornando o aprendizado mais atraente e relevante para os alunos. Ferramentas digitais e recursos interativos não apenas facilitam o acesso à informação, mas também engajam os alunos de maneira dinâmica e participativa. Ao integrar essas tecnologias, o Ensino Religioso pode cativar a atenção dos jovens, incentivando um envolvimento mais profundo e significativo com os temas abordados. Portanto, a combinação de uma abordagem pedagógica inclusiva com o uso de tecnologias modernas pode transformar o Ensino Religioso em um agente catalisador de mudanças positivas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equilibrada, sustentável e espiritualmente enriquecida.

REFERÊNCIAS

- BACCHIOCCHI, Silvia C. Towards a biblical spirituality: Dwelling with God through the Sanctuary-covenant Structure. Dissertação (Mestrado). Berrien Springs, MI: Seminário Teológico da Andrews University, 2019. 230
- BLOESCH, D. G. Spirituality old & new: Recovering authentic spiritual life. InterVarsity Press, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BUFFORD, R. K.; PALOUTZIAN, R. F.; ELLISON, C. W. Norms for the spiritual well-being scale. Journal of Psychology and Theology. Vol. 19, n. 1, p. 56-70, 1991.
- CHEN, Lijia; CHEN, Pingping; LIN, Zhijian. Artificial Intelligence in Education: A Review. IEEE Access, v. 8, 2020. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9069875>. Acesso em: 02 ago. 2024.
- COZMAN, Fabio B. IA na Graduação: investigações exploratórias no ensino. Apresentado no Congresso de Graduação da USP, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HwwwMXSVhkQ&t=683s>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- CROSS, F. L. Spirituality. In: CROSS, F. L.; LIVINGSTONE, E. A. The Oxford dictionary of the Christian church. New York: Oxford University Press, USA, 2005, p. 1543-1544.
- DEBALD, Blasius (org.). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.
- ESTEP, J. R.; ANTHONY, M.; ALLISON, G. A theology for Christian education. B&H Publishing Group, 2008.
- FAVA, Rui. O retorno da Paideia grega em forma de Paideia digital. In: DEBALD, Blasius (org.). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). Disponível em: <https://fonaper.com.br/>. Acesso em: 29/jul/2024.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.
- FREEDMAN, D. N. (ed). The anchor Bible dictionary. New York: Doubleday, 1992, p. 1015-1018. Logos Bible Software version.
- GOMES, C. L.; CAMPOS, M. A. T. A transversalização curricular da educação ambiental no ensino religioso. Debates em Educação, vol. 14, n. 34, p. 249-269, 2022.
- GULLEY, N. R. Systematic Theology: Creation, Christ, Salvation. Vol. 3. Berrien Springs: Andrews University Press, 2012.
- KIMURA, M.; OLIVEIRA, A. L. D.; MISHIMA, L. S; UNDERWOOD, L. G. Cultural adaptation and validation of the Underwood's Daily Spiritual Experience Scale-Brazilian version. Revista da

Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 46, p. 99-106, 2012.

KOENIG, H.; KING, D.; CARSON V. B. Handbook of religion and health. New York: Oxford University Press, 2012.

LIESSI, H. D. Ensino Religioso para a Educação Superior. **Teologia em Revista**, v. 2, n. 2, p. 82-95, 2022. DOI: <https://doi.org/10.29327/2148040.2.2-6>.

LIESSI, Hebert D. ESPIRITUALIDADE, APOIO SOCIAL E ENSINO RELIGIOSO: Perspectivas científicas e curriculares. In: XVII Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), 17 ed., 2024. **Anais** [...]. Florianópolis: FONAPER, 2024. v. 1, p.106-110. Disponível em: fonaper.com.br. Acesso em: 03 ago 2024.

LIESSI, Hebert D.; LIESSI, Lucicleide M. S. ENSINO RELIGIOSO E A ECOLOGIA INTEGRAL: Ponderações sobre a BNCC e sua contribuição à sociedade. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE ESTUDOS BÍBLICOS, 4., 2024, São Paulo, SP. Bíblia e Ecologia Integral [recurso eletrônico]: **Anais** [...] Organização: Boris Agustín Nef Ulloa, Gilvan Leite de Araujo, Matthias Grenzer. São Paulo: PUCSP, 2024. 1 recurso online (356 p.). (Coleção LILETI; Volume V). Disponível em: <http://pergamum.pucsp.br:8080/pergamumweb/vinculos/000000/000000b9.pdf>. Acesso em: 04 ago 2024.

LUCCHETTI, G.; GRANERO, A.; BASSI, R.; LATORRACA, R.; NACIF, S. Spirituality in clinical practice: what should the general practitioner know. *Revista Sociedade Brasileira Clínica Médica*. v. 8, p. 154-158, 2010.

LUCHESE, Edmilson. Inteligência artificial no ensino superior: tema é destaque no “Congresso de Graduação da USP”. **Jornal da USP**, 08 nov. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/inteligencia-artificial-no-ensino-superior-tema-e-destaque-no-congresso-de-graduacao-da-usp>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MARIANI, C. M. C. B. Espiritualidade para a construção de uma Ecologia Integral. **Cadernos De Fé E Cultura**, vol. 2, n. 1, p. 13-22, 2017.

MARTÍN, Héctor Ruiz. **Como aprendemos?** Uma abordagem científica da aprendizagem e do ensino. Tradução: Luciane Alves Schein; revisão técnica: Luciana Vellinho Corso. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2024.

MILLER, R. C. **Theologies of Religious Education**. New York: Religious Education Press, 1995.

MOREIRA-ALMEIDA, A.; LOTUFO, F.; KOENIG, H. G. Religiosidade e saúde mental: uma revisão. **Brazilian Journal of Psychiatry**. v. 28, p. 242-250, 2006.

NEWBERG, A.; WALDMAN, M. R. **Como Deus pode mudar sua mente**. Tradução de Julio de Andrade Filho. São Paulo: Prumo, 2009.

OTT, B. **Understanding and developing theological education**. Carlisle, Cumbria: Langham Publishing, 2016.

OURO, Jean M. R. AI na Educação Superior. In: **VII Congresso Internacional CIEACE**. Hortolândia-SP: UNASP, 2024.

SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio, (Org.). **O Ensino Religioso na BNCC: teoria**

e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SIRE, J. W. **The universe next door**: A basic world view catalog. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 2020.

SOUSA, K. P. d. A. Consumo de álcool por universitários: uma explicação a partir da religiosidade e busca de sensações. **Dissertação** (Mestrado). Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA NEUROPSICOPEDAGÓGICA FRENTE ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA.

Edson Santos Barbosa - edsonbarbosa.educ@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1624-5446>.

Pós-graduado em Neuropsicopedagogia Escolar pela Faculdade Adventista da Bahia (FADBA); Graduado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Jéferson Felipe Gagliato - educ.prof.gagliato@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0649-6161>.

Docente do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE). Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Resumo: O presente artigo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Neuropsicopedagogia Escolar pela Faculdade Adventista da Bahia. A pesquisa que tem por objetivo compreender o processo de formação de professores da educação básica frente ao processo neuropsicopedagógico e as relações étnico-raciais de crianças negras com deficiência. Neste intuito, nossa principal intenção é conhecer e dialogar sobre as contribuições da Neuropsicopedagogia para o processo de formação inicial e continuada de professores que atuam como alunos duplamente estereotipados estigmatizados pelas questões sociais frente a deficiência, que por vezes impossibilita o seu desenvolvimento social e cognitivo. A metodologia que tornou possível a produção textual como resultado este trabalho caracteriza-se pela realização de revisão bibliográfica que emerge de uma pesquisa de natureza qualitativa. Portanto, o resultado desta pesquisa, colabora para o entendimento de que os professores da educação básica, ao se depararem com alunos negros e com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências necessitam revisitar o habitar à docência munindo-se das colaborações das neurociências, em especial a Neuropsicopedagogia, mas se desvencilhando de quaisquer formas de discriminação. Além de perceber os indivíduos negros em sua totalidade e refletindo a importância de sua posição de agente modificador das realidades destes alunos que convivem com as interseccionalidades das deficiências e as questões étnico-raciais.

Palavras Chave: Formação Docente. Neuropsicopedagogia. Relações étnico-Raciais. Educação Inclusiva.

Abstract: This article is the result of the Conclusion Work for the Specialization Course in School Neuropsychopedagogy at the Adventist Faculty of Bahia. The aim of the research is to understand the process of training basic education teachers in relation to the neuropsychopedagogical process and the ethnic-racial relations of black children with

disabilities. In this respect, our main intention is to learn about and discuss the contributions of neuropsychopedagogy to the process of initial and continuing training for teachers who work with students who are doubly stereotyped, stigmatized by social issues in the face of disability, which sometimes makes it impossible for them to develop socially and cognitively. The methodology that made the textual production possible as a result of this work is characterized by a bibliographical review that emerges from qualitative research. Therefore, the result of this research contributes to the understanding that basic education teachers, when faced with black students and those with special educational needs and/or disabilities, need to revisit the habit of teaching, using the contributions of neurosciences, especially Neuropsychopedagogy, but freeing themselves from any form of discrimination. In addition to perceiving black individuals in their entirety and reflecting on the importance of their position as agents of change in the realities of these students who live with the intersectionalities of disabilities and ethnic-racial issues.

Keywords: Teacher training. Neuropsychopedagogy. Ethnic-racial relations. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma base fundamental e essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Quando abordamos a prática Neuropsicopedagógica no contexto da educação, é possível considerar as complexas interseções entre as relações étnico-raciais e as experiências de crianças negras com deficiência. Essa discussão exige uma abordagem sensível e aprofundada, visando a promoção de uma educação que respeite a diversidade em todas as suas dimensões.

Para compreendermos o processo de formação de professores que atuam em escolas públicas e que se deparam com crianças negras e com necessidades educacionais especiais, objetivando compreender os reais desafios da prática docente foi necessário fomentar estudos e reflexões sobre o processo de formação docente. E com isso, esta pesquisa pode ser reservada como um material para compreender que a forma como as leis regem e orientam a formação docente está muito distante de propiciar aos futuros e aos já professores uma formação que de fato os torne apto a atender e ensinar com responsabilidade e equidade. Levando em consideração o aluno como um ser plural e diverso.

A realidade das crianças negras com deficiência é marcada por desafios específicos que demandam uma atenção especial no âmbito educacional. Tais desafios incluem não apenas as barreiras físicas e cognitivas, mas também as questões sociais e culturais que permeiam suas vidas. Nesse contexto, a prática Neuro psicopedagógica surge como um suporte essencial, capaz de integrar conhecimentos sobre o funcionamento cerebral, processos de aprendizagem e as particularidades de cada aluno.

A educação inclusiva ocupa um papel fundamental no desenvolvimento da docência,

promovendo um ambiente de aprendizado que acolhe a diversidade e garante igualdade de oportunidades para todos os alunos. Para lidar adequadamente com alunos negros e com deficiência, é essencial que os profissionais da educação reflitam profundamente sobre seu papel como transformadores das realidades desses estudantes. Isso envolve uma compreensão das especificidades culturais e das necessidades individuais, bem como o compromisso com a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Além de uma reflexão crítica sobre suas práticas, os educadores precisam de formação contínua e específica para atender às diversas demandas de seus alunos. Esse desenvolvimento profissional deve incluir uma sólida base em pedagogia inclusiva e uma integração efetiva com as neurociências. As neurociências oferecem conhecimentos valiosos sobre o funcionamento do cérebro e os processos de aprendizagem, permitindo aos professores desenvolver estratégias mais eficazes e adaptadas às necessidades de cada aluno.

A abordagem consciente das relações étnico-raciais se torna crucial nesse processo, uma vez que as crianças negras com deficiência frequentemente enfrentam estigmas e preconceitos adicionais. A formação de professores, portanto, deve contemplar não apenas práticas pedagógicas inclusivas, mas também vivenciar o processo de sensibilização para lidar com a diversidade étnico-racial de forma afirmativa, promovendo ambientes educacionais que respeitem e valorizem as identidades múltiplas presentes em sala de aula.

A pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, que permite a identificação de padrões e tendências no campo de estudo, ajudando a formular hipóteses e direcionar futuras pesquisas. Dessa forma, o método, também possibilita a compreensão das complexidades e nuances dos fenômenos investigados, proporcionando uma visão abrangente e aprofundada. Para tanto, foi realizada uma análise cuidadosa das Leis que regulamentam a Educação Básica: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Lei Brasileira de Inclusão, as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia; que asseguram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e o Estatuto da Igualdade Racial.

Ao refletir sobre o desenvolvimento do processo de formação docente para a Educação Básica, tange como objetivo geral: compreender o processo de formação de professores da educação básica frente ao processo neuropsicopedagógico e as relações étnico-raciais de crianças negras com deficiência. Para o andamento da discussão, pauta-se nos objetivos específicos em a) dialogar a respeito da importância e das contribuições da Neuropsicopedagogia para a formação de professores da educação básica; b) analisar o fazer pedagógico frente a educação especial e às relações étnico-raciais.

É interessante que este trabalho venha suscitar e fomentar uma discussão pertinente sobre a proposição de que não existiria um aparato legal que garanta o atendimento especial para alunos

negros com deficiência. Mas sabemos que a Inclusão engloba todas as pessoas com as deficiências. Independentemente da cor, do gênero ou da classe social.

Deste modo, a proposta é dialogar sobre possíveis estratégias e metodologias oriundas da Neuropsicopedagogia que viriam a contribuir para o processo de formação de professores da educação básica que teriam alunos negros com deficiências como seu público.

METODOLOGIA

O aspecto metodológico da pesquisa parte do princípio de uma natureza qualitativa, uma vez que, na produção deste artigo, não tratamos de dados quantitativos no sentido de coleta de números. O recorte temporal da pesquisa apresentada é de cinco anos, compreendendo o período de 2018 ao ano de 2023. Vale salientar, que o levantamento dos trabalhos assumiu um aspecto de revisão de literatura, de modo a analisar as produções cuidadosamente para tornar possível a natureza qualitativa desta pesquisa. Neste aspecto em que nos debruçamos sobre a revisão bibliográfica levamos muito em consideração a contribuição de Noronha e Ferreira (2000, p. 191) ao refletirem que a revisão de literatura consiste em:

estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada

Portanto, ao analisar as produções referentes à nossa temática realizamos uma atenta análise da produção bibliográfica na área atrelada ao nosso tema. Para obtermos uma visão ampla do campo da pesquisa e posteriormente enfatizar os encontros no que diz respeito as rupturas que assumem caráter de exclusão daqueles materiais que não contribuiriam com efeito para a produção dos passos seguintes para a construção do nosso artigo.

Para tanto, o levantamento bibliográfico, foi realizado em repositórios acadêmicos tais como BDTD, plataforma CAPES, Google Acadêmico e Scielo. Para garantir o aspecto científico da nossa pesquisa e produzir um material que deveras viesse a contribuir para as futuras pesquisas que virão a ser desenvolvidas posteriormente ao período do nosso recorte temporal. O critério de exclusão de muitos trabalhos, foi o fato de diversos deles estavam muito distantes da nossa temática.

3. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Especial é uma modalidade de ensino direcionada aos educandos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação. Este conceito está definido na Lei nº 9.394 de 1996 que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 58. De acordo com o inciso 3º da LDB, esta modalidade de ensino tem início na educação

infantil e se estende durante toda a educação básica e ao longo da vida.

O público-alvo da educação especial está definido nos registros da Lei nº 13.146 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, da que em seu artigo 2º descreve o seguinte da seguinte forma:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015)

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), foi pensada com o objetivo de assegurar e de promover o exercício efetivo dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a cidadania, conforme podemos constatar em seu artigo 1º. Todas as pessoas com deficiência têm direito à igualdade de oportunidades com relação às demais pessoas e, segundo o que nos orienta o inciso 1º, do artigo 4º de LBI, não serão submetidas a nenhuma forma de discriminação, restrição ou exclusão.

Todos nós temos direito à educação garantida pela legislação, observando os princípios da universalidade e da igualdade. No entanto, faz-se necessário refletir acerca dos perfis dos indivíduos, para que não haja impedimentos ao acesso e à permanência nos sistemas de ensino. Para tanto, há que se observar no que tange às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), que é imprescindível a existência de condições reais de oferta de uma educação que verdadeiramente assegure aos educandos que fazem parte da educação especial e a garantia de condições efetivas para o seu pleno desenvolvimento.

Quando nos propomos refletir a respeito da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais de imediato somos convidados a ponderar sobre as diversas formas de relações socioeducativas que se estabelecem no ambiente escolar. E umas delas, não menos importante que as outras, é a inter-relação destes alunos com os seus professores. E é sobre este agente socioeducativo que queremos nos debruçar e analisar como acontece a sua formação para a atuação frente aos educandos com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

O artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), atribui responsabilidade ao poder público para assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o aprimoramento dos sistemas educacionais, objetivando a garantia de condições de acesso e de permanência aos sistemas de ensino ofertado para as pessoas neurodiversas. Além de adotar programa de formação inicial e continuada para que os professores sejam capazes de desenvolver a sua prática docente e o atendimento educacional especializado.

Esta análise está bem ressaltada no texto das Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia, em seu tópico referente à formação para a prática pedagógica inclusiva, aos nos chamar a atenção de que:

A presença desses diversos impõe a necessidade de se desenvolverem práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades peculiares, que utilizem sistemas linguísticos, códigos próprios e deem acesso a materiais e equipamentos específicos e necessários para a sua aprendizagem. (Bahia, 2017, p. 79)

Como posto anteriormente, a presença desses alunos especiais coloca o professor diante de uma nova realidade: “o desafio de educar na diferença, que passa a ser uma prerrogativa da tarefa docente em tempos em que o território escolar está povoado por diferentes grupos socioculturais” Bahia (2017, p. 79).

No entanto, tal desafio não tem sido devidamente problematizado nas instituições de ensino superior, de modo a deixar de oferecer currículos ou componentes curriculares voltados para a educação especial, de maneira mais proficiente. O que nos leva a compreender e a identificar que existe um hiato entre o que é legitimado pelos instrumentos legais oficiais e o real perfil de formação de professores para atuarem na educação especial e de fato como este processo formativo docente acontece no interior das universidades que oferecem os cursos de formação para os professores da educação básica.

Os professores da Educação Básica, criam as suas práticas e as suas concepções com relação ao processo de ensino e aprendizagem, estando em consonância com o seu processo formativo, bem como com as suas vivências e visão de mundo. Portanto, conforme Andrade (2009, p.78), “tudo aquilo que não corresponde a esta forma de pensar e sentir torna-se invisível, estranho, marginal ou intolerável.”

Dito de outro modo, se os professores não conhecem as especificidades dos alunos que configuram o público-alvo da educação especial, ou se as conhecem e mesmo assim tem tido acesso a uma formação deficiente e ineficaz, quando acontece a negligência por parte das instituições acadêmicas que os formou, eles assumem uma postura baseada na exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, na medida em que os inclui em um modelo único modelo de educação, generalizando o formato de educar.

A Constituição Brasileira de 1988, nos assegura que a Educação é direito de todos. Porém, é indispensável refletir que o todo é composto por pessoas com várias especificidades e por grupos sociais com distintas necessidades, como é o caso dos alunos da educação especial. E compete também ao professor a responsabilidade de oferta da educação de qualidade, independente de suas diferenças, para não recair numa contradição. Como saliente Arroyo (2008, p.12):

Parte-se sempre da ideia de organização que os capacite para lecionar em qualquer escola, seja da cidade ou do campo, das periferias urbanas, seja para indígenas ou jovens e adultos. Os coletivos diversos seriam vistos como destinatários de última hora de um projeto comum de educação básica, conseqüentemente projeto único de docência e de formação. A diversidade tende a ser secundarizada. O que é visto como universal comum e único é determinante.

As diretrizes da educação Inclusiva no Estado da Bahia apontam em sua análise para o fato de que a secundarização da diversidade, em virtude de um projeto de educação universal oferecem aos professores: “Programas construídos seguindo um modelo único de concepção de homem, de processos de ensino-aprendizagem, de escola, de sociedade e de cultura, nos quais os educadores são preparados [...] para efetuarem algumas adaptações curriculares” (Bahia, 2017, p.80).

Observando a Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001, o que pode ser perfeitamente confirmado em seu artigo 18, pode-se compreender que os professores considerados capacitados para desenvolverem ações em classes comuns e que possuem alunos com NEEs são aqueles docentes que possam comprovar a inclusão de conteúdos sobre a educação especial em seu processo formativo de nível médio ou superior. Já os professores especializados em educação especial deverão possuir formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas.

O que podemos concluir neste ponto, harmonizando o nosso pensamento com a análise das Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia é que apesar das práticas legais garantirem quais são as exigências concernentes à formação docente para a educação especial, esses professores não se sentem aptos para assumirem tal desafio. O que nos obriga a realizar a seguinte proposição: “Ou a legislação não está sendo devidamente cumprida ou ainda permanece uma invisibilidade por parte dos sistemas de ensino, no que tange a garantir o direito inegociável à educação dos estudantes público-alvo da educação especial” (Bahia, 2017, p. 82).

Ao refletirmos sobre a possibilidade de execução e oferta de uma educação especial e inclusiva são indispensáveis a formação e a atuação docentes para que seja possível pensar uma educação de qualidade diante do processo ensino-aprendizagem. Desta forma podemos observar o seguinte raciocínio:

A lacuna na formação de professores é apontada por vários autores [...] como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão. Aqui identificada na categoria angústia pela percepção de formação insuficiente em que se verifica que é inevitável sentimento de angústia que brota na construção do desespero para lidar com as crianças de inclusão (Tavares, Santos e Freitas, 2016, p. 534)

Deste modo, este sentimento de despreparo e de insegurança pode estar atrelado a uma formação deficiente dos professores para a educação básica que temo como público os alunos especiais.

Para Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 538), é que os cursos de formação docente “ofereçam mais oportunidades de práticas com crianças com deficiência, como estágios em salas inclusivas e vivência com essas pessoas, para que a experiência e a discussão possam inclusive promover uma visão de fato inclusiva”. Pois, para estes autores, “existe um distanciamento entre o que se propõe e o que realmente é cumprido.”

De acordo com Michels (2005, p. 2)

Para a democratização da escolarização de alunos com deficiência, por meio de sua inclusão no ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificadas as práticas escolares nas perspectivas da assimilação [...] das mais diversas culturas linguísticas, étnicas e físicas (Michels, 2005, p. 271)

Como bem ressalta Michels (2005), os educadores precisam superar em muito os entraves que ainda impedem a sua prática docente para um atendimento pedagógico que inclua os alunos com NEEs em um processo mais amplo e diverso, com igualdade e que de fato faça acontecer a escolarização dessas crianças especiais. E como um exemplo de barreira a ser superada é o modelo médico-psicológico que influencia as formações dos currículos diante dos cursos de formação dos professores que objetivam lecionar nas escolas regulares da educação básica. Onde estão matriculados os diversos alunos da educação especial.

Segundo Thesing e Costas, (2017, p.1), a perspectiva epistemológica assumida pelos professores a respeito da construção do conhecimento “está relacionada à forma como os professores pensam e organizam suas práticas pedagógicas voltadas aos processos de ensinar e aprender nas escolas”.

Desta forma, seria interessante salientar que para além das questões de formação acadêmica a qual os professores que se dispõem a lecionar no ensino regular da educação básica se submetem, existe uma mentalidade, bem como uma visão de mundo e de construções de saberes sócio-históricos que permeiam a prática docente. Sendo que é de extrema relevância perceber que a visão de educação desses docentes e como eles percebem os sistemas de ensino e se posicionam enquanto professores e agentes de transformação da sociedade e das comunidades escolares que recebem tanto alunos do ensino regular, quanto aqueles que possuem necessidades educacionais específicas.

Para Machado, (2011, p. 211-212):

Ao compreender a formação docente como uma experiência formativa que capacita teórico-metodologicamente os professores para o trabalho pedagógico nas escolas, consideramos que as formas como se pensa sobre o conhecimento influencia diretamente as ações docentes, como organizar o currículo, escolher os materiais didáticos, planejar as atividades, avaliar os resultados [...]

A formação docente é vista como um processo abrangente que envolve o desenvolvimento de habilidades teóricas e metodológicas. Isso significa que os professores são preparados para entender profundamente as teorias educacionais e as metodologias de ensino, permitindo que eles apliquem esses conhecimentos de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas.

De acordo com Thesing e Costa (2017), a formação docente deve ir além dos aspectos da compilação de teorias, habilidades e saberes. Uma formação de professores exige mais que um conjunto de técnicas. Requer uma preparação que evite a alienação e garanta pressupostos para a transformação de vidas através da educação:

Formar professores não deve ser apenas no sentido de lhe oferecer formação técnica. Antes, estes docentes necessitam de formação enquanto agentes aptos

a criar e a transformar (e ressignificar) suas práticas profissionais, oferecendo-lhes habilidades tanto para o mundo do trabalho, quanto para o mundo da vida. Objetivando evitar a alienação a qual o mercado de trabalho lhes acometer. (Thesing e Costa, 2017, p.2)

Ao nos remetermos ao tema da formação docente no contexto da inclusão Nascimento, (2017, p. 50), contribui para a nossa reflexão pontuando que:

No que se refere à educação, as diretrizes definidas pelo MEC que regulamentam a formação docente também precisam ser efetivadas para garantir um sistema educacional inclusivo [...] e no que diz respeito ao papel dos formadores, ou seja, os professores universitários, aponta-se que há um despreparo dos mesmos, o que implica em uma contribuição pouco significativa para os cursos de licenciatura, no campo da educação inclusiva, por não terem formação na área e nem buscarem capacitação

Este pensamento nos leva a entender que para que haja a garantia de um sistema educacional de fato pautado no princípio da inclusão as diretrizes do Ministério da Educação devem ser validades e consolidadas. Uma vez que muitas normativas estão definidas pelas leis, mas não são verdadeiramente postas em prática. E essas disparidades do que está escrito nos textos legais e a maneira como de fato o processo de formação docente se dá inviabilizam a garantia mais ampla e satisfatória do referido sistema de educação deveras inclusivo.

Da mesma forma, aqueles docentes dos cursos de formação de professores que deveriam ofertar qualidade de ensino para os novos professores que atuarão na educação básica muitas vezes não contribuem da maneira que deveriam. Esta é uma questão bastante complexa, já que os docentes dos cursos universitários de graduação de novos professores acabam por ofertar a uma formação medíocre e por vezes insuficientes. Problemas tais que desencadearão no surgimento de docentes cada vez menos preparados para atuarem no universo tão diverso que é a educação básica da escola regular, ambiente povoado por alunos de diversas etnias e as necessidades educacionais especiais.

4. A IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Para Moreira, (2019, p. 6) “a Neuropsicopedagogia [...] é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos das neurociências que estuda o sistema nervoso e a sua atuação no comportamento humano tendo como enfoque a aprendizagem.”

A partir deste conceito, faz-se necessário discorrer acerca da importância e das efetivas contribuições da Neuropsicopedagogia para a atuação de professores da educação básica regular e de quais formas a ciência que estuda a relação entre o cérebro e o comportamento humano pode ajudar estes docentes a avançarem no processo de ensinar e de aprendizagem envolvendo as crianças com necessidades educacionais especiais.

A Neuropsicopedagogia cria possibilidades de compreensão e entendimento de como ocorrem as conexões entre o cérebro a aprendizagem no âmbito educacional (Moreira, 2019). Mas o que se

apresenta enquanto desafio é entender como a formação docente tem sido desenvolvida e a maneira de processamento e de atuação desses professores frente ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, e o uso que se faz de seus conhecimentos da Neuropsicopedagogia enquanto corrobora com a intervenção pedagógica. Uma vez que a os saberes Neuropsicopedagógicos constituem, segundo a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia:

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

Esta contribuição referenciada na Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia é de fato muito esclarecedora. Uma vez que nos leva a refletir sobre o fato de que os conhecimentos acerca das relações que se estabelecem entre o funcionamento do sistema nervoso e as capacidades de aprendizagem humanas são de fundamental importância para a formação e daqueles professores que atuarão com crianças e adolescentes neurodiversas. Dito de outra forma, se os professores em formação inicial e até mesmo continuada não conhecerem tal relação não estarão aptos a lidar com a neurodiversidade das crianças.

De acordo com Santos (2021) “a Neuropsicopedagogia e a Psicologia apresentam-se como atuações profissionais que contribuirão de forma significativa no contexto escolar de forma a promover saberes de áreas importantes para o processo de ensino-aprendizagem”. (Santos, 2021, p.22).

Pode-se obter diante do parágrafo anterior e toda a sua relevância a compreensão que versa sobre o fato de que a Pedagogia, bem como os professores que atuam com o público-alvo configurado por crianças com necessidades educacionais, faz uso dos conhecimentos produzidos pelos psicólogos e os Neuropsicopedagogos para instrumentalizar a prática e a vivência docente. De tal forma que os saberes das neurociências reverberem na qualidade de ensino.

Para Consenza e Guerra, (2011, p.28), “o que se pode esperar das neurociências não é solucionar os problemas de aprendizagem, muito menos a proposta de uma “nova pedagogia”. Antes, as neurociências podem “fundamentar a prática pedagógica que se realiza com sucesso e orientam ideias para as intervenções”. Assim, é possível entender que quando as estratégias de ensino respeitam a forma como o cérebro funciona a tendência é a efetivação de práticas pedagógicas mais eficientes.

De acordo com Santos (2021, p.28) “é importante ressaltar que o conhecimento de um Neuropsicopedagogo os qualifica para a difícil tarefa de compreender os processos cognitivos, em especial as dificuldades e transtornos de aprendizagem que dificultam a prática pedagógica em relação aos alunos com deficiência”.

No entanto, vale ponderar sobre o fato de que muitos professores não tem acesso a uma

formação docente inicial que ofereça componentes curriculares para a prática pedagógica frente às necessidades educacionais especiais dos alunos. Quando sim, apenas as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e Psicologia da Educação que, por sua vez, é ministrada superficialmente.

Logo, percebemos que:

O referido profissional [psicopedagogo] busca junto aos alunos compreendê-los, analisá-los em suas demandas e desenvolver estratégias de intervenção coerentes com as necessidades de cada um ser aprendente. Logo, desenvolvendo um trabalho inclusivo frente às dificuldades de aprendizagem. (Santos, 2021, p. 28)

Entendemos aqui a verdadeira e eficaz contribuição do neuropsicopedagogo para uma atuação diante dos processos de ensino-aprendizagem em consonância com a prática docente. No entanto, o que nos preocupa é a realidade no interior das unidades escolares. Bem como o processo precário de formação de professores. De modo que estes muitas vezes não têm acesso a um processo de formação inicial e/ou continuada para agregar boas práticas, os saberes, as habilidades e as competências da Neuropsicopedagogia para se sentirem aptos enquanto agentes, de fato, das realidades de crianças com necessidades educacionais especiais.

O profissional da Neuropsicopedagogia cria inúmeras possibilidades de metodologia e aprendizagem “impactando positivamente” o ensino. (Santos, 2021), colaborando para que o trabalho dos professores da educação básica seja mais eficiente e produtivo. Satisfazendo as necessidades dos professores e garantindo o acesso destas crianças neurodiversas a educação de fato especial e inclusiva.

Em verdade, nem todas as escolas podem contar com a ajuda profissional do campo da Neuropsicopedagogia. Assim como existem unidades escolares do ensino fundamental em que muitos professores desconhecem o seu campo de atuação e a importância do neuropsicopedagogo, no entanto:

A atuação do neuropsicopedagogo na escola é essencial para a inclusão, visto que seu trabalho coincide com a prática educacional inclusiva, sempre considerando, respeitando e compreendendo as necessidades de cada ser [...], bem como desenvolvendo estratégias metodológicas para atender a cada necessidade. (Santos, 2021, p. 32)

Através das contribuições da Neuropsicopedagogia e dos saberes oriundos destes profissionais inseridos no contexto escolar atrelados à atuação dos professores, ou integrados a sua formação enquanto docente torna-se possível compreender o funcionamento do cérebro do indivíduo e seus processos cognitivos. Além de tornar possível a proposta de alternativas no processo educativo para que a inclusão das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem seja possível.

5. A PRÁTICA DOCENTE E ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE ALUNOS NEGROS COM DEFICIÊNCIA

Ao nos remetermos aos termos associados tais como prática docente e educação especial, propomos uma reflexão sobre as estratégias, as vivências escolares, os recursos e as metodologias utilizadas no âmbito escolar e no desenvolvimento de atividades didáticas. Mas queremos propor aqui uma reflexão a respeito de como os professores têm atuado no atendimento aos alunos com deficiências e que ao mesmo tempo sofrem por serem crianças negras deficientes.

Os desafios de ensinar e de desenvolver trabalhos para o processo ensino e de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais já se apresenta como um grande desafio para os professores da educação básica e do ensino regular. Mas quando essas deficiências atingem crianças negras os saberes na Neuropsicopedagogia e das neurociências devem ser mais enfatizados e explorados na atuação efetiva do corpo docente na intenção social de promover acesso e permanência a uma educação verdadeiramente igualitária, proveitosa e inclusiva.

A educação é um direito de todos sem nenhum tipo de discriminação. E deve ser garantido independentemente de condições sociais, econômicas, culturais ou físicas. No entanto, ao nos depararmos como regimentos legais que asseguram o direito à educação, estabelecendo um diálogo entre a Constituição Federal de 1988, a LDB, o Estatuto da Igualdade Racial e as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia, perceberam que estas leis e os instrumentos oficiais estão para além de refletirem discutir sobre a questão concernente às crianças negras com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Para Freitas (2022, p.3) “O fenômeno da inclusão de pessoas negras com necessidades educacionais especiais precisa driblar estereótipos pejorativo que as descrevem a partir de referências marginais que os invisibilizam socialmente”. Embora o reconhecimento e oficialização da educação especial seja um avanço significativo para os alunos que configuram a comunidade neurodiversa, sendo matriculados em classes escolares regulares, ainda precisamos pensar acerca dos alunos que além de fazerem parte da educação especial também são negros.

Para Freitas, (2022, p. 4) faz-se necessário uma reflexão sobre os educandos negros com deficiência. Discussão tal que possibilite a identificação dos descaminhos do processo de inclusão da pessoa negra com NEEs na escola e na sociedade. Uma vez que:

A pessoa com NEEs lida cotidianamente com uma série de confrontos que representam um considerável desafio social, pois dificilmente os sujeitos que fogem ao “padrão”; estabelecido pelo imaginário social hegemonicamente idealizado, conseguirão unir-se e/ou integrar-se na sociedade sem lidar com a violência da discriminação, a desigualdade e, conseqüentemente, com o fenômeno da exclusão. (Freitas, 2022, p.3)

Ao referirmo-nos à educação enquanto direito básico do cidadão, percebemos lacunas significativas no que diz respeito a “assegurar a dignidade e o valor dos sujeitos com NEEs” e o

empobrecimento desta política. Já que, ao direcionar as políticas voltadas para a educação impera um “enquadramento educacional” e um padrão que “reprime as subjetividades” e necessidades, ao “uniformizar as formas de ensino”, como ressalta Freitas (2022, p. 18).

Porém, a flexibilidade do currículo da educação básica e o processo de formação docente inconsistente não permitem alcançar as especificidades que constituem o universo de representatividades múltiplas de alunos com necessidades educacionais especiais e que são negros.

A Constituição Federal de 1988, versa sobre a construção de uma sociedade livre, justa e democrática. Contanto que possibilite a erradicação da pobreza e a marginalização, além de reduzir as desigualdades sociais, e ainda a promoção do bem de todos. Mas, segundo Freitas (2022, p. 6):

Ao analisar cuidadosamente a Lei n^o 13.146, a partir de uma perspectiva afrocentrada, observa-se que não há uma aproximação de debate da Educação Inclusiva com a questão das relações étnico-raciais. A LBI não trata das peculiaridades do perfil cultural, social, familiar, político, econômico da população negra com NEEs, o que gera um sentimento de abandono legal no combate à discriminação, principalmente ao não considerar os estereótipos que levam à marginalização e à segregação da população negra, fato que dificulta [...] O processo de inclusão.

Para Freitas (2022, p. 22) “o que promove de fato uma sociedade inclusiva são os próprios posicionamentos que cada indivíduo apresenta frente ao que é diferente.” Então de que forma tem sido a atuação dos professores que lidam no âmbito de educação básica ao se depararem com alunos negros “duplamente marginalizados”, quando também deficiente?

É fundamental aqui para a nossa proposta entender como os docentes interagem e como as crianças negras com necessidades educacionais especiais, em um universo tão complexo que é a escola. Estas crianças negras com deficiência constituem-se em um ponto de intersecção entre o ser negro e ao mesmo tempo ser criança com NEEs.

De acordo com Melo (2014, p. 22), no texto *Estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência frente ao duplo estigma* assim descreve este ponto de intersecção que afeta os educandos negros-deficientes:

Duplo estigma se refere a uma estigmatização associada ao desenvolvimento de preconceitos, justificando a discriminação e exclusão social gerada pela ameaça à identidade de sujeitos pertencentes a uma categorização social dupla, que ocasionalmente é estigmatizada. (Melo, 2014, p. 22)

A educação escolar, segundo Gomes (2012, p.24), “apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceito, estereótipos, discriminação e racismo”. No entanto, esta intervenção só será positiva se, com efeito, os preconceitos forem superados e a comunidade escolar, em especial os professores, se desvincilhem dos referidos estereótipos e estigmas oriundos da discriminação e do racismo: Problemas em que os estudantes sofrem duplamente. Ora por serem público-alvo da educação especial; ora por serem, ao mesmo tempo, estudantes, crianças e adolescentes negros com deficiência.

Dessa forma, a Lei Federal nº 10. 639 de 2003 é um instrumento que caminha rumo à valorização da identidade, a partir da obrigatoriedade do Ensino de História dos negros no Brasil. O que para nós significa um processo de construção e/ou reafirmação das identidades sócio-históricas dos estudantes negros e é indiscutivelmente uma política educacional objetivando o sentido de pertencimento à cultura afro-brasileira. Quando não menos a valorização das subjetividades históricas e a historicidade dos povos negros originários da formação do povo brasileiro e da história do Brasil.

Quando as escolas do ensino regular recebem alunos negros com necessidades educacionais especiais salientamos a obrigatoriedade do ensino da história dos povos negros no Brasil conforme a lei nº 10. 639 e o Estatuto da Igualdade Racial, ainda são impotentes e incapazes de problematizar e apresentar há garantia de direito a um sistema de ensino igualitário e eficaz que atenda estas crianças negras e que desenvolvam, sem secundarização, ações e práticas pedagógicas vislumbrando tanto a questão racial quanto a neurodiversidade destes estudantes.

De acordo com Melo (2014), ressalta que a estigmatização de pessoas negras e com deficiência impacta negativamente na autoestima e na autoimagem dessas pessoas que interseccionam o ser negro com o ser deficiente. E aqui se pode perceber a real importância das contribuições neuropsicopedagógicas indispensáveis ao processo de formação docente. Para que a educação especial não crie mais segregação e outros modelos de discriminação e negligência diante dos sistemas educacionais brasileiros. Evitando a manutenção de processos excludentes e discriminatórios de alunos deficientes negros diante do processo de ensino e de aprendizagem da educação básica.

6. O HABITAR À DOCÊNCIA FRENTE AOS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

A ênfase recai sobre a ideia de que, durante o exercício da docência, o professor não apenas acumula conhecimento para repassar aos alunos, mas, mais fundamentalmente, aprende através da reflexão sobre sua própria prática. Ou seja, o ato de ensinar não se resume apenas em compartilhar ou construir conhecimentos, mas também envolve uma constante reflexão sobre as suas práticas metodológicas utilizadas, os resultados obtidos e as necessidades específicas dos alunos.

Essa abordagem sugere uma mudança de paradigma na formação de professores, destacando a importância de uma prática reflexiva como parte integrante do processo educativo. Para tanto Silva; Souza (2022, p.3), definem que “O professor assume um papel ativo, construindo saberes a partir de suas práticas durante o habitar a profissão, momento em que desenvolve e depreende saberes da docência que são tecidos nas relações pedagógicas e nas práticas educativas”.

Tal movimento implica que os professores devem ser incentivados a analisar criticamente suas abordagens de ensino, identificar áreas de melhoria e adaptar suas práticas para atender às necessidades individuais dos alunos.

A formação de professores deve assumir a prática centrada na aprendizagem dos alunos e também como lugar de reflexão e de formação tanto para os discentes quanto para os docentes. Sendo assim, no exercício da docência, ele aprende refletindo sobre a sua prática, e não acumulando conteúdo para transmitir aos estudantes (Silva e Souza, 2022, p.9-10)

Muito frequentemente podemos nos deparar com trabalhos científicos e pesquisas acadêmicas dialogando e refletindo sobre as práticas e as metodologias docentes nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica.

Dessa forma, Gagliato (2023, p. 131-132), destaca que habitar a profissão docente:

[...] habitar a profissão docente, segue o princípio de uma imersão profunda e constante no ambiente educacional, indicando que o professor constrói conhecimentos significativos ao longo do tempo, à medida que se envolve de maneira ativa e contínua em sua prática profissional. Esse movimento enfoca a natureza ativa, dinâmica e integrada do papel do professor na construção de conhecimento, destacando a importância das práticas diárias e das relações pedagógicas nesse processo

Dessa forma, a prática docente não é apenas uma ocupação, mas sim um processo contínuo de imersão no ambiente educacional. O professor não apenas constrói conhecimento. Isso significa que a experiência de ensinar não se limita ao ato de instruir os alunos, mas envolve um comprometimento profundo com as práticas diárias e as relações pedagógicas. Portanto, o professor não apenas ensina, mas também aprende e se desenvolve continuamente, integrando teoria e prática de forma dinâmica e significativa.

De acordo com Nóvoa (1999), a formação continuada constitui-se enquanto processo crítico e de reflexão dos saberes docente. Ou seja, diante do processo de formação o professor acaba por refletir a sua ação enquanto professor ao tempo em que constrói autocrítica da própria função que:

[...] a formação continuada assume um caráter prático e teórico, pois o docente realiza uma práxis educativa. Ou seja, não é um ato de pensar a prática, mas uma reflexividade crítica da prática, sobretudo por gerar um movimento de aprendizagem da docência pela imersão na prática profissional. (Silva e Souza, 2022, p.3)

É interessante para nós que se estabeleça aqui a devida visibilidade das inúmeras investidas dos profissionais em educação em todo o processo de habitar à docência e de perceber os desafios deste ofício no que se refere à educação especial inclusiva.

No sentido de que quando um professor reflete a sua profissão e o seu papel de educador, levando em consideração o espaço social escolar e todas as suas vivências e relações de diversidade e de pluralidade imanescentes às representatividades dos seus alunos, em verdade esses profissionais acabam por ressignificar o ofício de ser docente, construir e refazer os seus aparatos cognitivos.

Dito de outra forma, ao pensar sobre ser professor e a foto de ocupar este espaço de poder de

transformação das realidades dos seus alunos, os docentes em processo de formação inicial ou continuada apresentam sua forma de pertencimento e as estratégias de aperfeiçoamento da profissão, na medida em que refletem as formas como exercem a docência. Segundo Silva e Souza (2022, p. 3-4), habitar a docência na educação básica:

[...] cria condições de formação que acontecem num movimento autorreflexivo, bem como em reflexões e aprendizagens que emergem da relação com o outro, com colegas de profissão, em que os princípios da horizontalidade são também relevantes para se compreender como a formação se constrói de modo permanente no interior da profissão docente.

O grande desafio do habitar a docência com relação à promoção da educação inclusiva é garantir aos professores a revisão e o aperfeiçoamento dos saberes construídos e socializados no universo escolar e no transcorrer do processo de ensinar e de aprender voltados para a diversidade e para a pluralidade do público que se encontra inserido no mundo da escola pública da educação básica.

Compreende-se, portanto, que esse movimento de habitar a profissão docente, frente ao processo de inclusão de alunos negros com deficiência, leva os professores:

[...] habitar a docência é vivenciar profundamente a experiência docente, internalizando a docência e contribuindo para a transformação contínua do ambiente educacional. É um movimento que convoca e nos provoca enquanto docentes, para a imersão na profissão, a docência não é apenas uma prática, mas uma forma de habitar o mundo do conhecimento e da aprendizagem (Gagliato, 2023, p. 134)

Para Freitas (2022), em seu texto *Educação Inclusiva e Relações étnico-raciais: uma análise interseccional afrocentrada* “o que promove de fato uma sociedade inclusiva são os próprios posicionamentos que cada indivíduo apresenta frente ao que é diferente” Freitas (2022, p. 22). Nesse sentido, ao pensar a questão de crianças negras com deficiência é, de maneira muito proveitosa, pensar o habitar a docência de modo a reformular os conhecimentos para ofertar às crianças negras neurodiversas o acesso a um sistema de ensino e aos professores que estejam a cada dia mais comprometidos com a docência e com a oferta de uma educação especial inclusiva, diversa e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe à baila a relevância da formação docente no contexto da Neuropsicopedagogia e das relações étnico-raciais, especialmente no atendimento de crianças negras com deficiência. Por intermédio de uma análise bibliográfica, evidenciou-se que os professores, sobretudo da educação básica vivenciam diversos desafios que atravessam sua prática docente ao lidar com alunos que sofrem dupla estigmatização devido à sua raça e necessidades educacionais especiais (NEEs).

Ao longo do percurso da pesquisa, torna-se evidente uma lacuna no processo de formação de professores, que dificulta uma a inclusão efetiva desses alunos. Dessa forma, a formação e específica em Neuropsicopedagogia, mostra-se por meio dos estudos ser essencial para proporcionar aos docentes uma abordagem para atender as necessidades complexas dos alunos com deficiência no âmbito escolar, tornando um processo mais justo e equitativo. A inclusão não deve ser apenas uma prática pedagógica, mas um compromisso ético e social de toda a comunidade escolar.

Além disso, a legislação existente, embora tenha o reconhecimento das necessidades especiais, pouco se avança quando comparado ao longo de todo o percurso histórico-social das pessoas com deficiência, sobretudo na intersecção no que tange as questões étnico-raciais. A ausência de uma abordagem afrocentrada na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), e outras políticas educacionais limita a eficácia dessas medidas inclusivas.

Ao longo dessa travessia, o habitar à docência, emerge, portanto, como um chamado para que os professores se tornem protagonistas ativos de movimento de mudança, capazes de transformar as realidades de seus alunos e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, é crucial que as políticas educacionais sejam revisadas e ampliadas para incluir especificamente a formação docente focada na interseccionalidade de raça e deficiência. A implementação de programas de formação que abordam diretamente essas questões pode transformar a prática docente, promovendo a valorização da diversidade e a inclusão real de todos os estudantes.

Para que o caminho frente à educação inclusiva passa torna-se um percurso real, há necessidade de que a formação de professores seja revisitada através de um esforço conjunto entre políticas públicas eficazes, contínua e uma prática pedagógica inclusiva poderemos avançar na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone Santos Barbosa de. **Educar na diferença: imagens e concepções docentes sobre o processo de letramento do surdo na Educação de Jovens e Adultos**. 2009.

ARROYO, Miguel. Introdução: Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZPEREIRA, Júlio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BAHIA. **Secretaria da Educação**. Superintendência de Políticas para Educação Básica. Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia. Salvador: Secretaria da Educação, 2017. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL, **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 Out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 11 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 01 Jan. 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm. Acesso em: 07 jan. 2024.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociências e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREITAS, A. S.; GROSSI, G. L.; MELO, E. C. Educação inclusiva e relações étnico-raciais: uma análise interseccional afrocentrada. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 27, p. 1–17, 2022. DOI: 10.24220/2318-0870v27e2022a5428. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/5428>. Acesso em: 11. jan. 2024.

GAGLIATO, J. F. **Constituição da identidade docente de bacharéis em engenharia: narrativas do habitar a docência na universidade**, 2023, 159 f., Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003. Brasília, DF: UNESCO, 2012.

MACHADO, N.J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Carlos Vinícius Gomes. **Estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência frente ao duplo estigma**. 2014. 187f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

MICHELS, Maria Helena. **Paradoxos da formação de professores para a educação especial: O currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico**. 2005.

MOREIRA, Nivaldo Emídio. **A Psicopedagogia e a Neuropsicopedagogia na Intervenção Pedagógica da Aprendizagem como ferramenta na Formação Continuada de Professores**. 2019.

NASCIMENTO, Edlene Araújo do. **Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular** -Salvador, 2019.

NORONHA, Daisy P.; FERREIRA, Sueli M. S. P. **Revisões de literatura**. In: CAMPELO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (orgs) Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

SANTOS, D. M. **A Neuropsicopedagogia e a Psicologia no âmbito escolar como recurso facilitador da promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência.** 2021.

SBNPP. Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia. **Resolução 05 de 12 abril de 2021:** Código de ética técnico-profissional da Neuropsicopedagogia. Disponível em: www.sbnpp.org.br . Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, F. O. da; SOUZA, G. F. R. de. Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 7, p. e8002, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e8002. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8002>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TAVARES, L.M.F.L.; SANTOS, L.M.M.; FREITAS, M.N.C. **A Educação Inclusiva: Um Estudo sobre a Formação Docente.** 2016.

THESING, M.L.C. & COSTAS, F.A.T. **A Epistemologia na Formação de professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente.** 2017.

A LUDICIDADE COMO PRÁTICA DOCENTE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).

Cassimelia da Silva Santos e Santos - cassimeliasantos@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2489-934>.

Pós-graduado em Neuropsicopedagogia Escolar pela Faculdade Adventista da Bahia (FADBA); Graduado em História pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Neide de Santana Moreira Pinheiro - neideibm07@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0577-0899>

Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Escolar na Faculdade Adventista da Bahia (FADBA) e Licenciada em Matemática

Jéferson Felipe Gagliato - educ.profagagliato@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0649-6161>

Docente do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE). Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Resumo: Este artigo, é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso de especialização em Neuropsicopedagogia Escolar, aborda a ludicidade como uma prática docente fundamental para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este tema é de suma importância, considerando o aumento constante de diagnósticos de TEA no Brasil e no mundo. O transtorno afeta profundamente o neurodesenvolvimento, causando dificuldades significativas na linguagem, comunicação e interação social, o que pode comprometer o desempenho acadêmico e pessoal dessas crianças. Para tanto, o objetivo desta pesquisa visa descrever como a ludicidade pode auxiliar na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, a pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa, como propósito para alcançar os objetivos, o percurso metodológico é revisão bibliográfica. A partir dessas investigações, compreendemos que o brincar, a brincadeira e o jogo, quando utilizados de maneira intencional, contribuem positivamente para o desenvolvimento infantil. Concluímos, portanto, que a ludicidade deve ser reconhecida como uma prática docente eficaz para a inclusão e aprendizagem de todas as crianças com Transtorno do Espectro Autista. Ao adotar estratégias lúdicas de ensino, os educadores podem proporcionar um ambiente mais propício ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças autistas, contribuindo para um desempenho mais satisfatório em sua vida acadêmica e pessoal.

Palavras Chave: Transtorno do Espectro Autista. Ludicidade. Prática docente. Inclusão. Neuropsicopedagogia escolar.

Abstract: This article, which is the result of a Course Conclusion Work for a specialization course in School Neuropsychopedagogy, addresses playfulness as a fundamental teaching practice for the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). This topic is of the utmost importance, considering the constant increase in ASD diagnoses in Brazil and around the world. The disorder profoundly affects neurodevelopment, causing

significant difficulties in language, communication and social interaction, which can compromise the academic and personal performance of these children. To this end, the aim of this research is to describe how playfulness can help with the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder. In this way, the research is anchored in the qualitative approach, as a purpose to achieve the objectives, the methodological path is bibliographic review. Based on these investigations, we understand that toys, games and play, when used intentionally, contribute positively to child development. We therefore conclude that playfulness should be recognized as an effective teaching practice for the inclusion and learning of all children with Autism Spectrum Disorder. By adopting playful teaching strategies, educators can provide an environment more conducive to the cognitive, emotional and social development of autistic children, contributing to a more satisfactory performance in their academic and personal lives.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Playfulness. Teaching practice. Inclusion. School neuropsychopedagogy.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno que afeta diretamente no comportamento das pessoas que são acometidas por ele, causando prejuízos na comunicação verbal e não verbal, na interação social, emocional e na vida acadêmica. Esse transtorno tem desafiado profissionais da área da saúde mental, pois por se tratar de uma deficiência com características nem sempre iguais em todos os autistas, requer interferências específicas para cada caso (Gaiato, 2018).

A ludicidade, entendida como a aplicação de atividades lúdicas e jogos no processo educativo, pode ser uma ferramenta eficaz para facilitar a inclusão e a aprendizagem de crianças com TEA. Atividades lúdicas engajam os alunos de forma criativa e interativa, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas de maneira natural e prazerosa. A utilização de estratégias lúdicas na educação especial não apenas atende às necessidades específicas dos alunos autistas, mas também cria um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e acolhedor para todos.

A proposta deste estudo é investigar como a ludicidade pode ser utilizada como uma prática docente inclusiva para crianças com TEA, buscando compreender suas contribuições para o desenvolvimento integral desses alunos. Pretendemos explorar as principais teorias e conceitos relacionados ao autismo e à ludicidade, identificar estudos prévios sobre a utilização de atividades lúdicas na prática docente e analisar como essas estratégias podem ser implementadas de maneira eficaz no cotidiano escolar. Procuramos como ponto de partida, responder a seguinte problemática: Como o uso da ludicidade na prática docente poderá auxiliar na inclusão e aprendizagem de crianças com TEA?

Esta pesquisa se justifica, pois o número de crianças autistas no Brasil tem crescido de maneira bastante expressiva, segundo pesquisa do IBGE (2022), estima-se que o número de pessoas com TEA em nosso país seja cerca de 2 milhões. Sendo assim entendemos que muitas delas passam ou irão

passar provavelmente por alguma instituição de ensino, seja ela privada ou pública. Diante das dificuldades de aprendizagem que são vivenciadas pela maioria das pessoas com TEA, essa pesquisa vem salientar sobre a relevância de uma prática pedagógica mais lúdica para que se consiga uma maior interação e inclusão desses alunos.

Para explorar o questionamento da pesquisa, este artigo teve como objetivo geral, descrever como a ludicidade pode auxiliar na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Tendo como objetivos específicos: a) investigar as principais teorias e conceitos relacionados ao autismo e a ludicidade como estratégia pedagógica; b) identificar estudos prévios que abordem a utilização da ludicidade na prática docente e compreender a prática docente. Para atender aos requisitos desta pesquisa, parte de natureza qualitativa, revisão bibliográfica e ao longo dos atravessamentos, utilizamos como fonte de pesquisa: artigos científicos, dissertações, teses, livros e legislação vigente no Brasil que abordam sobre o tema.

Assim sendo, a relevância desta pesquisa reside na necessidade emergente de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e potencializem as capacidades das crianças com TEA. Ao investigar o papel da ludicidade na educação inclusiva, buscamos fornecer subsídios teóricos e práticos para educadores, pais e profissionais da área, contribuindo para a construção de uma escola mais justa e acolhedora para todos.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a pesquisa é de natureza qualitativa. Tal abordagem, explora as nuances e as dinâmicas dessas interações, permitindo uma compreensão mais profunda dos processos sociais, culturais e ambientais envolvidos. A pesquisa qualitativa possibilita então, a coleta de dados ricos e detalhados através de métodos por meio de análise de documentos, o que facilita a identificação de padrões, significados e contextos que seriam difíceis de capturar com métodos quantitativos. Para Minayo, (2016, p. 26):

[...] a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes. É muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta para uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador

Assim sendo, tal análise busca uma compreensão mais ampla e uma interpretação das informações, sempre considerando a teoria relevante. Dessa forma, a pesquisa qualitativa oferece uma contribuição única e contextualizada, refletindo a complexidade e a especificidade do objeto de estudo.

Para Lakatos e Marconi (1991, p. 183), definem, portanto, o cerne dessa pesquisa que consiste na “A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública

em relação ao tema de estudo [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

As fontes de pesquisa utilizadas foram artigos científicos, dissertações, teses e publicadas na Plataforma Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e periódicos CAPES, com um recorte temporal de 5 anos (2018-2023) em relação aos artigos, para que pudéssemos manter uma atualização melhor sobre o tema abordado.

2. CONCEITUANDO O AUTISMO

Dentre as práticas pedagógicas inclusivas, o lúdico vem se destacando como processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Uma vez que os jogos e as brincadeiras fazem parte do cotidiano de qualquer criança, trazer essas vivências, ou experimentar outras para ajudar a estimular a aprendizagem em sala de aula, é um fator relevante.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno do neurodesenvolvimento. Segundo Viana (2020, p. 2) “refere-se a uma série de condições relacionadas ao dano no desenvolvimento neurológico caracterizado por comportamento repetitivo, comprometimento na fala, nas habilidades sociais e na comunicação não verbal”.

O termo “Autista” quem primeiro utilizou foi um Psiquiatra conhecido como Eugen Bleuler em 1908, quando acompanhava em análise um paciente de quadro esquizofrênico, ele observou que o seu paciente apresentava comportamento incomum, desencadeando assim um avanço nos estudos e pesquisas sobre pessoas com problemas mentais.

De acordo com Souza, Rodrigues e Santos, (2022, p. 57), no ano de 1911, indivíduos que tinham qualquer distúrbio mental eram colocados em hospitais ou manicômios, onde ficavam completamente esquecidos pelos seus familiares, por indicação dos próprios médicos, sem nenhum contato com a sociedade.

Por não existir até então, pesquisas e estudos suficientes que contribuíssem para o tratamento do autismo e de qualquer outro problema mental, qualquer paciente que apresentasse um transtorno, era colocado em manicômios, isso incluía pacientes com TEA.

Abandonados por seus familiares, essas pessoas com problemas mentais em maior ou menor grau de debilidade, ficavam confinadas, sem nenhuma perspectiva de retorno ao convívio familiar e os que eram cuidados em suas casas, eram mantidos escondidos dos olhares da sociedade, muitas vezes para se evitar que sofressem algum tipo de preconceito e também por vergonha por parte de seus familiares.

No ano de 1943, essa deficiência foi detalhada pela primeira vez pelo médico Leo Kanner nos Estados Unidos, quando estava dando apoio terapêutico a algumas crianças entre 2 a 8 anos de idade. Em seus estudos, ele percebeu que as crianças pareciam viver em um mundo aparte, sem

interesse pelo convívio social, não esboçavam nenhum desejo de interagir com o outro. Em decorrência dessas atitudes Kanner criou o conceito de que as mães não expressavam amor suficiente a essas crianças, o que denominou de “mães geladeiras”. Com o decorrer do tempo e novos estudos, esse termo deixou de ser utilizado, o que fez com que Kenner se desculpasse diante da sociedade.

Nessa mesma década, ainda não tendo conhecimento das publicações dos estudos de Kanner, Hans Asperger traz também a público um estudo que fez com 4 crianças com sintomas bem parecidos com as de Kenner, destacando, porém, um estado de psicopatia autística, onde propõe que essas crianças tinham um isolamento social e um transtorno estável, não esboçando nenhum tipo de emoção.

Muitos estudos seguiram sendo realizados por vários pesquisadores, e mais tarde com o apoio desses estudos o TEA foi incluído no “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders” (Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais), DSM.

Atualmente publicado pela American Psychiatric Association (APA), o manual tem sido revisado de modo significativo com o passar dos anos e agora inclui condições que afetam o desenvolvimento do cérebro e o comportamento em crianças. Ele está atualmente em sua 5ª edição (DSM-5), que foi publicada em 2013. Destinado a guiar os clínicos, o DSM lista os critérios que devem ser satisfeitos para tornar um diagnóstico válido; outros fatores que devem ser levados em conta tais como outros diagnósticos a serem considerados, e informações atuais sobre os transtornos, como sua prevalência, causas conhecidas e seus aspectos fisiológicos (Bernier, 2021, p.10)

A lista dos padrões contidas no DSM, são norteadores para se investigar transtornos mentais e sintomas, a partir de quando se iniciou, qual o tempo de permanência do mesmo. Ressalta também que esses padrões devem causar deformidades na maneira como o indivíduo se relaciona socialmente, suas aptidões vocacionais, ou seu desempenho educacional, ou seja, se não afetarem esses domínios, não poderão ser enquadrados no DSM. A proposta desse manual é orientar os médicos, psicólogos e psiquiatras, sobre como diagnosticar acertadamente crianças ou pessoas em outras faixas etárias com esse transtorno mental, evitando assim um diagnóstico equivocado.

Desde os primeiros estudos e pesquisas realizadas, o número de crianças autistas só tem aumentado. Segundo o Conselho Nacional de Saúde (CNS) “o autismo é mais comum em crianças, que AIDS, câncer e diabetes juntos” (Brasil, 2011). As pesquisas mais recentes vêm dos Estados Unidos, realizadas pelo “Center of Diseases Control and Prevention” (CDC) que informa que 1 a cada 36 crianças de até 8 anos possui o transtorno Autista, esses dados são usados como padrão de amostra em todo o mundo.

Isso nos chama atenção para um grande problema social: como atenderemos essas crianças nas suas especificidades, seja nas escolas, nas empresas, no convívio social ou em qualquer ambiente em que ela esteja inserida, se não atentarmos para uma educação que envolva essas crianças em todo o seu processo de desenvolvimento? Segundo a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, ficou estabelecido

que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, art. 2º).

As pessoas com TEA estão dentro do quadro apresentado acima, ou seja, temos dois milhões de pessoas com esse espectro atualmente, no Brasil, por isso se faz necessário uma política pública mais voltada para atender os deficientes nas suas especificidades.

O TEA pode ser percebido ainda na tenra idade, porém 1 em cada 3 crianças, esse transtorno poderá passar despercebido, só dando sinais mais claros a partir dos 6 anos de idade, que é onde termina a primeira infância. Sobre esse assunto Bernier (2021, p. 5) declara que:

Os sintomas raramente são perceptíveis durante os primeiros seis meses de vida e costumam surgir em torno dos 8 a 12 meses. Contudo, para cerca de um terço das crianças que irão ter autismo, o desenvolvimento é aparentemente normal até o fim da primeira infância, seguido por perda de habilidades no mesmo período independentemente da época do desenvolvimento

Esse atraso no diagnóstico, pode prejudicar o tratamento, pois é nessa fase que é desenvolvida toda estrutura emocional e afetiva da criança, o modo como ela vê o mundo, a si mesmo, desenvolve suas habilidades, e começa a adquirir autonomia. A importância dessa fase se dá pelo fato de que, se descoberto logo, toda essa estrutura emocional poderá ser acompanhada e estimulada de forma que melhor atenda a expectativa de vida dessas crianças. Entendemos que as chances de amenizar as perdas neurológicas que ela poderá desenvolver, serão bem maiores.

O transtorno do espectro autista talvez seja um dos transtornos mais pesquisados em todo o mundo, por trazer com ele características que podem divergir de indivíduo para indivíduo. Nem todas as pessoas com TEA, terão os sintomas no mesmo grau de intensidade, e alguns irão desenvolver habilidades em áreas em que outros sentirão bastante dificuldade, daí o nome “Espectro”. Apesar de divergirem em questões comportamentais, as áreas atingidas do cérebro sempre estão relacionadas ao comportamento, relacionamento social e uma grande dificuldade em se comunicar.

No Brasil, algumas Leis foram criadas a fim de melhorar as condições para as pessoas com TEA. Essas Leis surgiram da preocupação de pais de autistas que partiram em busca de direitos que garantissem aos seus filhos melhores condições de vida. Sendo elas: a Lei Berenice Piana, por ser a co-autora da mesma. A partir dela, as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista foram reconhecidas como pessoas com deficiência e passaram a ter os mesmos direitos garantidos que qualquer outro deficiente (Brasil, 2012). Temos também a Lei Romeo Mion, criada por Marcos Mion, pai de Romeo, elaborando uma carteira de identificação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), trazendo garantias de prioridade em atendimentos médicos e ambulatoriais, podendo acessar com mais facilidade os serviços de educação, saúde e assistência social (Brasil, 2022).

Essas leis vieram complementar outras já existentes em nosso país, mas que não atendiam satisfatoriamente as necessidades dos autistas, principalmente por não estarem incluídos como deficientes. Vale ressaltar que a lei 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) Art. 4º, declara que “toda pessoa com deficiência tem direito a igualdades de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015), essa lei surgiu com a finalidade de assegurar os direitos dos deficientes na promoção de uma inclusão igualitária. sendo assim, as oportunidades concedidas a uma pessoa típica, tanto no trabalho, na educação ou em qualquer outro segmento, seja também assegurada a uma pessoa atípica, é claro que observando a sua especificidade.

3. O CONCEITO DE LUDICIDADE

Ludicidade é um termo utilizado na educação infantil e que tem origem na palavra latina “*ludus*”, que significa jogo. De acordo com Huizinga (2008, p. 41), “*ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” O conceito de ludicidade compreende os jogos e brincadeiras, mas não se restringe a elas. A utilização de brinquedos como instrumentos de aprendizagem na educação infantil não é motivo de interesse de estudo só da pedagogia, mas também da psicopedagogia. É, de fato, assunto de interesse de todos os profissionais que lidam com o desenvolvimento de crianças.

A brincadeira vai além de ser uma simples prática pedagógica; ela está profundamente enraizada no desenvolvimento infantil, que, por outrora se manifesta através de momentos lúdicos que enriquecem o crescimento e a aprendizagem das crianças. Ao explorarmos as temáticas relacionados as brincadeiras, encontramos diversos entendimentos históricos que esclarecem os conceitos e as ideias fundamentais associados a termos como “jogos”, “brinquedos”, “brincadeiras” e “crianças”.

Tais termos, não são apenas palavras isoladas, mas componentes essenciais da educação infantil uma vez que o papel significativo no desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e emocionais das crianças. Os jogos e brinquedos, por exemplo, são ferramentas importantes que estimulam a imaginação, promovem a interação social e ajudam no desenvolvimento motor e intelectual. A brincadeira, em um sentido mais amplo, proporciona um ambiente seguro e estimulante onde as crianças podem explorar, experimentar e aprender de forma natural e prazerosa. Dessa forma, “não há um conceito universal sobre tais termos, uma vez que o brincar é visto como vários significados”. (Kishimoto, 2009).

Além disso, a análise dessas práticas lúdicas permite uma compreensão mais profunda de como a educação infantil pode ser enriquecida. Ao integrar jogos e brincadeiras no currículo, educadores conseguem criar um espaço de aprendizado mais dinâmico e eficaz, onde os conceitos

pedagógicos são vivenciados de maneira prática e envolvente. A associação entre brincar e aprender revela-se, assim, não apenas benéfica, mas essencial para um desenvolvimento equilibrado e completo das crianças.

Contudo, Kishimoto (1994, p.24), deixa clara a importância de fazer a distinção entre eles ao dizer que “não se pode confundir jogo com brinquedo e brincadeira, os quais se relacionam diariamente com a criança”. Atualmente as crianças são bombardeadas pela mídia onde o brincar virou comércio e na escola é onde se torna possível apresentar uma forma diferente da criança perceber o lúdico, interagindo com diferentes brincadeiras, brinquedos e jogos sozinhos ou com outras crianças. Antunes (2014, p. 14) conceitua que:

A aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo, promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social. Mas ainda, o jogo pedagógico uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão empregue a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo trabalha suas regras pode ensinar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos

Antigamente as crianças tinham mais espaço, mais tempo e liberdade para brincar e criar brincadeiras, atualmente nossas crianças não sabem mais o que é brincar, os jogos e brincadeiras tradicionais foram substituídos pelos jogos eletrônicos e a influência destes é demais sobre nossas crianças.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil ressalta a importância do brincar, trazendo a relação do jogo com o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças. Consta em seu texto um dos princípios que embasam a “qualidade das experiências oferecidas para o exercício da cidadania “é “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (Brasil, 1998, p.21).

Portanto é de extrema importância que tenhamos consciência de que nossas crianças precisam brincar e isso se inicia na Educação Infantil, onde há a possibilidade, de mexer com o imaginário e com o lúdico dos alunos, a fim de proporcionar momentos que favoreçam o pleno desenvolvimento e o resgate do brincar como forma de prazer e diversão proporcionando o aprender.

Contudo, crianças que já possuem a capacidade imaginativa podem desejar coisas e até mesmo situações impossíveis de serem realizadas no momento do seu desejo. Vygotsky (1991, p.12), nos fala de dois paradoxos contidos no brinquedo:

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguintes renunciando ao que ele quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo

A brincadeira faz parte da vida de qualquer ser humano. Para crianças típicas, o brincar ocorre de forma bem natural, mas para crianças com o Transtorno do Espectro Autista, algumas brincadeiras

podem ser verdadeiros desafios. Isso porque determinadas brincadeiras requerem concentrar-se, obedecer às regras, compartilhar brinquedos, ou seja; uma socialização que muitas vezes é dificultada por não entenderem ou não terem essas habilidades bem desenvolvidas, o que é uma característica muito comum em crianças com TEA.

No entanto, a brincadeira, o brinquedo e o jogo, são estímulos, que se bem direcionados, irão contribuir para a melhora ou aquisição dessas habilidades, não devendo excluir a criança com TEA desse momento do brincar na aprendizagem, pois é o tempo onde a criança consegue desenvolver a parte da oralidade, monta seu grupo social, bem como melhora as habilidades psico-motoras . Segundo Rau (2020, p. 6), define que:

Quando brincam, os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, aprendem a controlar os movimentos do seu corpo, pensamentos e desejos, ações em que a imaginação está presente, uma vez que estimula a criatividade, a coragem e a auto estima

Desse modo, entendemos que o brincar na vida de qualquer criança, principalmente as neurotípicas, não é algo que só trará diversão e prazer, existe todo um envolvimento da mente, do corpo e da alma da criança. É importante compreender, que na brincadeira surge uma rica oportunidade de interação dessas crianças, o que é muito benéfico, pois elas têm uma tendência a se isolar em seu próprio mundo, o que dificulta o seu desenvolvimento. A brincadeira fará com que essas crianças trabalhem sua cognição em várias áreas.

Sobre isso, Souza, Rodrigues e Santos (2022, p.55) concluíram que: “As brincadeiras são as principais oportunidades que as crianças têm de aprendizagem do dia a dia. Por meio delas, desenvolve-se a interação e aspectos cognitivos da fala, linguagem, coordenação motora, exploram suas criatividade.” Como vemos, o brincar para elas não é um passatempo (mesmo que elas entendam assim), mas serve como uma terapia, que irá estimular e desenvolver variadas funções do seu corpo.

Na brincadeira a criança com TEA, irá interagir com o meio em que está inserida, bem como compreenderá melhor o seu espaço de pertencimento na sociedade. Ela vai compreender que algumas brincadeiras podem ser melhores e mais atraentes se houver um compartilhamento, sendo “forçadas” a uma interação. Quando interage, ela não só se diverte, como também aprende com o par. É o momento de explorar e desenvolver suas habilidades.

No momento do brincar, é importante que o mediador procure compreender os gostos da criança em determinadas brincadeiras ou jogos, pois a criança com TEA, têm interesses restritos, nem sempre a brincadeira proposta poderá servir como estímulo para que ela participe; por isso, é bom focar de início naquilo que para ela é mais interessante, para que a partir daí, outras modalidades possam ser inseridas de maneira amigável e não imposta.

Dessa forma, percebemos que quando brincam, as crianças típicas ou neurotípicas desfrutam de um prazer, que pode ser descrito como: alegria, euforia, adrenalina; a depender da

brincadeira várias emoções são exploradas. De acordo com Oliveira e Araújo (2023, p. 11), “por meio de atividades lúdicas, as pessoas autistas podem melhorar suas habilidades de interação social, comunicação, expressão emocional, resolução de problemas e coordenação motora”

Vale lembrar, que quando falamos de brincar, estamos nos referindo a todo tipo de diversão acompanhada por alguém ou não. O jogo entra aqui como uma forma de brincadeira que irá proporcionar a criança com TEA (além de diversão), uma melhor concentração, coordenação e interação social.

Nessa perspectiva, entendemos que os jogos e as brincadeira no processo de desenvolvimento e aprendizagem em crianças autistas ou típicas, deve fazer parte do seu processo de amadurecimento psicossocial, devendo-se observar a sua intencionalidade desde os seus primeiros anos de vida, que é a fase mais importante da primeira infância. Devido a sua relevância, ela é assegurada por lei a todas as crianças e adolescentes, segundo o artigo 16 do (ECA), que inclui no direito à liberdade “o brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 1990).

4. PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TEA

A educação é um direito de todos, fazendo distinção de credo, pessoas e/ou patologia. Por esse motivo, é um direito garantido por leis, que precisam ser respeitadas, incentivadas e praticadas por todos envolvidos no contexto escolar, livres de preconceitos, discriminação ou qualquer ato que possa prejudicar a prática pedagógica, bem como o processo de ensino-aprendizagem da criança (UNESCO, 2005).

Ao se tratar do campo da educação inclusiva, sua prática vem crescendo a cada ano em nosso país. Muitos dos estudantes com deficiência já se encontram matriculados em escolas inclusivas. Por esse motivo, os olhares e os estudos no tema estão aumentando e beneficiando a prática pedagógica.

Tem-se uma estimativa de que, atualmente, pelo menos 1% da população mundial tenha transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), por conta das pesquisas e avanços tecnológicos, tanto nas áreas de neurologia quanto de psicologia, é possível que seja feito um diagnóstico cada vez mais cedo e, com isso, garantir que os tratamentos e as intervenções necessárias possam ser iniciadas o quanto antes ajudando no desenvolvimento pleno da pessoa com (TEA) (UNESCO, 2005).

A docência é uma das mais importantes áreas da atuação social que ao longo do tempo, tem passado transformações. Nessa ótica, à docência, é um campo de estudo de pesquisa e de trabalho voltado à transformação qualitativa da sociedade, com foco na melhoria do ensino e na humanização das pessoas através da sua inserção na cultura letrada e através da aquisição e do compartilhamento de conhecimentos que confrontam as ideologias dominantes e os processos de alienação subjetiva e

controles sociais.

Dessa forma, a intenção de compreender como a ludicidade pode ser atrelada à prática docente, haja vista que essa prática vai muito além de apenas ensinar, trata-se de mediar a relação do aluno com o conhecimento, no sentido de defender uma aprendizagem integral, afetiva e relacionada com a vida.

Um ponto de partida essencial é o estudo de Dal'Igna, Scherer e Silva (2020) que evidencia a influência de políticas neoliberais e neoconservadoras na formação de professores, com uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. As políticas educacionais nesse viés frequentemente orientam a formação docente para se alinhar com ideais mercadológicos, comprometendo, por vezes, a qualidade da educação.

Pode-se destacar que as políticas neoliberais e neoconservadoras exercem uma influência profunda na formação de professores da Educação Básica. A ênfase na produtividade, competição e na busca por resultados mensuráveis tem levado a uma visão mais utilitarista da educação, muitas vezes desconsiderando aspectos fundamentais como o desenvolvimento da cidadania e a formação integral dos alunos. Conseqüentemente, a formação de professores precisa ser sensível a essas influências e trabalhar para equilibrar a necessidade de preparar os professores para enfrentar as demandas do mercado com a promoção de uma educação de qualidade, capaz de empoderar os estudantes.

Huizinga (2000) e Kishimoto (2007, p.3-31) enfatizam o potencial pedagógico do jogo, brinquedo e brincadeira. Considerar esses elementos no processo de formação é de grande importância, uma vez que podem servir como ferramentas valiosas no desenvolvimento de competências educacionais e na promoção de métodos de ensino mais engajadores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), têm um papel fundamental na formação de professores, servindo como um guia essencial para o desenvolvimento dos programas de formação docente. Essas diretrizes estabelecem uma abordagem didática que vai além da mera construção de conhecimento. Elas enfatizam a importância de ensinar futuros educadores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e a se adaptarem continuamente, a fim de atender às necessidades variadas e específicas de seus alunos.

Uma abordagem didática eficaz, conforme preconizada pelas DCNs, envolve a formação dos professores para criar ambientes de aprendizado dinâmicos e inclusivos. Isso inclui a incorporação de metodologias ativas, que estimulam a participação dos alunos e a construção colaborativa do conhecimento.

A importância da inclusão na educação não pode ser subestimada, como sugerido pela UNESCO (2005). Suas orientações destacam a necessidade de assegurar o acesso à educação para todos, independentemente de suas características individuais. A inclusão se tornou um princípio

fundamental na formação de professores, garantindo que os futuros docentes estejam preparados para atender a diversidade de alunos em sala de aula.

A integração do jogo, do brinquedo e da brincadeira no processo de formação docente oferece uma oportunidade única para inspirar práticas pedagógicas mais dinâmicas e centradas no aluno. Esses elementos podem tornar o aprendizado mais envolvente, proporcionando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e atrativo. Isso é especialmente relevante em um contexto educacional em que a motivação dos alunos é crucial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Vygotsky (1999) contribuiu substancialmente para essa discussão, ao apontar que a interação social e o contexto cultural desempenham um papel central no desenvolvimento humano. Isso tem implicações significativas para a formação de professores, que precisam compreender as dimensões sociais e culturais da aprendizagem para serem eficazes em suas práticas pedagógicas.

Também, a perspectiva de Wolfberg (2013) sobre o jogo no contexto do espectro autista ilustra como o jogo pode ser uma ferramenta inclusiva. A formação de docentes que trabalham com alunos com necessidades especiais deve incluir estratégias que aproveitem o jogo como uma ferramenta pedagógica para promover experiências sociais significativas.

A influência das políticas, Diretrizes Curriculares, o potencial do jogo e da inclusão destacam áreas cruciais para a reflexão e o desenvolvimento de programas de formação que possibilitem a formação de professores capacitados a promover uma educação de qualidade, inclusiva e adaptada aos desafios da sociedade contemporânea. Essa perspectiva ampla é essencial para a construção de um sistema educacional mais equitativo e eficaz.

Nesse contexto, as contribuições de Vygotsky (1999) são notáveis. Sua teoria socioconstrutivista ressalta a importância da interação social e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde os professores desempenham um papel vital ao auxiliar os alunos a atingirem um nível de desenvolvimento mais avançado. A compreensão desses princípios capacita os professores a criar um ambiente de aprendizado colaborativo e a adaptar suas estratégias de ensino às necessidades específicas dos alunos.

A formação docente deve considerar a neurociência e a psicologia da aprendizagem, permitindo que os professores compreendam como o cérebro dos alunos funciona e como isso afeta o processo de ensino e aprendizagem. A abordagem de Wolfberg (2013) sobre o jogo no contexto do espectro autista também pode ser relevante, uma vez que os professores podem encontrar alunos com necessidades especiais em suas salas de aula e precisam estar preparados para adaptar suas práticas para atender a esses alunos.

Neste contexto, é fundamental reconhecer que a formação docente na Educação Básica não se trata apenas de adquirir conhecimentos teóricos, mas de desenvolver uma compreensão profunda e prática das complexas dinâmicas da sala de aula. Os professores precisam estar preparados para

atuar de maneira sensível e eficaz em um ambiente onde cada aluno é único, com necessidades, estilos de aprendizado e ritmos distintos. Assim, as teorias de desenvolvimento infantil, a psicologia educacional e a integração do jogo desempenham um papel crucial na preparação de professores capazes de promover um aprendizado significativo e inclusivo.

Ao considerar o papel do jogo na formação docente, percebemos que ele não apenas proporciona uma experiência educacional mais envolvente, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como criatividade, colaboração e resolução de problemas. A ludicidade, quando integrada ao processo formativo, transforma a aprendizagem em uma jornada dinâmica e atrativa.

A inclusão, outro aspecto relevante, ganha ainda mais força quando aliada à ludicidade. Através de abordagens inclusivas e atividades lúdicas, os futuros professores são capacitados a entender e atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo um ambiente educacional que valoriza a diversidade.

Diante desse aspecto, considera-se que, a formação docente na Educação Básica é um processo multifacetado e contínuo que exige uma abordagem holística. A influência das políticas educacionais, as diretrizes curriculares, o papel do jogo e da inclusão, juntamente com a compreensão das teorias de desenvolvimento infantil e da psicologia educacional, todos contribuem para a construção de uma base sólida que capacita os professores a enfrentarem os desafios da educação contemporânea. A formação de professores bem-informados, flexíveis e adaptáveis é a chave para fornecer uma educação de qualidade que atenda às necessidades de todos os alunos, promovendo a igualdade e a eficácia no sistema educacional.

A formação docente deve incluir a compreensão da utilização de recursos tecnológicos na criação de ambientes de aprendizado mais inclusivos. Isso está em linha com as diretrizes da UNESCO (2005), que enfatizam a necessidade de assegurar o acesso à educação para todos. A tecnologia pode oferecer oportunidades para personalizar a aprendizagem, atendendo às necessidades específicas de cada aluno, independentemente de suas habilidades e necessidades.

Inclusão é o direito concebido pela legislação a todos os seres humanos, garantindo alcance continuado ao lugar comum da vida em comunidade, que deve estar orientada por ações de acolhimento à diversidade, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Diretrizes Nacionais de Educação Especial para Educação Básica (Brasil, 2001, p. 13). A Constituição do Brasileira de 1988, declara:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição. (Brasil, 1988)

Diante deste fato percebe-se que ainda existe uma necessidade urgente na preparação de profissionais capacitados para atuação em sala de aula, profissionais estes que atuem de forma ativa na resolução desta problemática, pois essa dádiva é percebida quando a comunidade educativa consegue que a generalidade de seus alunos, seja qual forem suas diferenças, consiga ter sucesso na aprendizagem.

Segundo Dermeval Saviani (1995, p.45) “[...] ao adquirir competência o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua ação competente”. Desta forma, o profissional que está preparado para a diversidade, ele entenderá que em uma sala regular na maioria das vezes ela será multisseriada, ainda que não seja propriamente declarada como tal, mas baseada na realidade dos educandos será possível essa percepção. Sendo assim, esse profissional habilitado entenderá que seu planejamento deverá ser elaborado com base nas especificidades da sala como um todo.

De acordo com Mantoan (2006), as adaptações curriculares de grande porte devem ser aplicadas mediante prévia da real necessidade do aluno, a relação entre o nível de competência curricular do aluno e a resposta curricular regular. Sendo assim, entende-se que não somente os profissionais precisam ser capacitados para tais atividades, contudo, o espaço educacional também necessita de adequações necessárias para além de motivar o profissional, criar no educando o desejo pelo novo.

Para que se avance nessa direção, é essencial que os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante à criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os: órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. Nestes termos a acessibilidade deve ser assegurada nos seguintes aspectos: mediante à eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação. Incluem-se também, as instalações, equipamentos, mobiliários, nos transportes escolares, nas barreiras nas comunicações e informações. (Mantoan, 2006, p. 64)

Em se tratando das crianças, em específicos, que possuem autismo, elas têm três ambientes principais de convívio: o lar, juntamente com seus familiares; a clínica ou consultório, onde as terapias e intervenções são realizadas por um especialista ou por uma equipe multidisciplinar; e a escola, com colegas e educadores.

Para atender esse público de forma eficiente em suas necessidades educativas, é preciso que se faça arranjos no contexto de ensino, que oportunizem as interações entre os alunos de inclusão, uma vez que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (Vygotsky, 1998, p.118).

Nessa ótica, o professor desempenha um papel fundamental na mediação do conhecimento. Para Mantoan (2015, p. 62):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria de nossas escolas. Isso acontece à medida que as instituições de ensino assumem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada

Assim sendo, a inclusão é vista como um processo dinâmico e contínuo de inovação que exige um comprometimento de toda a comunidade escolar, principalmente do olhar docente para reavaliar e reformar suas práticas, visando um sistema educacional mais justo e eficiente para todos os estudantes. Dessa forma, vemos que:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reconstrução das escolas como um todo [...]. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos [...] a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (Mittler, 2003, p. 25)

Complementando esta ideia, a inclusão educacional pode ser entendida como um processo que vai além de integrar estudantes com necessidades especiais ou de diferentes origens sociais e culturais na sala de aula. Trata-se de criar um ambiente de aprendizagem onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam participar plenamente e se beneficiar igualmente. Isso implica uma reavaliação e ajuste contínuos de práticas, políticas e atitudes dentro da escola.

Através do professor, é possível desenvolver atividades lúdicas que irão nortear o trabalho pedagógico, visando o desenvolvimento significativo do educando com TEA, já que brincadeira e jogo constituem um método privilegiado de educação e favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Eles fazem parte da infância, possibilitando que a criança transcenda o mundo real, utilizando seu imaginário. Além disso, a brincadeira é uma das melhores formas existentes para expressar sentimentos e desejar expor as emoções e também reforçar os laços afetivos, elevando assim o nível de interesse da criança com a brincadeira e com os estudos.

Nesta perspectiva, Kishimoto (2007, p.28) enfatiza que:

O jogo é visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece com relaxamento necessário à atividade que exige esforço físico intelectual e escolar. (...) Durante a idade Média, o jogo foi considerado “não sério”, por sua associação ao jogo de azar, bastante divulgada na época.

Sendo assim, a escola como um todo possui um papel importante no bom desenvolvimento educacional da criança com TEA já que, por meio da ludicidade, é possível favorecer a interação em diferentes situações ao considerar os jogos e as brincadeiras com instrumentos que agreguem o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, conhecer e compreender o significado da palavra jogo é extremamente necessário. Trata-se de um processo complexo, mas se reconhece o seu valor funcional, e conseqüentemente, sua importância para o desenvolvimento e crescimento do ser humano, em

especial da criança, pois:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Huizinga, 2000 p 33).

A definição de Huizinga (2000) é considerada uma das mais completas e aceitas sobre a definição de jogo, pois ele explica que o mesmo, em seu aspecto formal, é uma ação livre, desenvolvida e sentida como se a pessoa estivesse fora da vida rotineira, mas que, apesar de tudo é capaz de absorver por completo quem está brincando, sem que haja nele nenhum interesse material, nem se obtenha do mesmo nenhum previsto, que pode ser executado dentro de um determinado tempo e espaço e que se desenvolve em uma ordem submetida a associações que são rodeados de mistério ou disfarçada para diferenciar-se do mundo habitual.

Além disso, Kishimoto (2007) explica que o jogo é uma metodologia muito favorável para o desenvolvimento da inteligência, o que acaba facilitando o entendimento da criança com TEA. Desse modo, a forma lúdica de ensinar consegue ajudar de forma exata o cognitivo da criança, agindo na interação e facilitando o aprendizado na prática de jogos e brincadeiras, se tornando um aprendizado que acontece de forma espontânea, como meio de recreação. Portanto, as brincadeiras são vistas como um momento prazeroso para as crianças.

O autor ainda afirma que quando uma brincadeira é escolhida pela criança, ela pode de forma natural proporcionar o prazer ou despertar, e com isso trazer diversas formas de conhecimento, logo podendo interagir com o mundo. Já a brincadeira direcionada pelo educador, com a intenção de contribuir ao seu conhecimento e compreender o mundo em que está inserido, tem uma diferença, pois ali existe um objetivo explícito, do qual pretende alcançar com a brincadeira planejada.

O jogo possui uma expectativa de exploração, prazer e aprendizagem. Com isso, as crianças autistas manipulam reiteradamente os objetivos, não os explorando, e não os usando de acordo com seu objetivo. Porém, o que não se pode afirmar é se há ou não prazer nessas manipulações já que elas tendem a ter interesses diferenciados.

A brincadeira da criança com TEA, geralmente, é repetitiva e solitária. Ela pode usar os brinquedos de maneira própria do sujeito, alinhando os brinquedos, fazer girar as rodas dos carrinhos, dentre várias outras possibilidades. Isto se deve em diversas ocasiões, a restrições no imaginário. Pode-se dizer, que para criança com TEA, na atividade lúdica, não há realmente um jogo. O que se observa é uma população dos objetos ou de partes destes (Wolfberg, 2013).

Pensar no autismo e no modo como a criança autista constrói seu conhecimento, revela diversas questões que perpassam o meio social e a forma como se compreende o mundo. A sociedade estabelece um padrão de indivíduo e tenta enquadrá-los nesse padrão e tudo aquilo que foge do mesmo acaba sendo deixado de lado.

É preciso entender que cada pessoa é um ser único e dotado de singularidades e potencialidades que precisam ser exploradas e descobertas. Assim, a aprendizagem também precisa ser diferenciada e configurada em um ambiente estimulador, no qual há interação com outros colegas, tornando-os todos participativos. A ludicidade consegue favorecer essa integração, no qual o aluno é um ser que descobre e constrói seus conhecimentos.

Sendo assim, para atender a criança, com TEA, são necessários métodos e técnicas adaptadas para que essa inclusão aconteça. Além disso, um planejamento sistematizado em que as brincadeiras e jogos sejam aplicados constantemente ajudando os alunos autistas a reconhecerem o mundo ao seu redor que favoreça a interação entre os pares.

Habitar à docência, traz à baila um movimento que nos desloca a compreensão de que a prática docente deve ser voltada para todos os alunos incluídos no âmbito escolar, e não somente a um público restrito. Como protagonistas no processo de construção do conhecimento, o docente altamente capacitado, tem potencial para ir ao encontro das necessidades e poder ofertar meios necessários para que haja aprendizado igualitário a todos os alunos de forma prazerosa. Dessa forma, Gagliato (2023, p. 131-132), destaca que habitar a profissão docente:

[...] habitar a profissão docente, segue o princípio de uma imersão profunda e constante no ambiente educacional, indicando que o professor constrói conhecimentos significativos ao longo do tempo, à medida que se envolve de maneira ativa e contínua em sua prática profissional. Esse movimento enfoca a natureza ativa, dinâmica e integrada do papel do professor na construção de conhecimento, destacando a importância das práticas diárias e das relações pedagógicas nesse processo

Ao discutir a importância de uma prática docente inclusiva, é fundamental reconhecer que a educação inclusiva não se trata apenas de inserir alunos com deficiência nas salas de aula regulares, mas de garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade. Para isso, o papel do professor é crucial. O docente precisa estar preparado e qualificado para identificar e responder às diversas demandas de seus alunos, utilizando metodologias de ensino diferenciadas e recursos pedagógicos que atendam às necessidades individuais.

[...] habitar à docência é vivenciar profundamente a experiência docente, internalizando à docência e contribuindo para a transformação contínua do ambiente educacional. É um movimento que convoca e nos provoca enquanto docentes, para a imersão na profissão, docência não é apenas uma prática, mas uma forma de habitar o mundo do conhecimento e da aprendizagem (Gagliato, 2023, p. 134)

A capacitação contínua dos professores tange de um elemento essencial para que possam desenvolver essas habilidades. Políticas públicas que invistam em programas de formação continuada, que incluam tanto o conhecimento teórico quanto prático sobre educação inclusiva, são indispensáveis. Tais programas devem abordar não apenas as diferentes deficiências, mas também as estratégias pedagógicas específicas que facilitam o aprendizado para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, foi possível compreender como o brincar é importante para o desenvolvimento integral das crianças e principalmente quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Constatou-se, que o brincar precisa ganhar um espaço maior nos currículos de Educação Infantil com planejamento de suas práticas. É fundamental que a criança tenha espaço e tempo suficiente para seu desenvolvimento bem como a evolução das brincadeiras e, que nestes períodos o professor as observe para ter subsídios e poder planejar suas práticas buscando com isso o desenvolvimento integral da criança.

Este estudo amplia os achados para a compreensão dos efeitos do brincar, o que indica seu benefício para crianças em idade escolar, pois desenvolve funções que permitem estabelecer vínculos mais estreitos com outras pessoas. O estudo destaca-se pela integração de atividades lúdicas no currículo escolar pode levar a um melhor desempenho acadêmico e pessoal das crianças com TEA. Educadores, necessitam adotar em sua abordagem pedagógica, um suporte mais abrangente e eficaz, atendendo às necessidades específicas de cada aluno e promovendo uma inclusão verdadeira. Além disso, a ludicidade favorece um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades, podem se beneficiar.

Além disso, foi possível evidenciar que o estudo colabora para a discussão do propósito da educação inclusiva qual seja: permitir que professores e alunos se sintam à vontade com a diversidade e a percebam não como um problema, mas como uma oportunidade de enriquecer o ambiente de aprendizagem no âmbito da educação focada no desenvolvimento humano

Pensando em uma escola de Educação Infantil com professores capacitados e preparados para construção de conhecimento, de maneira a enriquecer ainda mais atividades do brincar, esse é um outro ponto favorável na promoção da inclusão escolar a qual pode trazer ganhos inigualáveis no desenvolvimento de habilidades por meio da atividade lúdica.

Contudo, infelizmente não é possível afirmar que todas as escolas estejam aptas a oferecer de maneira eficiente, a mediação dos adultos. Não é difícil encontrar escolas onde os momentos de brincadeiras livres são para os professores, um momento em que eles podem colocar as atividades “em dia”, ou até mesmo um intervalo para o café. Esperamos que esse estudo contribua na vida de todos os profissionais da Educação que acreditam que a Inclusão precisa ser feita de maneira responsável, eficaz e prazerosa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?!** Em minha sala de aula. Fascículo 12. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARRUDA, Edna Regina da Silva Aguiar. **Inclusão em educação e Formação de Professores: caminhadas e labirintos no (re)inventar das práticas pedagógicas.** 2023. 162 f. Niterói, RJ. 2022.

BERNIER; Raphael A; DAWSON, Geraldine; NIGG, Joel T. **O que a Ciência nos diz sobre o Transtorno do Espectro Autista: Fazendo as escolhas certas para o seu filho.** Trad. Sandra Maria Mallmam da Rosa - Porto Alegre: Artmed Editora, 2021.

BRASIL, **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012** (Berenice Piana); Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o inciso 3º do art. 98 da Lei nº. 112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília - DF. Presidência da República 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL, **Lei Nº 13.146, de 06 De julho de 2015**, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Presidência da República, [2015]. disponível em: [planalto.gov.br/ccivil https://www3/ato 2015 - 2018/2015/lei/13146](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL, **Lei Nº 13.977, De 8 de janeiro De 2020** (Romeo Mion); altera a Lei nº 12.764. de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (ciptea) e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República, [2020]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato 2019-2022/2020/lei/13977](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/13977.htm). Acesso em 15 out. 2023.

BRASIL, **Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Brasília - DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em 15 de out 2023.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/aceso-informacao/institucional/trabalhe-conosco/37301-2023-03-agente-de-pesquisas-e-mapeamento.html>. Acesso em 08 set. 2023

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde.** 02 de abril, dia Mundial de Conscientização do Autismo, “Efetivando o controle social”. Brasília – DF, 01/04/2011. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/01_abr_autismo. Acesso em 08 set. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Centro Gráfico, 1988.

BRITES, Luciana. **Brincar é Fundamental: Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância.** Editora Gente, 2020, p. 18.

DAL’IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd132/reflexoes-sobre-o-jogo.htm> (3942 termos) Acesso em: 9 de out, 2023.

D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 86–101, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>. Acesso em: 9 de out, 2023.

DE OLIVEIRA, Bruna Barbosa; ARAÚJO, Lucas Delfino. **O Efeito das Atividades Lúdicas No Desenvolvimento de Habilidades Sociais em Crianças Autistas**. *facit Business And Technology Journal*, v. 2, n. 45, 2023. Enciclopédia significados, 2011. disponível em: <https://www.significados.com.br/ludicidade/> Acesso em: 8 de ago, 2023.

GAIATO, Mayra, **SOS autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**, Nversos Editora, 19 novembro 2018.

GAGLIATO, J. F. **Constituição da identidade docente de bacharéis em engenharia: narrativas do habitar a docência na universidade**, 2023, 159 f., Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HUIZINGA, J.; **Ludens, H.O.M.O.** O Jogo Como Elemento da Cultura. São Paulo: VSP, 1971

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**. Editora Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer**. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2016.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Especial: eu também quero brincar**. Curitiba, Editora Intersaberes, 2020.

RODRÍGUEZ, C. H. **Influencia e importância del juego em el desarrollo de niños con autismo de 0 a 6 anos**. Instituto Superior de Estudios Psicológicos. 2012.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Editores Associados, 1995.

SOUZA, Anderson de Jesus; RODRIGUES, Maria Conceição Nascimento; SANTOS, Tatiana Barreta Dos; **A Importância da Ludicidade no Processo de Aprendizagem do Aluno com Transtorno do Espectro Autismo - TEA**. Os Desafios das Políticas Sociais, Inclusão e o Trabalho em Rede na Promoção da Qualidade de Vida. Editora Epitaya – ISBN: 978-65-87809-38-0 – Rio de Janeiro / 2022, v.1, n.1, 2022, p. 55 – 65.

UNESCO. **Orientações para a inclusão**. Assegurar o acesso à Educação para Todos. Paris, UNESCO, 2005.

VIANA, Ana Clara Vieira; MARTINS, Antonio Augusto Emerick; TENSOL, Izanara Karla Ventura; BARBOSA, Kássia Isabel; PIMENTA, Natália Maria Riêra; LIMA, Bruna Soares de Souza. Autismo. Saúde Dinâmica. DOI: <https://doi.org/10.4322/2675-133X.2022,017>. Faculdade Dinâmica; v.2, n.3 (2020): **Revista Saúde Dinâmica**/ Artigos: Publicado em 2020 – 11 – 18. Disponível em: <http://www.revista.faculdaadedinamica.com.br/index.php/sausedinamica/article/view/40> Acesso em 22 set. 2023.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOLFBERG, P. **Juego u el Espectro Autista: Fomentando Experiencias Sociales Significativas con Familia y Amigos**. 2013.

RECIFES DOS SABERES: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO MOSAICO DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Itielly Rios Lima - itielly@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6513-9806>

Coordenadora pedagógica no Colégio Adventista da Bahia, no segmento da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UNIAENE). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação (2015), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2018) e Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Educação Básica (2020) pela Faculdade Adventista da Bahia. Membro do GEPEI - Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Feira de Santana.

Jéferson Felipe Gagliato - educ.profgagliato@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0649-6161>

Docente do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE). Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Resumo: Este estudo mergulha na formação de docentes da educação básica frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência. O objetivo proposto, foi compreender como os docentes enfrentam e se adaptam aos desafios da inclusão, com ênfase na formação e prática docente por meio de narrativas, com o intuito de aprimorar a inclusão no ambiente educacional. A pesquisa, de natureza qualitativa, ancora-se na abordagem narrativa (auto)biográfica. Como método de coleta de informações, utilizou-se entrevistas narrativas, que foram gravadas, transcritas e analisadas à luz do paradigma compreensivo-interpretativo de Ricouer (2012) e Souza (2014). As informações contidas ao longo das narrativas destacaram a importância de uma formação docente com a grade curricular mais completa e contínua para lidar com as necessidades específicas dos alunos. Por fim, os resultados mostraram que a prática da inclusão exige um olhar atento e adaptativo, e que as identidades docentes são constituídas pelas experiências ao longo da sua jornada formativa. As experiências narrativas evidenciam preciosas vivências sobre como aprimorar a prática educacional e promover uma inclusão verdadeira e significativa.

Palavras Chave: Formação docente. Inclusão. Educação Básica. Narrativas (auto)biográfica. Formação contínua.

Abstract: This study delves into the training of basic education teachers when faced with the process of including students with disabilities. The proposed objective was to understand how teachers face and adapt to the challenges of inclusion, with an emphasis on teacher training and practice through narratives, with the aim of improving inclusion in the educational environment. The research, which is qualitative in nature, is based on the (auto)biographical narrative approach. The method used to collect information was narrative interviews, which were recorded, transcribed and analyzed in the light of Ricouer's (2012) and Souza's (2014) comprehensive-interpretive paradigm. The information contained throughout the narratives highlighted the importance of teacher training with a more complete and continuous curriculum to deal with the specific needs of students. Finally, the results showed that the practice of inclusion requires an attentive and adaptive approach, and that teachers' identities are constituted by experiences throughout their formative journey. The narrative experiences provide valuable insights into how to improve educational practice and promote true and meaningful inclusion.

Keywords: Teacher training. Inclusion. Basic education. (Auto)biographical narratives. Continuous training.

INTRODUÇÃO

Cada nascer do sol revela um novo começo. É revigorante acordar mais cedo para ver o sol nascer na linha do horizonte que se encontra com o mar, tive o privilégio de contemplar essa paisagem em uma viagem com amigos. Olhando para essa cena, consigo pensar no amanhecer da educação, no despertar do desejo de aprender, na jornada transformadora de vida de cada pessoa. Podemos dizer que o adulto que somos hoje é um reflexo da criança que fomos um dia, por isso é o período mais delicado e que exige mais atenção.

Utilizo a metáfora da praia por ser um lugar que representa a renovação da minha vida. O mar, com sua imensidão representa o ambiente educacional ideal. Podemos pensar em cada aluno como cada onda do mar, umas mais agitadas e outras mais calmas contribuindo para a diversidade do mar de conhecimentos. A brisa da manhã, que dá energia ao nosso corpo, pode ser comparada com a força e a determinação contínua da educação, que vai moldando os professores e os alunos.

A educação é a base da nossa sociedade, ela desempenha um papel crucial na formação de todo indivíduo. Entre as muitas questões abordadas no campo educacional, a inclusão tem ganhado destaque crescente. A profissionalização docente na Educação Básica, especialmente frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência, emergiu como um tema relevante e necessário de ser discutido. A escola, desempenha um papel importante na transmissão de conhecimentos e na promoção de valores como: respeito, diversidade e inclusão. A presença e participação efetiva de alunos com deficiência nas salas de aula regulares são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A formação dos docentes tem um papel crucial nesse processo de inclusão. Professores capacitados não apenas contribuí para o aprendizado dos alunos com deficiência, mas também promovem um ambiente acolhedor e empático que é essencial para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. No entanto, muitos educadores enfrentam desafios significativos devido à falta de preparo específico em sua formação inicial para lidar com as necessidades individuais e variadas desses alunos. Desse modo, a formação inicial e continuada dos professores, emerge como um ponto crítico para melhorar a inclusão e a qualidade do ensino.

Com isso, o estudo propõe a busca por uma trajetória que transversalize no âmbito da vida-formação, que centralizasse os processos docentes em um ambiente escolar que promova a inclusão. Essa abordagem permitiu uma retomada dos processos de formação e profissionalização, desencadeando uma reflexão sobre minha experiência como sujeito da diferença. Ao descobrir o TDAH durante minha trajetória como professora e, posteriormente, ao cursar a pós-graduação em

psicopedagogia, percebi a importância de atender às necessidades dos alunos. Ter vivido essa experiência na infância me inspirou a escrever sobre inclusão, levando-me a repensar minha relação com a pesquisa e a definir os rumos necessários ao processo de estudo.

A metodologia narrativa de abordagem (auto)biográfica, oferece um recurso poderoso para explorar as experiências dos professores no contexto da inclusão. Ao permitir que eles compartilhem suas histórias, percepções e desafios, torna-se possível fazer uma reflexão profunda sobre suas práticas educacionais e didáticas. Essas narrativas não apenas revelam as estratégias de ensino e adaptação, como também revelam suas emoções, dificuldades, desafios e conquistas no processo de inclusão educacional.

Ao analisar essas narrativas, podemos identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes e as estratégias que deram forma positivas e que podem ser implementadas e aprimoradas no cotidiano escolar através desse processo. Compreendemos que somos seres em constante crescimento, e cada experiência narrada contribui para um ciclo contínuo de aprendizado e ensino. Além disso, a metodologia narrativa permite uma compreensão mais profunda das necessidades individuais dos alunos com deficiência, ajudando os professores a desenvolverem suas práticas pedagógicas de forma mais inclusiva.

Portanto, o contexto entre a importância da inclusão de alunos com deficiência na Educação Básica e a relevância da formação dos docentes, revelam a necessidade de explorar e entender as narrativas dos professores. O objetivo geral desse texto é compreender como os docentes enfrentam e se adaptam aos desafios da inclusão, com ênfase na formação e prática docente por meio de narrativas, com o intuito de aprimorar a inclusão no ambiente educacional. Os objetivos incluem a) analisar as estratégias desenvolvidas por docentes para adaptar e incluir discentes com deficiência, explorando suas experiências individuais; b) identificar as dificuldades e os desafios enfrentados pelos docentes a partir de suas narrativas no processo de inclusão de alunos com deficiência e alunos que apresentam características e dificuldades semelhantes, mas, que não apresentam um diagnóstico clínico.

O texto está estruturado em duas seções, além da introdução. A primeira seção apresenta conceitos e trajetórias que formaram os métodos da pesquisa narrativa. A segunda seção explora como os educadores constroem suas experiências docente e se permitem habitar a profissão com base nos modos de viver e trabalhar em contextos de inclusão.

METODOLOGIA

2. PALAVRAS AO VENTO: PERCURSOS METODOLÓGICOS FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este estudo utiliza uma abordagem de natureza qualitativa, focando na narrativa (auto)biográfica. Essa escolha metodológica parte do princípio de que esse movimento atravessa todo o processo de pesquisa com ênfase nas histórias de vida e relatos pessoais para descobrir como que as pessoas interpretam suas experiências, desse feito, Gagliato (2023, p. 45), destaca:

A abordagem (auto)biográfica não apenas apresenta as narrativas das histórias individuais, mas também enriquece nossa compreensão humana, revelando a riqueza de um conjunto de diversidade, experiências e perspectivas que compõem o conjunto da vida humana. Tal método, nos convida a refletir sobre a nossa própria jornada e a considerar a importância das histórias pessoais na formação de nossa compreensão do mundo e de nós mesmos.

Neste contexto, a pesquisa com narrativas de abordagem (auto)biográfica, permite compreender as experiências docentes, apresentando um caminho para os professores se reconhecerem como narradores de sua jornada pessoal e profissional. Através das narrativas, podemos compreender como os docentes vivenciam e narram os desafios e conquistas na prática educacional inclusiva, neste contexto essa metodologia se torna relevante, no entanto:

Na pesquisa narrativa, temos a oportunidade de experimentar e nos autorizar a relatar os modos como vivenciamos as nossas experiências como pesquisador(a), revelando sentidos e significados que nossas narrativas imprimem juntamente com o que conseguimos compreender das narrativas de colaboradores(as) da pesquisa (Mota, 2023, p.5)

No movimento de compreensão da narrativa de abordagem (auto)biográfica, percebe-se a sua importância e relevância no campo educacional como um fator relevante para entender as narrativas de vida e formação dos docentes. Essa abordagem nos permite explorar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores, revelando como as suas experiências de vida influenciam nas práticas pedagógicas e na identidade profissional. Para Silva (2020, p. 6), destaca importância:

No campo educacional, sobretudo nos estudos de história de vida-formação-profissão de professores, é recorrente a produção de justificativas para a escolha da (auto)biografia pelo fato de que essa abordagem permite ao sujeito revisitar sua trajetória, buscando ver nela como o ser professor se constitui no movimento da vida, constituída por experiências que moldam a forma de pensar e de agir de uma pessoa. Ademais, tal abordagem permite ao pesquisador interagir diretamente com o sujeito de sua pesquisa, recorrendo aos processos interlocutórios, como forma de permitir ao sujeito dar sentido a sua própria trajetória, por meio da linguagem, que emana nas narrativas diversas produzidas por alguém que fala de si, a partir da condição de ser um humano, que vive, atua e age sobre um mundo, produzido na cotidianidade e na relação com o outro.

Por meio da valorização das narrativas pessoais, é possível promover um diálogo mais

significativo e humanizado no contexto educacional, enriquecendo a compreensão sobre a formação dos docentes e suas contribuições para a transformação do ensino. Essa valorização das histórias individuais dos professores permite que se revelem as complexidades e nuances de suas trajetórias de vida, oferecendo um panorama mais completo e detalhado de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Ao longo do percurso metodológico, é importante ressaltar que a pesquisa foi realizada no Colégio Adventista da Bahia, localizado na cidade de Cachoeira, Bahia, Brasil. As entrevistas incluíram a participação de duas professoras da Educação Básica. Os critérios estabelecidos para participação foram: a) ser professor/a da educação básica do Colégio Adventista da Bahia; b) lecionar para estudantes com deficiência; c) ter mais de 10 anos de experiência na docência. O convite para participação na pesquisa foi feito pessoalmente, convidando as participantes para um momento de bate-papo sobre o processo de formação de docentes da educação básica no contexto da inclusão de alunos com deficiência.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente apresentadas a cada colaboradora para revisão. Os locais para a realização das entrevistas foram escolhidos pelas próprias participantes, considerando a importância de se sentirem confortáveis. As colaboradoras receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), antes do início das entrevistas.

Na travessia metodológica, foi utilizado o dispositivo de metáfora, para a criação de pseudônimos, com o objetivo de preservar a identidade das colaboradoras. Este recurso permitiu não apenas proteger a privacidade e confidencialidade das participantes, mas também conferiu uma camada adicional de significado às análises e interpretações dos dados.

A escolha dos pseudônimos baseou-se em características simbólicas que representa o mar, os quais, cada elemento promova uma reflexão frente aos aspectos relevantes das experiências e trajetórias das colaboradoras, enriquecendo assim a narrativa da pesquisa e proporcionando uma visão mais profunda sobre as dinâmicas investigadas. Desta forma, a utilização de metáforas como pseudônimos não só garantiu a anonimidade, mas também contribuiu para uma compreensão mais holística e sensível da pesquisa.

Ao longo das entrevistas, foram lidas e compreendidas à luz do movimento compreensivo-interpretativo de produção dos sentidos a que a própria colaboradora produz ao narrar (Ricoeur, 2012; Souza, 2014).

Para Silva e Rios (2018, p. 3) definem “O ponto de partida de uma pesquisa (auto)biográfica é sempre a vida do sujeito, que passa a ser narrada e vivenciada em uma outra dimensão temporal, que não aquela em que originalmente os fatos ocorreram”.

Desse feito, portanto, ao adotar o princípio da narrativa (auto)biográfica, o estudo se propôs a compreender as experiências individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos, oferecendo uma

perspectiva profunda e multifacetada de suas trajetórias de vida-formação. Gagliato (2023, p. 53), destaca que:

Ao adotar a abordagem da narrativa (auto)biográfica, ganha-se potencialidade no que tange ao movimento de autorreflexão sobre a história de vida e vivência do sujeito. Essa abordagem nos permite não apenas compreender melhor de nós mesmos, mas também encontrar maneiras de compartilhar histórias pessoais no âmbito de vida-formação, enriquecendo o percurso que nos envolve, harmonizado e fazendo parte do próprio “eu”.

A narrativa (auto)biográfica, ao enfatizar a subjetividade e a singularidade das histórias pessoais, possibilita um olhar mais humanizado e sensível sobre os desafios, conquistas e transformações que marcam a vida dos participantes. Além disso, tal percurso, proporciona a compreensão entre experiências pessoais e processos sociais mais amplos, evidenciando como questões estruturais, culturais e históricas influenciam e são influenciadas pelas trajetórias individuais. Assim, ao valorizar a voz e a perspectiva dos sujeitos, o estudo contribui para uma compreensão mais rica e diversificada no âmbito da vida-formação.

3. PÉ NA AREIA, VAMOS ANDAR DE MÃOS DADAS COM A INCLUSÃO?

Caminhar na areia da praia é um pouco desafiador e muitas vezes cansativo por pisarmos em um solo instável. Ao analisarmos a inclusão, percebemos que é semelhante ao caminhar na areia da praia, pois exige de nós flexibilidade e uma abordagem adaptável. Existem muitas teorias que comprovam o quanto esse processo de pisar na areia e de andar de mãos dadas com a inclusão faz bem para o nosso corpo.

Você consegue pensar agora em uma caminhada com os pés na areia da praia? Consegue imaginar que a depender do horário e da estação do mês a areia pode estar quente ou fria, seca ou molhada? Ao pisar na areia e dar cada passo você consegue sentir uma sensação diferente? Da mesma forma, a inclusão na educação envolve habitar um caminho desconhecido, onde cada aluno traz suas próprias experiências, habilidades e necessidades e o professor precisa andar de mãos dadas com a inclusão.

Segundo Silva e Camargo, (2021, p.3) “A inclusão escolar preconiza que não é o aluno quem deve se adaptar à escola, mas sim que é a escola que deve se adaptar às diversas formas de aprender”. Toda escola precisa ajustar as suas práticas e métodos pedagógicos para apoiar todos os alunos, em vez de exigir que os alunos se conformem a um modelo educacional padronizado. É necessário gerar uma conexão, incluir e adaptar exige de nós educadores a experiência da presença e da conexão com cada aluno, compreendendo suas individualidades e oferecendo todo suporte necessário e adequado.

Todo ser humano precisa lidar com desafios e dificuldades em algum momento da vida, e para os professores essa experiência é cotidiana, muitas vezes envolvendo ajudar os alunos a encontrar equilíbrio em suas próprias jornadas. A docência revelou um lugar de realização e equilíbrio para

mim, mas ao viver a experiência da coordenação pedagógica, descobri um novo sentimento: o desejo de ajudar outros professores no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, trago para discussão as narrativas de duas professoras. Segundo Gagliato, (2024, p.4), “Cada escolha, cada encontro, cada experiência constitui o enredo dessa história singular, em que o protagonista e o narrador são um só, recriando e reinterpretando constantemente sua própria trajetória”.

Essa forma de pensar ressoa como metáfora pessoal que é compartilhada. Quando eu era criança, minha mãe me dava água com açúcar quando eu estava chorando, dizendo que era para me acalmar, mas quando fui pela primeira vez conhecer o mar, eu engoli a água salgada e não imaginava que tinha tanto sal, hoje descobri que não era a água com açúcar que de fato me acalmava, era a água salgada do mar, o som das ondas, a maresia gostosa de um entardecer.

A professora “Sons das conchas”, formada em Licenciatura em Educação Musical, recebe esse codinome por trazer as suas experiências musicais como uma sinfonia que se harmoniza com as ondas do mar. Ela enfrentou uma maré alta com perseverança e criatividade ao iniciar a sua experiência na docência, sem ter um preparo para lidar com alunos de inclusão.

Eu colecionava conchinhas do mar, até descobrir sobre a importância de deixá-la no seu habitat natural. Ela emite um som que se assemelha ao som do mar e existem algumas teorias científicas que explicam o som que ouvimos. A forma da concha pode alterar a pressão do ar dentro dela, contribuindo para formar o som que escutamos. Isso pode dar a ilusão de que estamos ouvindo o som do mar, mesmo que ele esteja a quilômetros de distância.

A concha é um lugar de habitação e crescimento para diversos seres aquáticos, ela oferece proteção e segurança. Podemos relacionar isso ao conceito de habitar à docência inclusiva, que deve ser um espaço de aprendizado e crescimento, adaptando-se de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, assim como a concha que se ajusta ao tamanho e às exigências dos seres que habitam nela.

De acordo com Gagliato (2023, p. 128):

Esse processo de habitar à profissão docente, carrega um habitar do sujeito, dos seus sonhos e caminhos percorridos nessa trajetória de vida. O sujeito pessoal que somos está intrinsecamente ligado ao sujeito social. Não podemos falar do habitar à docência sem trazer o habitar pessoal, a paixão pelo que fazemos e o amor que colocamos em nossas atitudes diárias que vão gerir todo o nosso potencial de execução.

Dessa forma, o ambiente da docência inclusiva precisa ser seguro e acolhedor, garantindo que todos os alunos se sintam protegidos, assim como os animais marinhos se protegem dos predadores e das adversidades do ambiente em que habitam. O ambiente educacional deve ser um espaço que permite que os alunos se desenvolvam inteiramente, explorando todo o seu potencial. E, assim como os seres marinhos buscam novas conchas à medida que crescem, os alunos, ao progredirem, devem

sentir-se encorajados para procurar novos espaços e oportunidades de aprendizado, encontrando novas formas de habitar o conhecimento.

Trago também a narrativa da professora, “Abrigo nos corais”, pois tive a oportunidade de fazer um mergulho com snorkeling¹ e me apaixonei com a beleza e diversidade de vidas dentro dos diversos caminhos que existem nos corais. Olhando por fora da superfície você não consegue ver a beleza que existe dentro d’água, a quantidade de seres coloridos, transparentes e diferentes que habitam esses lugares. Na educação inclusiva é assim, uma comunidade diversificada de descobertas que precisamos conhecer e explorar, porque se não mergulharmos para olhar a parte interna, não conheceremos a beleza que existe dentro deles. A professora “Abrigo nos corais” oferece segurança e acolhimento para os seus alunos ao se aproximar deles e do seu “mundo” tão singular.

4. O NASCER DO SOL NA ESCOLHA DA DOCÊNCIA

Um dos espetáculos mais lindos da natureza é o nascer e o pôr-do-sol. O termo nascer remete à vida, ao começo de tudo, então vamos começar falando sobre o início do habitar a profissão docente, quando o processo inicial é a preparação na graduação. As professoras destacam a carência e a ausência que tiveram em suas formações para lidar com alunos de inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a formação dos profissionais da educação deve contemplar a preparação para a educação de alunos com necessidades especiais, pois reforça a necessidade de adaptar o currículo, a metodologia e os recursos para que atendam às necessidades dos alunos. Segundo a LDB, art. 59. “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” (Brasil, 1996).

A professora “Sons das conchas” menciona a ausência de qualquer formação específica na área de inclusão, mas ressalta que atualmente eles têm desenvolvido atividades que capacitem os novos professores para a área de inclusão.

Eu sempre acho que a prática ajuda mais até do que a teoria. A teoria é um ponto inicial, mas a prática é o que nos fundamenta. Sei que hoje, na Faculdade de Educação Musical, tem a matéria de Educação Especial Inclusiva e eles fazem vários seminários sobre transtornos globais de aprendizagem. Eles fizeram várias coisas teóricas. Lá no curso, eles estão fazendo vários seminários com atividades práticas voltadas para pessoas que têm essas deficiências amplas, de todas as formas. Claro que a gente sabe que nunca vai ser possível abarcar todas elas, mas sei que eles estão fazendo isso e acho incrível essa iniciativa que estão tendo. (Abrigo nos corais, Entrevista, 2024).

¹ Snorkeling é uma atividade recreativa que permite explorar a beleza da vida marinha de perto. Utilizando uma máscara com um tubo para respirar é possível boiar na superfície da água. Tive essa experiência ao conhecer os "Galés de Maragogi" em Alagoas.

Dessa forma, vemos que a importância da prática como um complemento essencial à teoria na educação, embora a teoria forneça a base inicial, é a prática que realmente consolida o conhecimento, que destaca um exemplo específico da Faculdade de Educação Musical, onde a disciplina de Educação Especial Inclusiva promove seminários teóricos e práticos sobre transtornos globais de aprendizagem.

O Decreto nº 7.611/2011 reforça a importância do atendimento educacional especializado, definindo que a educação especial inclusiva deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializados. Este decreto enfatiza que:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”. (Brasil, 2011).

Assim como o nascer do sol é o marco para o início de um novo dia, as leis e diretrizes são o marco para o acesso à educação inclusiva no Brasil. O decreto de nº 7.611/2011, reforça o nascer da inclusão, que busca assegurar que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso à educação de qualidade.

A integração da proposta pedagógica da escola se faz necessária para garantir que as estratégias de ensino e os recursos estejam alinhados às necessidades dos alunos. Isso significa que a escola necessita adaptar seus currículos, métodos de ensino e avaliações para que todos os alunos consigam aprender e participar ativamente das atividades escolares que foram propostas.

O documento também enfatiza a participação da família no processo educativo. A colaboração entre a escola e a família é fundamental para criar um ambiente de apoio e segurança que promova o desenvolvimento integral dos alunos. As famílias exercem um papel fundamental na identificação das necessidades dos alunos e na prática de estratégias que beneficiem o aprendizado e a inclusão.

Para além disso, o decreto ressalta a necessidade de “articulação com as demais políticas públicas”, mostrando que a educação inclusiva deve estar conectada a outras áreas, como assistência social, transporte e saúde e acompanhamentos especializados a depender da necessidade da criança, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas, psicopedagogos, neurologistas, para assegurar que os estudantes tenham acesso a todos os recursos necessários para a participação na vida escolar e comunitária.

A professora “Abrigo nos corais!” destaca a superficialidade do conteúdo aprendido no período de graduação: “A minha formação acadêmica, ela não deu nada ligado ao aluno de inclusão. Eu lembro que eu tive uma matéria, mas foi uma matéria bem básica, a gente não entrou a fundo, não. Também não era tão alto, né”. (Abrigo nos corais, Entrevista, 2024).

Entendemos que a grade curricular da graduação é composta por diversas disciplinas, mas percebemos a necessidade de uma disciplina que envolva um estágio, tanto quanto os estágios de educação infantil, anos iniciais e a área de inclusão. A professora esclarece que atualmente a faculdade realiza um projeto onde os alunos do curso de pedagogia realizam atividades com alunos de inclusão duas vezes por semana, mas no ano em que ela estudou, esse projeto não existia: “Eu devo ter pegado essa matéria em 2009 segundo período, segundo ano de faculdade, eu lembro que a gente teve, mas não teve nada fundo, a gente não teve experiência com alunos, a gente não teve a quantidade de laudos que a gente tem. As deficiências que a gente encontra hoje. Eu não vivenciei isso na faculdade (Abrigo nos corais, Entrevista, 2024).

Essa narrativa enfatiza a importância de uma formação que vá além da teoria e inclua experiências práticas. A falta de um aprofundamento durante a formação acadêmica pode resultar em uma preparação inadequada para lidar com as necessidades diversas da sala de aula. Como aponta o documento “Saberes e práticas da inclusão” (SEESP/MEC, 2006, p. 28)

Os programas de formação inicial deverão favorecer a todos os estudantes de pedagogia, do ensino primário ou secundário, uma orientação positiva sobre a deficiência, que permita entender o que se pode conseguir nas escolas, com o suporte dos serviços de apoio disponíveis. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino, para atender a um maior número de aptidões, etc. Na formação dos professores, atenção especial deverá ser dada à preparação de todos os professores, para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo, e da instrução, para atender às necessidades especiais dos alunos, bem como para colaborar com os especialistas e com os pais. (SEESP/MEC, 2006, p. 28)

As experiências compartilhadas pelas professoras “Sons das conchas” e “Abrigo nos corais” demonstram uma lacuna na formação inicial dos professores que estudaram em décadas passadas, sobretudo, na área de inclusão, trazendo a necessidade de preencher essa lacuna com capacitações e investimentos pessoais. Além de reforçar a necessidade nos cursos de licenciatura de mais disciplinas, práticas e estágios. Essas práticas permitem que os novos alunos de licenciaturas que irão atuar em salas de aulas, possam adquirir habilidades que são imprescindíveis para a adaptação e desenvolvimento curricular, colaborando com a família e com os demais especialistas.

A professora “Abrigo nos corais” sugere: “Se você fosse em uma Apae para conhecer vários tipos de deficiências, né, a gente poderia entender melhor como é ter esse aluno numa sala de aula.” (Abrigo nos corais, Entrevista, 2024). Achei uma ideia fantástica, a nível de estágio. Mas além dessa ela apresenta outras sugestões:

“Para melhor preparar os professores para educação inclusiva, de início, seria uma formação inicial, na onde deve incluir uma combinação de conhecimentos teóricos com habilidades práticas, experiências diretas que capacitem atender as diversas necessidades de alunos com deficiência, conhecer as de leis, compreender, né, os princípios da educação inclusiva, os direitos que os alunos têm a educação de qualidade em um ambiente comum, quais são os tipos de deficiências, quais são as suas necessidades, então estratégias de ensino diferenciando a técnicas de adaptação, uso de tecnologias assistidas também para que possam auxiliar o aluno com deficiência, metodologia mais ativa, mais participativa dos alunos, trabalhar com projetos, trabalhos colaborativos. Então, tudo isso que a gente poderia estar trabalhando para ter uma experiência que seja melhor para o aluno. (Abrigo nos corais, Entrevista, 2024).

Essas práticas permitirão que os futuros professores adquiram as habilidades necessárias para adaptar currículos de ensino para atender às necessidades de todos os alunos. Além disso, a parceria entre a escola e a família é fundamental para o sucesso da inclusão. Na formação inicial é necessário incluir estratégias para fortalecer essa parceria, garantindo que os pais sejam parte ativa do processo educativo.

Por fim, a articulação com outras políticas públicas, como a área da saúde e da assistência social, como consta o decreto de nº 7.611/2011, deve ser destacada durante a formação docente. Isso garante que os professores estejam preparados para trabalhar em conjunto com outros profissionais, garantindo o desenvolvimento integral dos alunos de inclusão.

A teoria tripolar de Pineau (2004), nos ajuda a entender a formação dos professores de maneira mais clara, dividida em três partes: autoformação, heteroformação e ecoformação. Esses processos são importantes para o desenvolvimento integral de uma pessoa. Dessa forma, “[...] aprender sobre a vida, que certamente não acontece sem enfrentar dificuldades, o que é fundamental para entender a realidade, o crescimento e a formação contínua” (Pineau, 2004, p. 13).

Para ilustrar esses conceitos, podemos continuar imaginando um cenário na praia. A autoformação, é como colocar os pés na areia, é um momento individual de autorregulação da aprendizagem e de autoconhecimento. Assim como sentimos a textura da areia em nossos pés, nós nos tornamos conscientes de nossas experiências. Esse processo é eficaz para os professores, pois é onde eles conectam suas histórias de vida com sua prática docente. A autoformação envolve reconhecer nossas pegadas na areia da vida, utilizando nossas experiências para crescer e entender melhor o nosso papel como educadores.

Vamos andar de mãos dadas com a inclusão? E assim podemos exemplificar a heteroformação. Podemos relacionar o aprendizado que adquirimos ao nos relacionarmos com os outros, sejam colegas, alunos, famílias ou a comunidade escolar em que convivemos. Nesse espaço, partilhamos e recebemos conhecimentos, trocando experiências que moldam nossa visão sobre inclusão e docência. É através desses encontros e trocas que construímos uma compreensão do coletivo, ampliando nossa perspectiva e prática.

Ao falar do mar e da variedade de seres e de recursos existente nele, podemos pensar na ecoformação, representando o impacto que o ambiente ao nosso redor tem em nossa formação. As marés, as ondas e a brisa do mar simbolizam as influências culturais, sociais e naturais que nos cercam. No contexto educacional, podemos relacionar essa variedade de recursos nas diversas culturas, costumes e situações sociais que afetam como compreendemos e praticamos a inclusão. A ecoformação nos faz um convite para sermos sensíveis e adaptáveis às mudanças e desafios ambientais, agregando essas aprendizagens em nossa prática docente.

Esses encontros na praia simbolizam as diferentes formas pelas quais os educadores se formam e se transformam, sempre em busca de uma prática inclusiva e reflexiva. A história da professora que chamamos de “Sons das conchas” explica essa jornada. Ao compartilhar sua narrativa ela nos mostra como suas vivências pessoais e familiares influenciaram profundamente em sua escolha pela docência e sua dedicação à inclusão. É através dessas narrativas de vida que construímos uma prática pedagógica mais consciente e inclusiva, refletindo sobre como podemos criar espaços de aprendizagem mais acolhedores para todos.

Dessa forma, ao investir em uma formação inicial bem fundamentada e amparada legalmente, com vivências e práticas nos meios comuns de inclusão, estaremos garantindo que o nascer do sol na escolha da docência seja tão belo, inclusivo e cheio de energia quanto o nascer do sol em um dia de verão, aquecendo a todos do mesmo modo.

5. MARÉ ALTA: DESAFIOS NA EXPERIÊNCIA INICIAL DA DOCÊNCIA

Ao visitar uma praia, a depender do local que você esteja conhecendo é sempre bom olhar a tábua das marés, para desfrutar de belezas naturais que são vistas apenas na maré baixa, ou na maré alta. Ao caminhar pelo famoso "Caminho de Moisés" em Alagoas, é necessário que a maré seja baixa, pois permite que uma trilha de areia ocorra no meio do mar, criando um caminho mágico para os visitantes. Por outro lado, para experiências como observar corais ou mergulhar em piscinas naturais formadas na maré alta, é crucial que a maré esteja alta para que a água cubra essas áreas e realce sua beleza. Assim como as marés nos oceanos, a jornada de um professor é marcada por momentos de altos e baixos que nos ensinam a enxergar o mundo de maneiras diferentes. As experiências das professoras “Sons das conchas” e “Abrigo nos corais” ilustram a necessidade de preparação e de recursos.

A professora “Sons das conchas” enfrentou dificuldades emocionais e a sensação de estar sozinha em seu primeiro ano de experiência em sala de aula. Enquanto isso, a professora “Abrigo nos corais” encontrou alguns obstáculos na adaptação de recursos para enfrentar os desafios da educação inclusiva.

Quando a maré está alta, os pescadores encontram muitos desafios. É mais difícil encontrar as áreas de pesca, exigindo que os pescadores naveguem por águas mais profundas ou desconhecidas. As ondas são maiores e existem correntes mais fortes que podem tornar a navegação mais arriscada, aumentando o risco de acidentes e tornando mais difícil controlar a embarcação. De forma semelhante acontece na educação inclusiva, os professores enfrentam os desafios de atender as necessidades individuais que nem sempre é evidente ou possível. Os peixes e outros seres aquáticos ficam mais dispersos por terem um ambiente com mais espaço para se distanciar dos pescadores, dificultando encontrar e capturar as espécies desejadas.

Com as condições mais desafiadoras, o trabalho se torna mais árduo e fisicamente cansativo, exigindo mais esforço dos pescadores para manter a produtividade. Sem contar nos ajustes e manutenções que é preciso dar aos equipamentos de trabalho. Você consegue perceber alguma semelhança com o desafio do professor na educação inclusiva? Como destaca Makida-Dyonisio, Martinic e Gimenez (2024, p. 3) “Reconhecidamente, a efetivação da inclusão no âmbito escolar perpassa por aspectos como o currículo, os espaços e a infraestrutura utilizada, bem como a natureza das práticas pedagógicas.”

Do mesmo modo, assim como os pescadores precisam de equipamentos adequados e conhecimento específico sobre como navegar em marés altas, os professores precisam buscar a autoformação, a autorregulação e os recursos apropriados para melhor desenvolver o seu trabalho. Assim como os pescadores precisam explorar novas rotas, os professores devem descobrir e adaptar-se às diversas maneiras de acolher e incluir cada aluno. Não há dúvidas que os professores que têm alunos de inclusão enfrentam um esforço ainda maior para garantir que alunos com necessidades específicas recebam o suporte necessário. Isso exige mais dedicação e uma abordagem diferenciada.

Com a alta maré, os peixes e organismos marinhos se dispersam, tornando mais difícil para os pescadores localizá-los e capturá-los. Da mesma forma, na sala de aula, alguns alunos podem se dispersar e mostrar desatenção, tornando mais desafiador para os professores mantê-los engajados e concentrados. Os professores precisam encontrar maneiras de atrair e manter a atenção desses alunos, assim como os pescadores precisam adaptar suas técnicas para capturar peixes que estão mais dispersos, mas eles também podem pedir ajuda, de acordo com o documento “Saberes e práticas da inclusão”.

Os administradores locais e os diretores de escolas podem dar uma grande contribuição para que as escolas respondam mais a crianças com necessidades educacionais especiais, desde que a eles seja dada a autoridade necessária e adequada capacitação. Eles devem ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a remanejar recursos pedagógicos, a diversificar as opções educativas, a facilitar a mútua ajuda entre crianças, a oferecer apoio a alunos que estejam experimentando dificuldades, e estabelecer relações com pais e a comunidade. (Brasil, 2006, p. 28)

Ao pedir ajuda evitamos o desgaste físico e emocional, pois entendemos que tem mais pescadores nesse barco: coordenadores, orientadores e a direção do colégio precisa mergulhar de cabeça nesse processo. A união faz a força! Os pescadores estão no mar em qualquer tempo, seja com a água fria do inverno ou no calor do verão, porque aquela é a sua profissão, o seu modo de sobrevivência. O professor também precisa se adaptar ao clima da sala, especialmente quando precisa adaptar suas práticas pedagógicas para atender às diversas necessidades dos alunos, pois ali é o seu ambiente de trabalho. A professora “Sons das conchas” diz:

Eu, inicialmente, tentava fazer alguma coisa, planejava, fazia dez planejamentos, todos davam errados e este aluno não reagia. Eu chorava e fazia mais dez planejamentos, eu chorava. Isso acontecia nos primeiros seis meses, provavelmente, mas eu nunca desisti. Eu sempre tentei novas abordagens e, depois de um tempo, eu comecei a estudar e ler bastante sobre o assunto para tentar entender um pouco melhor. (Sons da concha, Entrevista, 2024).

Ao analisar as experiências educacionais, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de uma formação inicial de professores que também aborde aspectos psicossociais, além de estratégias para lidar com frustração, perda e sentimentos de incapacidade. Isso é enfatizado segundo Papim, Araujo, Paixão e Silva (2018, p. 92):

O processo de formação precisa ser capaz de lidar com características psicossociais de futuros professores, tais como suas, levando-os a refletirem sobre elas e eventualmente modificá-las em consonância com as demandas efetivas do processo de ensino e aprendizagem.

Essa formação, deve não apenas construir conhecimentos teóricos, mas também promover a autocrítica e o desenvolvimento contínuo, preparando os professores para enfrentarem os desafios da inclusão de maneira ativa e compassiva. As estratégias encontradas pelas professoras demonstraram proatividade em buscar conhecimento além da formação inicial, destacando a importância da atualização constante. A professora “Sons das conchas” relata o que precisou fazer para capturar esses “peixes dispersos”:

“Eu gosto muito de pesquisar na internet e principalmente em fóruns de redes sociais sobre como é a vida dessas pessoas com os transtornos. Se você olha no DSM quais são as características de cada transtorno ou deficiência, não tem como saber como isso afeta a pessoa no dia a dia. Quando você observa esses fóruns e ouve as pessoas dizendo como isso afeta a vida delas, consegue entender um pouco melhor” (Sons das conchas, Entrevista, 2024).

Essas ações apontam a necessidade de adaptações contínuas, do mesmo modo, a professora “Abrigo nos corais” relata que buscou se atualizar.

Estou fazendo curso online para me preparar melhor para o mundo da educação inclusiva, bastante empolgada. Essas novas habilidades, conhecimentos serão extremamente úteis para criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, acolhedor para todos os alunos. (Abrigo nos corais, Entrevista, 2024).

A professora “Sons das conchas” utilizou fóruns online e experiências pessoais, enquanto a professora “Abrigo nos corais” participou de cursos e treinamentos. Elas demonstraram a grande necessidade em buscar por conhecimento e atualização. Assim como a maré alta exige que os

pescadores se adaptem e se esforcem mais, a educação inclusiva exige que os professores se adaptem e se esforcem mais, desenvolvendo a criatividade e a resiliência, buscando sempre o aprimoramento.

6. JOGUEM AS REDES: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA ATUAL

Eu aprecio muito as histórias de pescadores, dizem até que são histórias cheias de exageros, mas a bíblia relata uma história verdadeira de alguns pescadores que passaram a noite pescando e não obtiveram êxito. No livro de Lucas, no capítulo 5 e nos versículos do 4 ao 7, encontramos a narrativa. Eles estavam frustrados com as inúmeras tentativas que não deram certo. Mas ao encontrar com Jesus e ao ouvir o comando para jogar a rede do outro lado, eles assim o fizeram e conseguiram uma pesca abundante. Eles estavam falando com o Criador dos mares, o dono do conhecimento.

Muitas vezes, quando nos sentimos cansados, somos convidados a continuar, a tentar jogar a rede mais uma vez. Assim como os pescadores seguiram a orientação de Jesus e descobriram novas oportunidades, a prática inclusiva nas escolas pode ser compreendida como um convite para “jogar as redes” de maneira diferente. A inclusão nos provoca a explorar novas metodologias e estratégias que distinguem e avaliam as diferenças individuais e a ressignificar os métodos tradicionais que podem não aprovar todos os alunos.

A professora Abrigo nos corais (entrevistada, 2024), seguiu esse modelo ao participar de cursos e treinamentos, aprendendo a utilizar novas técnicas, ela relatou: “trabalho no desenvolvimento do plano de ensino individual que é o PEI para atender as suas necessidades específicas”.

Segundo Silva e Camargo (2021, p.5) “O Plano Educacional Individualizado é uma das modalidades de individualização do ensino que permite atentar para as necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência ao planejar os métodos e estratégias de ensino a serem utilizadas”. Esse documento individual do aluno, embora foque no aluno, precisa estar voltado para o conteúdo dado na turma a qual o aluno está inserido, fazendo as adaptações necessárias dentro das necessidades desse aluno, sem minimizar ou diminuir a importância do currículo. Oliveira, Silva e Zilly (2022, p. 6) afirmam:

O PEI, como um instrumento norteador, vem auxiliar nestas dificuldades. Aplicado desde a Educação Infantil, permite um direcionamento da vida escolar da criança, e a continuidade da utilização do PEI possibilita direcionar o ensino a partir do que foi realizado e adquirido e, embasado nestas informações, planejar o que ainda precisa ser alcançado. A prática do PEI deve envolver todos os espaços e profissionais da escola, mas deve abarcar, principalmente, a sala de aula comum, tornando a atuação do professor regente essencial nesse processo.

A professora “Sons das conchas” procurou se aproximar de seus alunos e desenvolveu a empatia para conseguir dar suas aulas de musicalização, ela relatou a hipersensibilidade dos alunos com autismo e conseguiu encontrar uma maneira de ajudá-los em suas aulas.

“Acho que para todo educador que se preocupa com as necessidades especiais, é importante estar sempre atento, conversando com a família, coordenação e orientação pedagógica, e continuar pesquisando. Devemos procurar ter um olhar o mais amoroso possível em relação a essas crianças” (Sons das conchas, Entrevista, 2024).

Ao adaptarmos a nossa prática pedagógica e abraçarmos a inclusão, pescaremos com sucesso. Segundo Dias (2017, p. 02):

Os currículos escolares brasileiros são geralmente organizados por disciplinas, com ênfase, sobretudo na área cognitiva. Esses deveriam ser tecidos nas tramas da afetividade e racionalidade em defesa de uma educação compromissada com a formação de pessoas livres, íntegras, críticas, autônomas, criativas, responsáveis e amorosas, cuja vida seria pautada nos princípios de igualdade, justiça, reciprocidade e cooperação, tendo em vista a construção de um mundo melhor e mais fraterno.

Quando nos empenhamos a ouvir os conselhos daqueles que já trilharam esse caminho e atualizar a nossa prática pedagógica, estamos lançando nossas redes do outro lado, procurando novas oportunidades e métodos que verdadeiramente façam a diferença. A implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), e outras estratégias inclusivas são ferramentas importantes que nos ajudam a alcançar esse objetivo.

Assim como os pescadores encontraram sucesso quando seguiram a orientação de Jesus, poderemos encontrar o sucesso ao nos aproximarmos dos nossos alunos com um olhar de amor e de aceitação, valorizando suas conquistas e os ajudando a encontrar uma solução para as suas dificuldades.

RESULTADOS

RECOLHENDO AS REDES: RESULTADOS DAS DESCOBERTAS

À medida que o sol se põe no horizonte, observamos os barcos chegando com suas pescas. É o momento de recolher as redes e analisar o que foi pescado, nesse momento percebemos que todos os pescadores ajudam a retirar o peso das redes. Assim também, ao recolhermos as redes de nossa investigação, identificamos resultados significativos que contribuem para a inclusão e desenvolvimento dos professores. Juntos, conseguimos dividir o peso da rede de responsabilidades.

Este artigo, explorou as complexidades da educação inclusiva, utilizando a metáfora da praia, do mar e do nascer do sol, desenhamos um cenário inspirador. As narrativas das professoras “Sons das conchas” e “Abrigo nos corais” evidenciam a importância do suporte institucional da formação continuada e da junção entre a teoria e prática pedagógica.

A professora "Sons das Conchas" compartilhou que, no início de sua carreira, enfrentou grandes desafios ao tentar incluir um aluno com autismo, devido à falta de formação específica sobre inclusão. Sua trajetória de vida e perseverança foram cruciais para desenvolver estratégias e

metodologias mais eficazes. Ela destacou a importância de suporte institucional e programas de formação contínua na graduação.

Por outro lado, a Professora “Abrigo nos Corais” enfrentou obstáculos semelhantes ao proporcionar um ambiente inclusivo e adequado para seus alunos com deficiência. Ela ressaltou a necessidade de combinar conhecimento teórico com habilidades práticas na formação inicial dos professores. Sua busca contínua por desenvolvimento profissional, através de cursos, tem sido essencial para aprimorar sua prática pedagógica.

As experiências compartilhadas pelas narrativas das duas professoras demonstram que a inclusão efetiva requer um olhar mais atento e afetuoso, além de um esforço contínuo para compreender e atender às necessidades individuais de cada aluno. As narrativas apresentam o compromisso e a dedicação de ambas as professoras como uma ferramenta indispensável para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além disso, o estudo enfatiza a importância do processo formativo dos docentes frente às demandas específicas da educação inclusiva. A formação contínua e a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas são fundamentais para que os educadores desenvolvam a competência necessária para atender às diversificadas necessidades dos alunos com deficiência, assegurando que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Contudo, o estudo revelou que o habitar à docência vai além do conceito de uma simples permissão. Mas que, a abertura para o aprendizado ocorre quando um docente se permite vivenciar à docência, aprendendo com os outros e através de processos de autoformação, ecoformação e heteroformação.

Sendo assim, a formação de docentes para a inclusão deve ser um compromisso coletivo, envolvendo não apenas os educadores, mas também as instituições de ensino, as famílias e a sociedade em geral. A promoção de uma cultura inclusiva requer um esforço conjunto, em que todos os envolvidos se sintam responsáveis e motivados a contribuir para o sucesso educacional dos alunos com deficiência.

Dessa forma, a formação de professores não é apenas uma etapa inicial na carreira docente, mas uma jornada contínua de crescimento e transformação, onde a busca pelo conhecimento e pela melhoria da prática pedagógica se torna um valor intrínseco à identidade profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para construção de escolas inclusivas. Brasília, DF.: MEC, 2006. (Série Saberes e Práticas da Inclusão)

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

DIAS, Marli Mendes. *O lugar da afetividade no cotidiano escolar.* São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0382.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

GAGLIATO, J. F. **Constituição da identidade docente de bacharéis em engenharia: narrativas do habitar a docência na universidade**, 2023, 159 f., Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023.

PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A. de; PAIXÃO, K. de M. G.; SILVA, G. de F. da (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

MAKIDA-DYONISIO, C.; MARTINIC, S.; GIMENEZ, R.. *Prática pedagógica, contextos físicos e sociais: implicações para a inclusão.* *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 30, e0016, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-653820240001000300&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 31 jul. 2024. Epub 14 abr. 2024. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0016>.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T.; PLETSCH, M. D. *Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaçotempo de inclusão?* *Revista Contrapontos-Eletrônica*, v. 11, n. 3, p. 255-265, set.-dez. 2011.

MIGNOLO, Walter. “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 34, p. 287-344, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

MOTA, C. M. de A. *Autobioformação: processos formativos constituídos e redimensionados pelo vivido.* *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, [s. l.], v. 8, n. 23, p. e1108, 2023. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1108. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/15081>. Acesso em: 5 out. 2023.

OLIVEIRA, M. A. de; SILVA, R. M. M. da; ZILLY, Adriana. *Plano educacional individualizado para a inclusão da criança autista na Educação Infantil.* *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 39, n. 118, p. 40-53, abr. 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862022000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2024. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220004>.

PINEAU, G. **Temporalidades em formação**. TRIOM: São Paulo. 2004.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa 1**: a intriga e a narrativa histórica. Tradução de Claudia Berliner. 2ª tiragem. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2012.

SILVA, F. O. da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. *Práxis Educativa*, **Ponta Grossa**, v. 15, p. 1-15, 2020 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 03de mar. 2022.

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Aprendizagem experiencial da docência no PIBID. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 202-218, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.13i1.0012>.

SILVA, G. L. da; CAMARGO, S. P. H. *Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado*. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 34, p. e49/1–23, 2021. DOI: 10.5902/1984686X66509. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66509>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação, Santa Maria**, v.39, n.1, p.39-50, jan./abr.2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411344>.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO PARA O DISCIPULADO DO ADOLESCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA.

Hebert Davi Liessi - hebert.liessi@adventista.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7199-2920>

Docente do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE). Doutorando em Ensino Religioso pela Andrews University (Michigan-EUA). Mestre em Ensino e Interpretação da Bíblia (SALT/FADBA).

Rodrigo Tergilene - Rodrigotergilene@gmail.com <https://orcid.org/0009-0006-2610-837X>

Diretor de publicações no sul do estado da Bahia. Bacharel em Teologia pela FADBA

Resumo: Este trabalho tem o intuito de estudar a importância do Ensino Religioso para o discipulado do adolescente no contexto da educação adventista. Por meio da revisão bibliográfica, foi utilizada uma abordagem de pesquisa qualitativa do material para que os objetivos propostos fossem atingidos. Observou-se que a educação adventista tem como propósito restaurar a imagem de Deus em seus filhos, sendo isso possível por meio do discipulado. Para tal cumprimento, existe grande necessidade de educadores alinhados com os princípios e valores da instituição, que estejam dispostos a embarcar no desafio de ensinar aos adolescentes o que é religião, tanto de maneira teórica quanto, sobretudo, de maneira prática. O educador terá maior êxito em discipular ao sê-lo um discípulo, bem como ao compreender o perfil e as necessidades dos seus alunos - buscando atender suas características físicas, mentais, sociais e espirituais - e ao utilizar métodos e estratégias que possibilitem alcançar a mente e o coração daqueles adolescentes que o ouvem.

Palavras Chave: Discipulado. Educação adventista. Ensino religioso. Adolescente.

Abstract: This work aims to study the importance of Religious Education for adolescent discipleship in Adventist education. A qualitative research approach to the material was used in the literature review to obtain the proposed objectives. It was noted that Adventist education aims to restore the image of God in their children, which is possible through discipleship. For such fulfillment, there is a great need for educators who are aligned with the principles and values of the institution and willing to embark on the challenge of teaching teenagers what religion is in a theoretical way, especially in a practical way. The educator will be more successful in disciplining when he is a disciple, as well as understanding the profile and the needs of his students - investigating their physical, mental, social, and spiritual characteristics - and using methods and strategies that allow him to reach the mind and the hearts of those teenagers who listen to it.

Keywords: Discipleship. Adventist education. Religious education. Teenager.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo compreender a importância do Ensino Religioso para o discipulado do adolescente no contexto da educação adventista. Esta disciplina está presente no currículo de grande parte das escolas brasileiras atuais (BRASIL, 2018). Além disso, os propósitos da educação adventista apresentam, de maneira mais específica, uma clara intenção de cooperação para o desenvolvimento integral do aluno, não apenas o desenvolvimento intelectual.

No entanto, na fase da adolescência, o indivíduo passa por uma série de mudanças comportamentais que comprometem suas relações familiares e sua compreensão do valor da religião. Da mesma maneira, no cenário educacional, há riscos de as aulas de Ensino Religioso se tornarem apenas horas para absorção de conteúdos teóricos sobre religiões, fenômenos e doutrinas, que possivelmente não terão um fim prático na vida do adolescente. Portanto, surgem algumas perguntas: Quais são as mudanças físicas, comportamentais, sociais e espirituais que um indivíduo sofre na fase da adolescência? Como pode o Ensino Religioso contribuir para que o propósito da educação adventista seja cumprido nele? Qual é o papel do professor em todo esse processo?

Assim, este trabalho buscou apresentar três importantes tópicos, iniciando com o contexto da humanidade e as peculiaridades do adolescente. Posteriormente, pontuou-se a importância do Ensino Religioso para o cumprimento do propósito da educação adventista, bem como a participação do professor como discípulo e discipulador. Por fim, discutiu-se o papel do discipulado para o desenvolvimento de um discipulado sólido.

METODOLOGIA

1. O CONTEXTO DA RAÇA HUMANA E DO ADOLESCENTE

Os desafios no processo de ensino sempre foram numerosos. Esses desafios podem surgir tanto por dificuldades do educando quanto por dificuldades do educador. Um dos empecilhos que podem bloquear uma comunicação eficiente entre professor e aluno é a falta de conhecimento do professor sobre o aluno. Trueblood (1957, p. XIV, tradução nossa) afirma estar "convencido de que, até que tenhamos clareza sobre o que é o homem, não teremos clareza sobre muito mais."

Considerando que a Educação Adventista almeja auxiliar o homem a "entrar em um relacionamento direto com Deus" (KNIGHT, 2017, p. 82), conforme será observado com mais cuidado no segundo capítulo, torna-se nítida a necessidade de buscar compreender melhor quem é seu público e quais são suas raízes. Esta tarefa é muito difícil, mas certamente dará grande auxílio

para que os objetivos dos educadores sejam alcançados.

Conforme diz Romanowski (2006, p. 121), "a sala de aula é um ambiente de diversidade". Por mais que o ser humano tenha suas semelhanças em algumas faixas etárias, vale lembrar que cada aluno é singular e possui identidade própria, tornando impossível apresentar aqui todos os desafios que serão encontrados em sala de aula.

No entanto, todos têm algo em comum: sua raiz como criatura divina. Para isso, o primeiro tópico deste capítulo apresentará a origem humana e sua condição atual. No segundo tópico, serão apresentadas características gerais do adolescente, para que, conhecendo essas informações, seja possível compreender como os educadores podem trabalhar em função do discipulado deste grupo.

1.1 A MUDANÇA NA CONDIÇÃO DO HOMEM

Dois dos fundamentos básicos da educação cristã apoiados pela educação adventista, segundo Rivas (2009, p. 29), são: (1) a existência de um Deus Criador; e (2) a criação do Universo e do mundo perfeitos. Isto é, ao se tratar da educação adventista, não se pode deixar de considerar o papel de Deus como Criador do homem, e conseqüentemente do juvenil, nem mesmo a realidade perfeita que existia quando tudo foi formado. Ao falar sobre educação, uma das pioneiras da Igreja Adventista do Sétimo Dia diz:

A fim de compreendermos o que se acha envolvido na obra da educação, necessitamos considerar tanto a natureza do homem como o propósito de Deus ao criá-lo. Precisamos também considerar a mudança na condição do homem em virtude da entrada do conhecimento do mal, e o plano de Deus para ainda cumprir Seu glorioso propósito na educação da raça humana. (WHITE, 2013, p. 15)

O relato de Gênesis, especialmente os dois primeiros capítulos, apresenta a criação do mundo por Deus e como ela aconteceu. Depois de cinco dias de criação, o escritor do livro menciona que, no sexto dia, o Senhor escolhe criar o homem, ao dizer: "Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança [...] Criou Deus, pois, o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou." (Gn 1:26-27). A palavra do Criador é apresentada repleta de poder, como confirma o salmista: "Pois ele falou, e tudo se fez; ele ordenou, e tudo passou a existir." (Sl 33:9).

O relato da criação segue uma ordem muito chamativa, especialmente pelo fato de apresentar, no final de cada dia, o "relatório de satisfação" divino. Nos dias anteriores à criação do homem, a reação do Criador diante de seus feitos é expressa basicamente pelas palavras: "e viu Deus que isso era bom" (Gn 1:10, 12, 17, 21, 25). Diferentemente disso, no sexto dia, o Senhor não se contenta apenas com a qualificação de "bom", mas demonstra muita felicidade e satisfação pelo que fez ao dizer que tudo era "muito bom". Conforme está no Comentário Bíblico Adventista do Sétimo Dia (2011, v. 1, p. 199), "a aplicação do termo 'bom' a tudo o que Deus havia feito e a repetição da palavra

acompanhada pela expressão enfática 'muito', no final da criação, sendo o ser humano sua coroa e glória, indica que nada imperfeito havia saído das mãos de Deus."

Absolutamente nada havia de imperfeito. O ser humano coroou a criação divina. Segundo White (2006, v. 4, p. 15), "Deus fez o homem reto, perfeitamente santo e feliz." Nenhuma inclinação para atos errôneos poderia ser encontrada na vida humana. Todas as suas tendências eram para fazer o bem, e nenhum traço de imperfeição poderia ser encontrado ao olhar para o primeiro casal a viver nesta Terra.

Quando Adão saiu das mãos do Criador, trazia ele em sua natureza física, intelectual e espiritual, a semelhança de seu Criador. 'Deus criou o homem a Sua imagem' (Gênesis 1:27), e era Seu intento que quanto mais o homem vivesse tanto mais plenamente revelasse esta imagem, refletindo mais completamente a glória do Criador. Todas as suas faculdades eram passíveis de desenvolvimento; sua capacidade e vigor deveriam aumentar continuamente. (WHITE, 2013, p. 15)

Ao falar sobre a natureza do homem antes da queda, no Tratado de Teologia Adventista do Sétimo Dia, Cairus (2011, p. 234) menciona que o Novo Testamento parece enfatizar "a semelhança com Deus na área do conhecimento (Cl 3:10), justiça e santidade (Ef 4:24)". Observe que o ser humano era dotado de cognição a ponto de se assemelhar a Deus. O tratado continua dizendo que "isso realça a bondade original dos seres humanos, proveniente de um Criador preocupado em fazer tudo 'muito bom'". De fato, quando se observa os relatos dos escritos de Ellen G. White, tendo como apoio as informações contidas no Comentário Bíblico Adventista do Sétimo Dia e no Tratado de Teologia Adventista, nota-se como o ser criado por Deus era imbuído da mais completa sabedoria. Ou seja, sua perfeição ia além da plenitude física e espiritual, mas se estendia também ao intelecto. Essa informação é mais interessante quando se lembra que era possível às capacidades humanas uma elevação ainda maior com o passar do tempo. Sendo assim, depois de milhares de anos, os seres humanos deveriam experimentar a maior plenitude de todos os tempos no que diz respeito às suas faculdades. Mas por que a raça humana não experimenta isso hoje? Esta resposta pode ser obtida ao observar os capítulos 2 e 3 do livro de Gênesis.

Após Deus ter criado todas as coisas, inclusive o homem e, após ele, a sua mulher, foi-lhes dada uma condição para que tudo continuasse sempre em ordem. A condição estabelecida pelo Criador é vista quando Ele diz: "De toda árvore do jardim comerás livremente, mas da árvore do conhecimento do bem e do mal não comerás; porque, no dia em que dela comeres, certamente morrerás." (Gn 2:16-17). A primeira parte da frase divina mostra que a condição em que o ser divino deu ao casal era mais do que favorável à obediência. Deu-lhes inúmeras árvores das quais eles poderiam comer do seu fruto, no entanto, apenas do fruto de uma delas não lhes seria permitido comer sem sofrer consequências. "Essa prescrição, antes de ser uma imposição, era um instrumento de avaliação, uma espécie de termômetro para que o próprio homem pudesse ver o grau da sua

obediência às prescrições estabelecidas pelo Criador” (AGUILAR, 2014, p. 14).

Após ser exposta a condição para que continuassem a ter vida plena, o homem e a mulher, por algum motivo, se encontram em locais diferentes. Nesse momento, a “serpente, mais sagaz que todos os animais selváticos que o Senhor Deus tinha feito” (Gn 3:1) acaba se encontrando com a mulher, e apresentando a Eva a possibilidade de ser “igual” a Deus, ela acaba sendo convencida a desobedecer ao seu Criador, comendo do fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal. Segundo o relato bíblico, a mulher, além de comer do fruto, o oferece a Adão, e este também o come.

Nossos primeiros pais, convencidos por Satanás, pensaram que as palavras ditas por ele seriam verdadeiras. Adão e Eva estavam crentes de que naquele momento seriam iguais a Deus. Na mentalidade deles, suas virtudes seriam ainda maiores, suas capacidades expandidas. Eles, aparentemente, se esqueceram das palavras que o Senhor proferiu a eles previamente, ou talvez tenham escolhido pensar que aquelas instruções seriam falsas, uma vez que as palavras da serpente seriam verdadeiras. Cairus (2011, p. 242), ao explicar o ocorrido no Éden, diz:

Mas Deus tratou os pecadores com misericórdia. Em vez de executá-los sumariamente, os expulsou do paraíso. Fora do jardim, Adão e Eva viram-se circundados por um ambiente hostil, e conforme Deus anunciara, passaram a ser vítimas da tristeza, da dor, do trabalho fatigante e ingrato, dos relacionamentos superficiais e finalmente da morte (Gn 3:14-19). A Bíblia mostra assim que o pecado é a causa principal dos males que afligem a condição humana.

Não existe mal maior que o pecado. Ele é a explicação para a realidade encontrada na Terra atualmente: homens e mulheres frágeis fisicamente, mentalmente e espiritualmente. Como diz White (2004, p. 455), "A menos que estejamos em uma ligação vital com Deus, não podemos resistir aos profanos efeitos da satisfação própria, do amor de nós mesmos e da tentação para pecar."

Após o pecado, o homem carrega os pesos de uma vida inclinada para atos pecaminosos. Seus desejos e vontades estão adulterados como consequência daquela primeira desobediência. As ações, que antes eram pautadas na vontade de Deus, agora são conduzidas por sua própria natureza enganosa e egoísta. Como diz o profeta Jeremias: "Enganoso é o coração, mais do que todas as coisas, e desesperadamente corrupto; quem o conhecerá?" (Jr 17:9).

Após o pecado, o homem carrega os pesos de uma vida inclinada para atos pecaminosos. Seus desejos e vontades estão adulterados como consequência daquela primeira desobediência. As ações, que antes eram pautadas na vontade de Deus, agora são conduzidas por sua própria natureza enganosa e egoísta. Como diz o profeta Jeremias: "Enganoso é o coração, mais do que todas as coisas, e desesperadamente corrupto; quem o conhecerá?" (Jr 17:9).

Não existe possibilidade real para o homem voltar a ser quem ele era quando criado por Deus. Há um grande abismo entre criatura e Criador, sendo possível uma ligação entre ambos apenas pelo poder de Jesus. Depois de milhares de anos, a humanidade mudou completamente, e para cooperar

com o objetivo de salvação, existe o esforço educativo. No entanto, antes de compreender o processo educativo, é necessário entender as características e o perfil do educando.

1.2 CARACTERÍSTICAS DO ADOLESCENTE

Qualquer empreendimento que venha a ser realizado com a finalidade de influenciar pessoas força o interessado a conhecer melhor seu público. Tratando-se de educação, é possível dizer que conhecer os aspectos gerais do comportamento da faixa etária dos seus alunos pode agregar muito ao desenvolvimento das estratégias que serão utilizadas. Hare (1972, p. 15) observa que "Cristo estudava as pessoas. Sabia como viviam, como falavam, como pensavam e este conhecimento ajustava Suas verdades à vida e ao coração deles e os atraía para Ele." De fato, quando se avalia a forma como o Salvador se aproximava das pessoas, é notável que ao pescador Ele falava de redes e peixes, mas ao estudioso Ele falava dos mistérios e do novo nascimento. São linguagens diferentes porque os públicos assim o são.

Ao mencionar mais sobre a experiência de Jesus Cristo enquanto estava em contato direto com as pessoas, no livro "A Ciência do Bom Viver", percebe-se uma ênfase em mostrar como Ele alcançava a simpatia de seus ouvintes e era admirado por eles.

Buscando compreender também o perfil do educando, segue-se por base o que é dito no livro "Pedagogia Adventista", por Rivas (2009, p. 58): o estudante "é um ser único, criado à imagem e semelhança de Deus, que se desenvolve física, psíquica, social, afetiva e espiritualmente de modo peculiar." Logicamente, o entendimento do aluno deve ocorrer de maneira mais ampla e específica. Ampla, ao buscar conhecer características que norteiam sua faixa etária; específica, ao buscar conhecer de maneira mais próxima e íntima suas características peculiares, aquelas que o fazem diferente dos demais. Ambas são fundamentais, contudo, no momento, o foco será voltado para o conhecimento mais amplo, buscando conhecer as principais características dos adolescentes.

Segundo a classificação convencional da idade cronológica apresentada por Gallahue e Ozmun (2005, p. 13), a fase da adolescência envolve o período dos 10 aos 20 anos de idade, sendo a pré-pubescência dos 10 aos 12 para as meninas e dos 11 aos 13 para os meninos, e a pós-pubescência dos 12 aos 18 para as meninas e dos 14 aos 20 para os meninos. Eles relembram que essa estimativa de idade para a fase de adolescência é a mais comumente aceita, contudo, não se trata de uma idade exata em que todas as pessoas vivem a adolescência, pois ela é genérica, não levando em consideração todas as variáveis do desenvolvimento do indivíduo.

O período conhecido como adolescência é um período em que o jovem é afetado tanto pela biologia quanto pela cultura. Pela biologia, ao considerar o processo de maturação sexual; pela cultura, ao considerar o fim do processo de adolescência e início da vida adulta, quando o adolescente

começará a se preocupar com a independência financeira e emocional dos seus pais (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 349). Concordando com esta ideia, Standish menciona que "a adolescência cobre um período de crescimento fisiológico, psicológico, sociológico, intelectual e espiritual altamente complexo" (2007, p. 85).

Para compreender as características físicas que marcam os adolescentes, é válido dividir este grupo em dois. O primeiro grupo consiste nos que estão entrando na adolescência, e o segundo grupo, nos que já estão numa fase de maior maturação da adolescência. De acordo com o professor Suarez (2004, p. 72), o primeiro grupo, que está no início da fase, se depara com um rápido crescimento físico, causando em alguns a aparência de meio desajeitados. É bem possível que, nesses primeiros dois anos de pré-adolescência, quase todos atinjam a puberdade e obtenham consciência do corpo e do sexo. Além disso, demonstram uma maturidade física maior do que comportamental.

Já o segundo grupo, conforme aborda Suarez (2004, p. 75), começa a experimentar um período de maior maturação comportamental, além de não vivenciar mais a fase desajeitada. Contudo, esses jovens apresentam períodos de grande atividade, alternados com outros de sono.

Tratando-se de mudanças psíquicas, "os psicólogos declaram que o raciocínio se desenvolve na adolescência, quando a dúvida começa a perguntar o porquê" (HARE, 1972, p. 28). É um período de muitos questionamentos e, segundo Parrot (2003, p. 15), "a principal tarefa do adolescente em seu desenvolvimento é adquirir identidade." É um período de muita confusão, onde são buscadas respostas para suas dúvidas. Com grandes mudanças fisiológicas e com a chegada da puberdade, nem mesmo o indivíduo consegue reconhecer-se, sendo levado a fazer várias perguntas sobre si e, principalmente, começando a se preocupar em como as pessoas o enxergam. Falando sobre isso, Parrot (2003, p. 15) continua a dizer que "o adolescente sem identidade assume uma postura do tipo 'como estou me saindo?', cuja principal preocupação é saber qual a impressão que ele causa nos outros." Apesar de desafiadora, a tarefa que a criança enfrenta no período da puberdade é importante, visto que o adolescente reexamina sua identidade e os papéis que deve ocupar (BEE, 2011, p. 272).

Vivendo nessa metamorfose, o autor menciona que, na busca de sua identidade, o jovem segue alguns caminhos. E sete desses caminhos são mencionados por Parrot (2003, p. 16): (1) relações familiares; (2) símbolo de status; (3) comportamento "adulto"; (4) revolta; (5) opinião alheia; (6) ídolos; e (7) exclusão preconceituosa. Inclusive, durante esse tempo de mudanças, o adolescente começa a rejeitar alguns valores e ideias de seus pais, estabelecendo assim seus próprios limites (PELT, 2006, p. 86).

As alterações sociológicas na vida do adolescente ocorrem principalmente pelo afastamento notório em relação a seus pais, enquanto se aproximam de pessoas do ambiente externo. Como consequência desse afastamento, os pais são cada vez menos modelos de referência para seus filhos, a ponto de Barna (2013, p. 28) identificar em uma de suas pesquisas que, ao serem perguntados sobre

quem são as três pessoas mais importantes para eles, apenas um terço dos adolescentes mencionou seu pai ou mãe nesta lista. O conflito do adolescente com os valores dos pais é agravado à medida que os relacionamentos com amigos de escola, bairro, entre outros, vão tomando o lugar dos relacionamentos familiares, resultando numa aceitação natural dos valores estabelecidos por seus amigos (CRUZ, 2015, p. 91).

É interessante notar as mudanças religiosas ocorridas durante este intervalo de tempo. Nesta fase, é perceptível “a busca por algo novo que possa preencher suas ansiedades comuns” (CRUZ, 2015, p. 91), bem como a aceitação “cada vez menor de esquemas institucionais que lhes restrinjam o modo de vida e as condições de lazer e de uso de tempo livre” (CARNEIRO, 2001, p. 21). Observando essas informações, parece ser totalmente irrelevante para os adolescentes os valores religiosos e suas implicações na vida prática. Contudo, Barna (2013, p. 41) aponta resultados de algumas pesquisas que mostram números interessantes. Cerca de nove entre dez jovens de treze anos, por exemplo, rezam/oram diariamente durante uma semana normal, e seis deles realizam alguma atividade que envolva a igreja durante a semana. Por outro lado, apenas 45% buscam participar de algum pequeno grupo ou leem a Bíblia quando estão fora das paredes da igreja. Segundo o autor, analisando esses dados e outros também levantados, é notável o interesse por boa parte dos meninos e meninas nessa faixa etária. Alguns buscam a vivência religiosa no interesse de conhecer mais a Deus e aceitar seus ensinamentos; outros, no entanto, buscam a religião para se sentirem aceitos no grupo em que estão buscando pertencimento. Certo é que ambos, independentemente de suas intenções, estão dando abertura para que o pastor possa pastoreá-los. Eis a abertura necessária para que as aulas de Ensino Religioso possam agir de maneira profunda na vida desses adolescentes.

2 ENSINO RELIGIOSO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA

As palavras ditas por Ellen G. White mostram qual nível de importância é dado pelas instituições de educação adventista ao desenvolvimento integral de seus alunos. “O mundo não necessita tanto de homens de grande intelecto, como de nobre caráter. Necessita de homens cuja habilidade é dirigida por princípios firmes” (WHITE, 2013, p. 225). Mais importante do que o grande intelecto, para os colégios adventistas, está o desenvolvimento de um caráter cristão. Qual propósito do ensino religioso no contexto adventista? E quais as qualificações dos professores para cumprimento deste propósito?

2.1 PROPÓSITO

Tão importante quanto estudar disciplinas como matemática, ciências e geografia são os estudos de ensino religioso. O Brasil, um país que se declara um estado laico, reserva parte da grade

curricular, em algumas fases da educação, um espaço para que o ensino religioso seja discutido e refletido (BRASIL, 2018). Apesar de valorizar essa vertente nos projetos que o país tem para a educação, é interessante notar que os estudos oferecidos nas escolas públicas (que são não-confessionais) tendem a apresentar uma parte mais objetiva da religião, aproximando a disciplina do que seria “ciências da religião.”

Sobre isso, Wachs (2010, p. 8) diz que “Ensino Religioso não tem um caráter de uma ciência puramente objetiva e racional.” De fato, se considerarmos que o conhecimento religioso não pode ser limitado ao que é unicamente intelectual. Em outro momento ele diz:

Ensino religioso é diferente de ensino da religião. Este último parece denotar uma disciplina escolar ao lado, por exemplo, da Matemática, da Biologia, da História. O primeiro insinua uma qualidade, eu diria conotativa, de educação, de afeto, de interação pessoal. (WACHS, 2010, p. 15)

Considerando o pensamento do autor, surge uma reflexão: o que tem sido apresentado na maior parte das escolas seria realmente Ensino Religioso ou ensino da religião? Talvez não seja necessário uma pesquisa tão vasta para obter a resposta para esta pergunta. Se a resposta for a segunda opção, pode-se dizer que a disciplina será apenas mais uma dentre tantas outras, que concederá ao aluno um aglomerado de informações que, de maneira prática, pouco acrescentará à sua experiência religiosa. As informações que se limitam ao campo cognitivo de maneira alguma podem fornecer ao discente uma experiência real que possa oferecer respostas para as perguntas mais importantes da vida humana.

Obviamente, não é de se esperar que no ensino público, onde não é possível e justo uma ligação com qualquer religião, o Ensino Religioso consiga atender todas as necessidades humanas conforme está sendo abordado. Portanto, essa necessidade de algo além será obtida dentro de um contexto de escola confessional (MARTINS, 2015).

Considerando, pois, o Ensino Religioso no contexto da Educação Adventista, é notória uma grande diferença em relação à visão apresentada acima. Ellen White (2013, p. 15), ao falar sobre o objetivo da verdadeira educação, relembra que a condição do homem no contexto atual é de "perdido". Biblicamente isso é muito claro: a introdução do pecado teve como um dos principais efeitos o afastamento da criatura em relação ao seu Criador. Apenas essa consequência, desconsiderando todas as outras, já seria suficiente para qualificar todas as pessoas nessa condição, pois a vida e a salvação só podem existir diante da permissão de quem criou. Sendo assim, as instituições de educação adventista reconhecem como objetivo a busca em "restaurar no homem a imagem de seu Autor" (WHITE, 2013, p. 15).

Eis uma missão grandiosa. Depois de milhares de anos na vivência do pecado, o homem encontra-se cada vez mais distante de Deus. Sendo assim, o desejo de "restaurar o homem a seu estado original" (RIVAS, 2009, p. 18), entendendo que este deve ser preparado para ser cidadão também da

vida eterna, se torna o maior desafio de um profissional. Para que esse objetivo tenha a chance de ser alcançado, faz-se indispensável que, além de profissional, o agente humano se reconheça como um missionário.

Uma possível pergunta que pode surgir é: o propósito do Ensino Religioso se torna o mesmo que a educação – ambos no contexto adventista – apresenta? Levando em consideração o que Morin (2010, p. 10-11) explica, pode-se dizer que sim, pois, em seu ver, a palavra "ensino" se limita à arte ou ação de transmitir conhecimentos a um aluno, de maneira cognitiva apenas, enquanto que "educação" se expande à utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano. Sendo que no Ensino Religioso deve-se buscar também a reconciliação do homem com Deus, não é apenas possível, mas até mesmo sugerido que o Ensino Religioso vá além do conhecimento cognitivo e se aproxime do que seria uma "educação religiosa", buscando restaurar no ser humano a imagem do seu Criador. Como diz Ebling (1979, p. 10), "a verdadeira educação cristã é o remédio para o egoísmo em um mundo cada vez mais egoísta e numa sociedade cada vez mais competitiva."

Uma das abordagens mais profundas quanto à finalidade do Ensino Religioso está no livro "Educação", onde é dito que “no mais alto sentido, a obra da educação e da redenção são uma” (WHITE, 2013, p. 30). Posto isso, a visão adventista é de intenção tão profundamente salvífica a ponto de que educação e redenção se tornam uma coisa só.

Especificamente sobre o Ensino Religioso, George Knight diz:

H. E. Carnack resumiu o objetivo tríplice do ensino religioso em três frases curtas: (1) “traga o aluno a Cristo”, (2) “firme-o em Cristo”, e (3) “envie-o a trabalhar por Cristo”. Então a meta final do ensino religioso é a mesma que o objetivo final da educação cristã em geral – conduzir os jovens além do entendimento para o relacionamento, e além do relacionamento para o serviço. (KNIGHT, 2010, p. 171)

É importante observar dois pontos apresentados: (1) o ensino religioso e a educação cristã têm a mesma meta, e (2) não basta o entendimento de Cristo, mas também o relacionamento com Ele. Aqui, volta-se agora à fragilidade de um ensino religioso que se limita ao intelecto.

Vale ressaltar duas preocupações apresentadas por George Knight (2010, p. 169) com o ensino religioso no contexto adventista: (1) tornar o ensino da religiosidade uma aula de teologia ou (2) pensar que para tal ensino não é necessária a teologia. Os dois extremos são igualmente perigosos. Em primeiro lugar, engana-se quem pensa que as aulas podem ser resumidas em passar conteúdos teóricos da Bíblia, tornando-se assim um estudo bíblico. O conhecimento de Cristo, salvação, criação, entre outros assuntos contidos na palavra de Deus, é insuficiente para que o objetivo da educação adventista seja alcançado. Convicção por si só não valida a experiência com Cristo. A exemplo disso, vale lembrar que o próprio Satanás tem conhecimento completo de quem é Deus e do que está sendo ensinado no cânon bíblico. Knight, inclusive, chega a mencionar Perry LeFevre, que diz:

A religião é o compromisso com aquilo que sustenta, nutre e cria o bem na vida humana. A teologia é a interpretação intelectual daquilo a que o homem se compromete... A religião é a verdade; a teologia é a interpretação daquilo sobre o qual baseamos nossa fé. (KNIGHT, 2010, p. 170)

Em segundo lugar, deve-se tomar cuidado com o extremo de se imaginar que o ensino teológico não tem valor. Não existe espaço para esse pensamento em nenhum lugar da crença cristã. O maior exemplo de todos, Cristo Jesus, demonstrava seu apreço por estudar a Palavra de Deus e, em muitos momentos, foi através dela que Jesus conseguiu embasar a sua existência e as promessas que assim foram feitas. Os temas bíblicos mencionados acima não devem ser o centro do Ensino Religioso, contudo, eles têm o seu valor. Entender de onde você vem, para onde você vai e porque você existe são respostas contidas nas páginas sagradas e que não podem ser mais bem explicadas em outro lugar. Fé cristã sem estudo das escrituras é completamente sem sustentação. “A função intelectual do ensino religioso é de vital importância para os jovens”, diz Knight (2010, p. 176).

Uma vez que esses dois extremos são conhecidos e devem ser evitados, qualquer professor de Ensino Religioso numa escola da rede de ensino adventista deve alcançar um grande e desafiador equilíbrio. Ao passo que deve apresentar o cristianismo de maneira prática, deve também embasar todo seu ensinamento como um perito na Palavra de Deus.

2.2 PAPEL DO PROFESSOR

É muito importante, para que a missão da Educação Adventista seja cumprida, que os professores compreendam seu papel nessa tarefa tão nobre. Para isso, é preciso ter alguém como referência/modelo (que será apresentado na primeira seção deste tópico), delinear quais são as características que o professor necessita dispor, e por fim, entender a relevância do professor de ensino religioso.

2.2.1 O MAIOR MODELO

Inúmeros professores de diversas matérias deixaram seus nomes escritos nos livros da história. Alguns pelo seu poder de retórica, outros por seu vasto conhecimento científico e outros por desenvolverem bom relacionamento com os alunos. No entanto, do que se tem relatado até os dias de hoje, coloca quase que como unanimidade Jesus Cristo como o maior mestre de todos os tempos. Como está escrito no Evangelho de João: “Jamais alguém falou como este homem” (Jo 7:46).

Suarez (2013, p. 11) menciona que, ao olharmos para as características de personalidade de Jesus, temos que admitir que Ele é um padrão de absoluto equilíbrio, bom senso e profissionalismo. Como White (2013, p. 80) diz, “em cada ser humano Ele divisava infinitas possibilidades. Via os homens como poderiam ser, transfigurados por Sua graça — ‘na graça do Senhor nosso Deus’ (Salmos 90:17).”

O olhar de Cristo, assim como deve ser o de qualquer educador, era de empatia e amor, sabendo que a natureza humana sofria por causa do pecado e, por isso, se encontrava afastada de Deus. Suas ações diante dessa realidade eram curar, fazer milagres, pregar e, principalmente, educar. Isso é notável ao passo de muitos de seus seguidores lhe chamarem de Mestre e terem seus seguidores chamados de “discípulos”, que quer dizer “aluno” ou “aprendiz”.

Segundo Price (1993, p. 2015), “a principal ocupação de Jesus foi o ensino [...] ele fez do ensino o agente principal da redenção.” Era claro na mente de Cristo que a obra da redenção e educação eram apenas uma, por isso buscava, através dos seus ensinamentos, levar as pessoas a contemplarem o próprio Deus. Ele, mais do que ninguém, sabia a condição do ser humano após Adão e Eva comerem do fruto proibido, e, como consequência disso, via-se na posição de, como mestre, auxiliá-los na restauração da imagem e semelhança de Deus.

Como um bom professor, Jesus também se mostrava alguém que era perito no conhecimento das Escrituras. Ele não somente falava com maestria por causa de sua divindade, mas também por causa de seus estudos (PRICE, 1997, p. 18). Ele estudava enquanto era criança, buscando sempre conhecer mais sobre a palavra de Deus, bem como encontrava conhecimento quando frequentava a sinagoga. Seu estilo de vida era de alguém que tinha pleno desejo de desenvolver suas faculdades mentais.

2.2.2 CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO

O professor cristão é prestigiado por contemplar o maior exemplo de educador que o mundo já viu, Jesus Cristo. Apesar de tê-lo como modelo, eis uma grande problemática nessa função. O educador, que tem por função “treinar a mente, o corpo e o espírito do aluno” (LÓPEZ, 1997, p. 29), está inserido no mesmo contexto do educando, ou seja, ele também se encontra na necessidade de resgatar em si a imagem de Deus que foi desfigurada por conta do pecado. Tendo em vista esse cenário, o livro *Pedagogia Adventista* diz que:

Na perspectiva da educação adventista, o educador é representante de Deus como embaixador das verdades eternas, fazendo-se necessário refletir sobre sua influência no ministério de reconciliação do estudante com Deus, porque também precisa de restauração. (UNGLAUB, 2005, p. 62)

A vivência da reconciliação com Deus deve ser experimentada pelo agente Dele no processo do ensino cristão. Sendo assim, o professor, antes do aluno, deve se encher de Cristo para poder cumprir sua missão com êxito. Compactuando com esta ideia, White (2011, p. 435) comenta que “o professor que ensina a verdade só pode transmitir com eficácia aquilo que ele próprio conhece por experiência”.

Partindo da mesma premissa, ao tratar especificamente sobre o professor de Ensino Religioso,

Macedo (1996, p. 176) diz que, em primeiro lugar, o educador deve “ser um discípulo de Cristo, com o alvo de fazer discípulos, pois uma de suas metas deverá ser preparar cada aluno sob seus cuidados para ser bênção para o mundo.” Alguém que tem contato diário com Aquele que é a fonte da vida, e tem buscado estar cheio do poder de Deus, naturalmente conseguirá comunicar o exemplo de Cristo aos que estão ao seu redor. Sendo assim, como influenciador de meninos e meninas que vivem na condição de pecadores, o “papel do professor é ministerial e pastoral no sentido de que o professor é um agente de reconciliação” (KNIGHT, 2015, p. 179).

Observando brevemente apenas estas informações, pode-se notar que um professor de Ensino Religioso, especificamente nas escolas e colégios da rede adventista, ocupa uma função muito nobre e de enorme responsabilidade (GROSS, 1997, p. 37-40). As informações vistas correspondem apenas a uma parte do que se espera do docente, não do todo. Eis então um grande desafio: encontrar pessoas disponíveis com tais características. Não basta apenas ser um adventista, mas um genuíno cristão, com capacidades mentais, sociais e físicas que o permitam servir à instituição de maneira íntegra. Falando de vocação, White (2007, p. 431) menciona em um de seus escritos que “os que tiverem mais vocação para o ministério deviam ser empregados para dirigir o ensino da Bíblia em nossas escolas.” Ela ainda enfatiza que as pessoas escolhidas para essa missão precisam ser “acurados estudantes da Bíblia; homens que tenham profunda experiência cristã.”

Perceptivelmente, os atributos que envolvem a vida espiritual e a vivência cristã são prioridades da educação adventista. Contudo, Tasker (2019) agrega dizendo que os “professores adventistas treinados em programas que colocam ênfase holística nos aspectos espirituais, mentais, sociais e físicos da escola impactarão para a eternidade a vida dos que estão em sua esfera de influência.” Buscar a Deus e ter contato com Ele é um pilar que, junto com outros, sustenta toda a estrutura. Isso é justificado da seguinte maneira:

Espiritualmente, os professores estarão conectados com Deus todos os dias; mentalmente, eles se verão aprendizes ao longo da vida buscando crescimento e desenvolvimento profissional; e, socialmente, eles serão aprimoradores de relacionamento, modelando boas habilidades interpessoais à medida que interagem com as famílias, alunos e colegas. Fisicamente, “quanto melhor a saúde, melhor será o trabalho realizado” (TASKER, 2019)

Uma área depende da outra, por isso a necessidade de buscar um aperfeiçoamento em cada uma dessas vertentes. Suarez (2004, p. 23, 24) abre um leque de características voltadas para cada área. Tratando-se de desenvolvimento mental, ele chega a mencionar que o professor deve ser um permanente aprendiz, alguém que busca constantemente conhecimento. Mas não apenas isso, deve ser alguém preciso naquilo que apresenta e diz, demonstrando ser um perito na sua área de ensino e, conseqüentemente, levando o aluno a confiar cada vez mais em suas palavras. Segundo o autor, é importante que o educador seja alguém com capacidade de concentração (pois seu tempo normalmente é escasso), imaginação construtiva (para oferecer sempre novidade aos seus alunos) e

que tenha a mente aberta para que possa ouvir as opiniões e sugestões dos seus colegas de trabalho e alunos (GROSS, 1997, p. 43-47).

Suarez (2004, p. 25) também apresenta uma série de características sociais que se esperam do professor cristão. É necessário ser alguém amigável, de fácil relacionamento e acessível. Deve ser um líder que demonstre capacidade de influenciar outras pessoas, especialmente para o bem. Importante demonstrar e ser sincero nos seus relacionamentos e verdadeiro para viver aquilo que ensina, bem como deve tratar o adolescente com o respeito que lhe é exigido, com tolerância e altruísmo.

O professor deve buscar criar uma conexão com seus alunos, e isso pode ser desafiador com aqueles que são adolescentes. Para que tal objetivo seja alcançado, algumas características são esperadas do docente no concernente à área física. Em suma, Suarez (2004, p. 23) apresenta dois principais cuidados que se deve ter. O primeiro tem a ver com a forma como você se apresenta, ou seja, estética, e o segundo tem a ver com a forma como você se cuida, ou seja, saúde. A estética tem o seu valor porque a forma como alguém se apresenta pode chamar a atenção de quem o vê, principalmente nos primeiros contatos. Sendo assim, um professor elegante pode ter uma abertura mais rápida por parte de seus alunos adolescentes. Da mesma maneira, o cuidado com a saúde é algo que pode fazer toda a diferença. O mesmo autor menciona que um professor com resistência física pode participar das brincadeiras e dinâmicas que seus alunos, em algum momento, o convidarão. Esses momentos são oportunidades de estabelecer vínculos, e por falta de cuidado físico, podem ser oportunidades perdidas. Além disso, um cristão deve prezar por viver bem e estar doente o mínimo possível. Sendo assim, o exemplo da turma, o professor, também deve buscar ser um exemplo nessa área.

2.2.3 O PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO E ESTRATÉGIAS DE AULA

As virtudes esperadas do professor de Ensino Religioso da Educação Adventista são diferenciais e marcas que devem ser notáveis aos alunos e pais. Cada uma dessas características funciona como um elo de uma corrente; sozinho, não conseguirá cumprir o objetivo final pelo qual foi criado. Além de forte desempenho mental, físico, social e espiritual, faz-se necessário o uso de boas estratégias na sala de aula.

Aqui não é possível enumerar todas as dezenas de métodos e estratégias para que a aula de Ensino Religioso seja mais atrativa e bem aproveitada pelo professor e aluno. Debates, apresentações, dramatizações, estudos de caso são boas opções para representar isso, mas existem algumas estratégias simples e relevantes às quais os professores devem se atentar para que, em praticamente todas as aulas, sejam utilizadas.

Taylor (2018) ao falar sobre estratégias, relembra que nas salas de aula o mestre deve se atentar em falar, não apenas ler. Quase que unanimemente os educadores buscam materiais

preparados por terceiros para embasar sua aula. Contudo, o professor discipulador tem que ir além de repetir palavras de outro. Ele deve falar com suas próprias palavras, da forma mais pessoal possível. Explanando sobre isso, Morrison (1995, p. 9) diz: “Há, nas classes de apresentações de preceitos cristãos, o perigo real de que ‘fatos frios’ tomem o lugar das ‘palavras de vida’.” Esse perigo é real, por isso a necessidade de que as aulas dadas sejam frutos de um coração preenchido pelo conteúdo que será transmitido. Uma vez que o conteúdo preenche o coração do discipulador, maiores são as possibilidades de alcançar o coração do discipulando.

Uma maneira de fazer com que a atenção do estudante seja voltada para um determinado tema é fazendo perguntas. Sobre isso, Taylor (2018) aconselha a fazer perguntas intrigantes. Eis uma especificação importante, pois perguntas nem sempre chamam a atenção, por isso a necessidade de que as questões colocadas sejam intrigantes, levando o aluno à reflexão e ao exercício mental. Essas questões abrirão uma oportunidade para que o aluno compartilhe suas ideias. Inclusive, ouvir com atenção os alunos é um dos mecanismos citados pelo autor para que o professor tenha êxito com sua classe, pois ao ouvi-los, melhor os conhecerá. Tanto quanto um bom falante, há necessidade de ser um excelente ouvinte.

Dentre muitas outras formas de tornar as aulas de Ensino Religioso mais proveitosas, Taylor (2018) sugere a promoção de atividades de extensão. Este pode ser um método bem aproveitado para que os alunos possam colocar em prática aquilo que estão aprendendo de maneira teórica. O processo de discipulado ocorre de maneira mais precisa quando os estudos começam a ter uma relevância no dia a dia. Então, ao realizar as atividades aprendidas em sala, dentro do contexto social em que vive, o estudante vivenciará novas experiências, além de ter mais oportunidades de aprender com o professor em um local que não seja a sala de aula. Cabe neste momento solicitar a realização de projetos sociais, mas também atividades mais simples, como, por exemplo, fazer alguém feliz, seguindo o exemplo de Cristo, conforme foi ensinado na sala.

3. ENSINO RELIGIOSO COMO DISCIPULADO

Levando em consideração que o tema de discipulado está sendo tratado no contexto do ensino religioso em escolas adventistas, eis uma pergunta: o que é um discípulo? Adsit (1988, p. 35) diz que “um discípulo é uma pessoa em processo, a qual está desejosa de aprender a aplicar as verdades que Jesus Cristo lhe ensina, as quais resultarão num contínuo comprometimento com um estilo de vida semelhante a Jesus.” Na mesma linha de pensamento, Wilkins (1991, p. 123) diz que “é se tornar como Jesus à medida que andamos com Ele no mundo real.” Observe que ambas as definições apresentam três pontos fundamentais para que alguém seja considerado um discípulo. O discípulo tem um modelo, passa por um processo e deve vivenciar mudanças práticas.

Dessa maneira, nas aulas de ensino religioso, o mestre deve compreender que o modelo maior

é Cristo Jesus. Todo trabalho empreendido tem como foco levar os alunos a experimentar viver como Jesus viveu. Mas isso não ocorre num piscar de olhos; conforme os autores mencionados, existe um processo, uma caminhada. Alguém no processo de discipulado vai se tornando cada vez mais parecido com o mestre à medida que vai tendo contato com ele. Este contato contínuo resultará em mudanças práticas, um novo estilo de vida. Isso envolve uma mudança radical, transformadora.

Em diálogo com um pastor adventista, a professora Beagles expôs o que é discipulado:

Para mim, discipulado é levar alguém pela mão e compartilhar a minha caminhada com Jesus. Isso implica que eu já tenha uma caminhada pessoal, porque isso requer que eu esteja muito consciente acerca do processo restaurador de Deus em minha própria experiência. Essa é a única maneira de eu ser um instrumento realmente eficaz que o Espírito Santo usa na aproximação de outra pessoa. (BEAGLES, 2013, p. 4-5)

No contexto escolar, ninguém é melhor para levar o aluno pela mão e compartilhar com ele a caminhada com Jesus do que o professor de Ensino Religioso. O próprio Cristo foi um exemplo de discipulador, ensinando aos que estavam ao seu redor como depender completamente de Deus.

Portanto, o professor não deve ser imediatista. Macedo (1996, p. 177) diz que a Palavra de Deus é uma semente, e que toda semente germina. E assim como a vida da planta está na semente, a Palavra de Deus tem vida. Ele continua dizendo que cada semente produz o fruto segundo sua espécie e no seu tempo determinado. “O Ensino Religioso deve ser transmitido sob condições adequadas para que se desenvolva na própria vida do aluno o caráter à semelhança do caráter de Deus” (MACEDO, 1996, p. 178).

Há tempo para todas as coisas. Qualquer processo que envolva aprendizado tende a ser um pouco demorado e necessita de cautela. Se este é concernente à salvação, requer ainda mais paciência e energias empreendidas. Segundo Morrison (1995, p. 11), deve haver um esforço especial do professor para que a “classe de religião seja centralizada no aluno.”

O objetivo das aulas de Ensino Religioso será perfeitamente cumprido se o aluno for amplamente dominado pela influência do conteúdo, que, nesse caso, culmina na vida de Cristo. Os princípios cristãos se tornarão parte da vida do aluno a ponto deste não se contentar em guardar para si tudo que aprendeu, mas tornar-se-á um discípulo discipulador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolver do trabalho, percebeu-se que para entender a importância do Ensino Religioso para o discipulado do adolescente, era necessário primeiro compreender todo o contexto humano na perspectiva bíblica, bem como as condições biológicas, sociais e psicológicas que normalmente envolvem essa faixa etária.

Buscar restaurar a imagem de Deus em suas criaturas é o principal objetivo dos colégios adventistas. Afinal, para a instituição, o trabalho de educação é um trabalho de formação e transformação. A compreensão da realidade da adolescência mostrou que o desafio de alcançar esse objetivo é ainda maior, pois neste estágio – que é visto como um período de transição da fase infantil para a fase adulta os adolescentes passam por mudanças comportamentais bruscas.

Uma vez que este estágio é marcado pela busca de uma identidade, o adolescente torna-se mais questionador e mais preocupado com a forma como o grupo ao redor o vê. Nesse contexto, um dos fenômenos comuns é a rejeição dos valores que seus pais lhe passaram, que na avaliação do adolescente não têm sentido. Ao passo que muitos criticam os adolescentes nesse período, eis uma oportunidade para que os colégios adventistas atuem em auxílio na busca de identidade.

Reconheceu-se que o fator crucial para que o Ensino Religioso consiga alcançar seu objetivo é a atuação dos educadores. Os métodos e estratégias têm um grande valor, contudo nada se compara a um professor genuinamente cristão, com boa saúde e modéstia, intelectualmente capacitado e socialmente confiável.

Jesus Cristo foi o maior exemplo de discipulador. Milhares de pessoas que tiveram contato com Ele foram impactadas por Seus ensinamentos e seguiram Seus passos. Embora possuísse capacidades intelectuais brilhantes, pode-se atribuir à Sua conexão com o Pai o tamanho poder de discipular pessoas. Da mesma forma, é vital que ocorra o mesmo com os professores de Ensino Religioso dentro dos colégios adventistas. Eles devem ter uma conexão profunda com o Senhor para que possam, em suas aulas, conselhos, conversas e atividades, demonstrar um caráter transformado pelo poder de Deus. Sendo eles discípulos com a função de discipuladores, os adolescentes que tanto buscam uma identidade poderão experimentar em suas vidas as digitais de um Deus que os criou e quer restaurar a imagem original que foi perdida por conta do pecado, além de inúmeros benefícios sociais, emocionais, físicos e intelectuais.

REFERÊNCIAS

ADSIT, Christopher B. **Personal Disciple Making: A Step-by-Step Guide for Leading a Christian From New Birth to Maturity**. San Bernardino: Here's Life Publishers, 1988.

AGUILAR, Ruben. O jardineiro fiel. **Revista Adventista**. Tatuí, Ano 109, No 1278, p. 14, nov. 2014. Disponível em <https://acervo.cpb.com.br/ra>. Acesso em: 26 maio 2022.

BARNA, George. **Transformando crianças em vencedores espirituais**. Tradução: Cartia Pietro. Barueri: Ágape, 2013.

BEAGLES, Kathleen. Construindo pontes: um diálogo entre uma professora e um pastor sobre o discipulado. **Revista de Educação Adventista**. Engenheiro Coelho, n. 34, p. 4-5, 2013. Disponível em: <http://circle.adventist.org/files/jae/po/jae2013po340404.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Tradução: Cristina Monteiro. 12. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

CAIRUS, Aecio. A Doutrina do Homem. In: DEDEREN, Raoul (Ed.). **Tratado de teologia adventista do sétimo dia**. 1. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2011. Cap. 6, p. 231-261.

CARNEIRO, Moaci. **Os Projetos Juvenis na Escola de Ensino Médio**. Brasília: Interdisciplinar, 2001.

COMENTÁRIO BÍBLICO ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA: A Bíblia sagrada com o comentário exegético e expositivo. 1. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2011. (Logos, v. 1).

CRUZ, Héber. **Evangelismo Juvenil e educação missionária em Clube de Desbravadores**. Parauapebas: 2015.

EBLING, José Carlos. Quem é o maior. **Revista Adventista**. Santo André, Ano 1974, No 11, p. 10, nov. 1979. Disponível em <https://acervo.cpb.com.br/ra>. Acesso em: 25 maio 2022.

GALLAAHUE, David; OZMUN, John. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GROSS, Renato. Perfil do Professor Adventista. In: _____ (org). **Cristo nas Salas de Aula**: uma abordagem adventista sobre integração fé e ensino. 1. ed. Engenheiro Coelho: Imprensa Universitária Adventista, 1997. Cap. 4, p. 37-47. v. 1.

HARE, B. Eric. **Ensinando os juvenis**. Tradução: Carlos Alberto Trezza. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1972.

KNIGHT, George R. **Educando para a eternidade**: uma filosofia adventista de educação. Tradução: Hander Heim. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

_____. **Filosofia e educação**: uma introdução da perspectiva cristã. 5. ed. Engenheiro Coelho: UNASPRESS, 2015.

_____. **Mitos na Educação Adventista**: um estudo interpretativo da educação nos escritos de Ellen White. Engenheiro Coelho: Unaspres, 2010.

LÓPEZ, Manuel W. Desafios à Educação Redentora. **Revista Educação Adventista**. Engenheiro Coelho, n. 6, 1997. Disponível em: <http://circle.adventist.org/files/jae/po/jae1997po062902.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MACEDO, Ivanilde. Professor de ensino religioso como agente integrador no processo fé e ensino. **Cristo nas salas de aula**: uma abordagem adventista sobre integração fé e ensino. São Paulo: IAE, 1997.

MARTINS, Michelle. Regras para ensino religioso em escolas públicas podem mudar a partir de julho. **Notícias Adventistas**, São Paulo, 17 jun. 2015. Disponível em: <https://noticias.adventistas.org/pt/noticia/liberdade-religiosa/justica-brasileira-discute-ensino-religioso-em-escolas-publicas-3>. Acesso em: 02 jun. 2022.

- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORRISON, Patrick B. A Classe de Religião: Comunicadora de Vida ou Letárgica? **Revista Educação Adventista.** Engenheiro Coelho, n. 3, 1995. Disponível em: <http://circle.adventist.org/files/jae/po/jae1995po030904.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022. p. 11.
- PARROTT, Les. **Adolescentes em conflito: os 36 problemas mais comuns na adolescência, um guia prático para pais e educadores.** Tradução: Denise Avalone. São Paulo: Editora Vida, 2003.
- PELT, Nancy Van. **Como formar filhos vencedores.** Tradução: Sueli N. F. Oliveira. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006.
- PRICE, J. M. **A pedagogia de Jesus: o mestre por excelência.** Tradução: Waldemar W. Wey. 2. ed. Rio de Janeiro: JUERP, 1993.
- RIVAS, Selena Castelão (coord.). **Pedagogia Adventista.** 2. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2009.
- ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 2. ed. Curitiba: Ibopec, 2006.
- STANDISH, Collin D; ARAUJO, Gerson P. **Uma visão adventista da educação.** 3. ed. Engenheiro Coelho: Centro Adventista de Artes Grafica, 2007.
- SUÁREZ, Adolfo S. **Ensino que transforma: princípios para o magistério de sucesso.** 1. ed. Artur Nogueira: Paradigma, 2013.
- _____. **Sou professor. E agora?:** sugestões para a pratica de um magistério cristão eficaz. 2. ed. Engenheiro Coelho: Gráfica Lagoa Bonita, 2004.
- TASKER, Carol. Professores: as pessoas que fazem a diferença na educação adventista. **Revista Educação Adventista.** n. 81, jul./set. 2019. Disponível em: <https://jae.adventist.org/pt/2019.81.3.1>. Acesso em: 25 out. 2022.
- TAYLOR V, John. Dando aulas de Bíblia. **Revista Educação Adventista,** n. 45, jan/mar. 2018. Disponível em: <https://jae.adventist.org/pt/2018.3.7>. Acesso em: 25 out. 2022.
- TRUEBLOOD, Elton. **Philosophy of religion.** New York: Harper & Row, 1957.
- UNGLAUB, Eliel. **A prática da pedagogia adventista em sala de aula: tornando a teoria uma realidade eficaz no ambiente escolar.** Engenheiro Coelho: Editora Paradigma, 2005.
- WACHS, Manfredo *et al.* **Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas.** São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.
- WHITE, Ellen G. **A ciência do bom viver.** Tradução: Carlos Alberto Trezza. 10. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2004.
- _____. **Conselhos a pais, professores e estudantes.** Tradução: Isolina A. Waldvogel. 5. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2011.
- _____. **Educação.** Tradução: Flavio Lopes Monteiro. 9. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2013.

_____. **Testemunhos para a igreja.** Tradução: Cesar Luis Pagani. 2. ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006. v. 4.

WILKINS, Michael J. **Following the master:** a biblical theology of discipleship. Grand Rapids: Zondervan, 1991.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Adrielle Ribeiro Santos - adrielleribeiro459@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7495-0396>

Acadêmica do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Kézia Barbosa de Souza - Keziabarbosa57@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0313-3397>

Acadêmica do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Adriene Portela Prado Corrêa - adriene.corre@adventista.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0422-9134>

Docente do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE). Doutora em Educação com ênfase em Instrução Curricular e Educação Especial e Inclusiva pelo Adventist International Institute of Advanced Studies (AIAS). Mestre em Educação pelo Adventist International Institute of Advanced Studies (AIAS) e graduada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Coordenadora do Projeto Um Sorriso pra Você na Clínica Escola do UNIAENE.

Resumo: As demandas da atualidade deixam cada vez mais as crianças pequenas sem a assistência constante de suas mães, como consequência, as crianças vão para creches e escolas cada vez mais cedo e com demandas emocionais que afetarão suas vidas, suas interações sociais e seus processos educacionais. O objetivo deste artigo é examinar como o ensino de habilidades socioemocionais podem influenciar e favorecer o desempenho escolar, melhorar as interações sociais e relacionamentos com os pares, e promover bem-estar psicológico e emocional. Associado a este objetivo, buscou-se especificamente responder aos seguintes questionamentos: Quais são os impactos positivos da promoção da inteligência emocional na Educação Infantil? Como a educação emocional pode contribuir para o desenvolvimento social e acadêmico? e Quais são as estratégias para desenvolver Inteligência Emocional, para favorecer as habilidades socioemocionais e o bom desempenho acadêmico? Para responder tais questionamentos, a pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, de natureza básica e descritiva, e com procedimento bibliográfico. O estudo se embasa em teóricos que possuem a leitura e os saberes na prática da inteligência emocional, sendo eles: Vygotsky (1930); Malaguzzi (1960); Goleman (1995); Antunes (2012); BNCC (2017); Bruner (1960).

Palavras Chave: Criança. Inteligência Emocional. Habilidades Emocionais. Educação Infantil.

Abstract: Today's demands increasingly leave young children without the constant assistance of their mothers, as a consequence, children go to daycare centers and schools at an increasingly earlier age and with emotional demands that affect their lives, their social interactions and their educational processes. The objective of this article is to examine how teaching socio-emotional skills can influence and promote academic performance, improve social interactions and relationships with peers, and promote psychological and emotional well-being. Associated with this objective, it was specifically sought to answer the following questions: What are the positive results of promoting emotional intelligence in Early Childhood Education? How can emotional education contribute to social and academic development? and What are the strategies to develop Emotional Intelligence, to promote socio-emotional skills and good academic performance? To answer such questions, the research uses a qualitative approach, of a basic and descriptive nature, and with a bibliographic procedure. The study is based on

theorists who have reading and knowledge in the practice of emotional intelligence, such as: Vygotsky (1930); Malaguzzi (1960); Goleman (1995); Antunes (2012); BNCC (2017); Bruner (1960).

Keywords: Child. Emotional Intelligence. Emotional Skills. Child education.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil exerce um papel fundamental no desenvolvimento do caráter e personalidade das crianças, além de contribuir para as demais áreas do desenvolvimento humano, não apenas no que se refere as aptidões cognitivas e motoras, mas também na compreensão e regulação das emoções. Recentemente, tem sido cada vez mais reconhecida a importância do ensino das emoções nos primeiros anos de vida, pois isso não só prepara os pequenos para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida emocionalmente estável e gratificante. Contudo, como as crianças estão indo cada vez mais cedo para as creches e escolas, a função de desenvolver habilidades emocionais e regulação emocional, deixa de ser exclusividade dos pais e da família e perpassa também pela escola e educadores da educação infantil.

Neste artigo, foi investigado a relevância do ensino das emoções na Educação Infantil, analisando sua importância para o bem-estar emocional, cognitivo e social das crianças. Além disso, foi abordado estratégias efetivas para incorporar o ensino emocional no contexto escolar nos primeiros anos da educação infantil, destacando os benefícios de uma abordagem integrada e focada na criança. Inicialmente, foi necessário trabalhar o conceito de ensino de habilidades emocionais e sua relação com o desenvolvimento infantil, ressaltando sua relevância para a saúde mental, social e emocional dos pequenos. Em seguida, foi discutido as principais habilidades emocionais que devem ser cultivadas nos primeiros anos de vida, durante os anos iniciais de estudos e Educação Infantil, e como os educadores podem fomentar esse desenvolvimento de forma eficaz.

Ademais, foi abordado a importância de criar um ambiente escolar acolhedor e seguro, onde as crianças se sintam à vontade para expressar e investigar suas emoções. Para isso foi necessário incluir uma análise de estratégias práticas para promover o desenvolvimento emocional das crianças, tais como o uso de narrativas, brincadeiras e atividades artísticas.

Além de estratégias práticas para desenvolver habilidades emocionais na escola, a pesquisa enfatizou a importância da vital colaboração entre educadores, familiares e comunidade na promoção de inteligência emocional nos primeiros anos de vida da criança. Ao unir esforços para estabelecer ambientes que fomentam o bem-estar emocional das crianças e as prepararam para uma vida de sucesso e felicidade, família, comunidade e educadores precisam trabalhar em harmonia com estratégias que promovam inteligência emocional, autoregulação e habilidades socioemocionais. Em

suma, este artigo visa fornecer uma compreensão abrangente da inteligência emocional na Educação Infantil, destacando sua importância e oferecendo orientações práticas para efetiva implementação de habilidades da inteligência emocional, no contexto escolar dos primeiros anos de vida da criança.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, realizou-se uma revisão sistemática da literatura utilizando bases de dados acadêmicas, tais como: PsycINFO, Google Acadêmico e SciELO. Os termos de busca incluíram “inteligência emocional”, “criança”, “educação infantil” e suas combinações. A busca foi limitada a estudos publicados nos últimos 10 anos, em português e inglês. Foram selecionados estudos que abordavam especificamente a inteligência emocional de crianças em idade pré-escolar e sua relação com a educação infantil. Os critérios de inclusão incluíram artigos de pesquisa empírica, revisões teóricas e meta-análises; foram excluídos estudos que não estavam diretamente relacionados ao tema ou que não estavam disponíveis na íntegra. Contudo, os estudos selecionados foram lidos e analisados criticamente para identificar temas, padrões e tendências relacionadas à inteligência emocional na educação infantil. As informações relevantes foram extraídas e sintetizadas de forma descritiva e em categorias temáticas, incluindo definições de inteligência emocional, desenvolvimento emocional na infância, estratégias de promoção da inteligência emocional na Educação Infantil e impacto da inteligência emocional no bem-estar infantil.

Foram identificadas e discutidas diversas teorias e modelos que explicam o desenvolvimento da inteligência emocional na infância, incluindo a teoria das habilidades emocionais de Salovey e Mayer, a teoria da regulação emocional de Gross e a abordagem da educação emocional de Goleman. Todos os processos da pesquisa se valeram dos padrões éticos de conduta em pesquisa, incluindo a devida atribuição de créditos aos autores originais pesquisados e a devida e correta citação das fontes pesquisadas.

1. IMPORTÂNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DA CRIANÇA.

No contexto dinâmico da infância, onde as crianças estão continuamente explorando o mundo à sua volta e considerando suas próprias emoções a partir das experiências vivenciadas, a Inteligência Emocional desempenha um papel crucial no autoreconhecimento e reconhecimento do outro, na autoestima e estima do outro, no autoconceito e valorização do outro, e na autoregulação e solução de problemas. Contudo, esta fase de aprendizado não se limita apenas as descobertas sobre o mundo em que ela vive e na obtenção de conhecimentos acadêmicos, é também um período essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, de autoconceito e das capacidades emocionais que habilitam de soluções de problemas. Assim sendo, todo esse conjunto de experiências e aprendizagens irão influenciar diretamente na maneira como as crianças lidam com si mesmas, com os outros, e com os desafios que encontram enquanto crescem, amadurecem e se relacionam com os

outros e com os desafios e problemas da vida cotidiana. Conseqüentemente, esses aprendizados irão influenciar diretamente em como as crianças se relacionam com ela mesma, com o próximo, com o conhecimento e com o ambiente ao seu redor.

Goleman (1995), ao descrever da importância da inteligência emocional, declara:

A inteligência emocional é uma parte central do desenvolvimento infantil. Na educação infantil, é crucial cultivar habilidades emocionais, pois elas são a base para o sucesso acadêmico e social das crianças. Quando as crianças aprendem a reconhecer e gerenciar suas próprias emoções, elas se tornam mais capazes de lidar com desafios, resolver conflitos e estabelecer relacionamentos saudáveis (Goleman, 1995, p.23).

Alguns passos são importantes no processo de ensino de Inteligência Emocional. O primeiro deles é considerar que as crianças precisam dos vínculos afetivos para se sentirem amadas, valorizadas e preciosas para si e para os outros. Contudo, conscientizar os pais sobre a importância de vínculos afetivos, laços familiares e amizades significativas, ajuda no processo de ensino de habilidades emocionais, assim os professores também precisam se preocupar em criar vínculos afetivos com os alunos, deste modo todo o restante do processo será tranquilo e eficaz. As crianças precisam se sentir seguras e conectadas com aqueles que promovem o processo ensino/aprendizagem, pois quando se sentem seguras, confortáveis, e queridas, elas conseguem se expressar com mais facilidade e conseguem falar e demonstrar seus sentimentos. Contudo, o vínculo afetivo precede qualquer ensino de habilidades de Inteligência Emocional.

Outro passo importante para o ensino da Inteligência Emocional é o autoconhecimento, fundamental para a construção de autoestima. Na infância, ao aprenderem a nomear suas emoções, as crianças estão começando a entender o que estão sentindo e o porquê estão sentindo tal emoção. Quando as crianças sabem nomear emoções, tais como felicidade, tristeza, raiva ou medo, elas ganham um senso de controle e compreensão sobre si mesmas e de como elas se sentem diante de determinada situação. Uma vez que as crianças aprendem a identificar suas emoções, a próxima etapa e terceiro passo, é aprender a regular essas emoções, aprender a lidar e administrar os sentimentos provenientes destas emoções. Isso envolve entender que todas as emoções são válidas, mas também compreender como expressá-las de maneira apropriada e coerente. Por exemplo, uma criança pode aprender que está tudo bem sentir raiva, mas que gritar ou bater não é uma maneira saudável de lidar com essa emoção.

Quando a criança aprende a regular as emoções, ela começa a treinar as habilidades de autocontrole, de aceitação da frustração e superação do problema vivenciado, ainda que o resultado não tenha sido o esperado. Essa fase é muito importante, pois nela a criança aprende a ter resiliência emocional, ou seja, aprende que nem sempre ela vai ganhar e que mesmo se ela perder em alguma situação, ainda assim precisa controlar as emoções negativas provenientes das perdas. Conseqüentemente, quando a criança aprende a regular as emoções, ela aprende a lidar melhor com

a frustração e dá passagem para a resiliência emocional, que a deixa mais madura, mais forte e mais tranquila com as perdas (Goleman, 2012).

Gonzalvezmena (2011) explica sobre a vital função das emoções na formação e estruturas cerebrais:

O cérebro começa como uma obra incompleta de arquitetura. Ele tem possibilidades ilimitadas. O que acontece com ele nos anos iniciais produz estruturas reais que se tornam parte da construção final, sendo que a criação das estruturas é influenciada pelas emoções. (GONZALVEZMENA, 2011, p. 55).

As crianças que aprendem, desde cedo, sobre a Inteligência Emocional, estão mais preparadas para lidar com os desentendimentos no cotidiano escolar e com as frustrações pessoais. Consequentemente, elas obtêm maiores níveis de Inteligência Emocional, assim elas apresentam maiores habilidades para perceber as razões dos outros e para se colocarem no lugar do outro, pois também apresentam maior nível de empatia. Consequentemente, crianças com maiores níveis de inteligência emocional também apresentam maiores habilidades na solução de problemas, o que gera maior poder de resiliência emocional e mais maturidade. Em resumo, crianças com Inteligência Emocional cultivada (pela família e educadores), aprendem a expressar suas próprias emoções de maneira clara e também a escutar e compreender as emoções dos outros, estando melhores preparadas para solucionar conflitos de maneira serena e construtiva, estabelecendo alicerces sólidos para habilidades sociais ao longo da vida e evitando eventos de frustração e tristezas. Assim, expressar suas próprias emoções é um primeiro passo, e um passo natural, depois da aquisição de resiliência emocional, pois depois que as crianças aprendem a lidar com suas frustrações, elas conseguem externar com facilidade e de forma espontânea, as angústias, os medos e receios.

1.1 IMPACTOS POSITIVOS DA PROMOÇÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DESDE OS PRIMEIROS ANOS DE VIDA.

A promoção da inteligência emocional, desde tenra idade, pode ajudar as crianças a desenvolver habilidades para lidar com o estresse, com a raiva, com a ansiedade e com outros sentimentos negativos e destrutivos ao ser humano, além de desenvolver a capacidade de controlar e regular as emoções, sendo capaz de enfrentar desafios emocionais de maneira saudável. As crianças com maiores níveis de inteligência emocional apresentam menor probabilidade de desenvolver problemas de saúde mental ao longo da vida, podendo inclusive evitar problemas como ansiedade e depressão.

A Inteligência Emocional, além de evitar eventos estressantes, frustrações e graves problemas emocionais, são também fundamentais para estabelecer e manter relacionamentos duradouros e saudáveis. Crianças que são ensinadas a identificar e expressar suas emoções de forma saudável, são

mais propensas a construir relacionamentos positivos com seus pares e adultos. De fato, as habilidades sociais e bons relacionamento dependem grandemente das habilidades emocionais.

Outro grande benefício do ensino de habilidades da Inteligência Emocional para crianças na Educação Infantil é um desempenho acadêmico de sucesso. É fato que crianças com maiores níveis de Inteligência Emocional, apresentam melhor desempenho acadêmico, mais relacionamentos significativos na escola, percebem a escola como um lugar seguro de aprendizagem e apresentam um processo educacional mais tranquilo e satisfatório. A capacidade de regular as emoções, lidar com ansiedade, com estresse e com problemas do cotidiano, favorece a manter o foco nas tarefas acadêmicas e contribui para o sucesso escolar. Pois, a Inteligência Emocional envolve o reconhecimento e a compreensão das próprias emoções e fornece condições para a criança lidar com situações conflitantes.

Sobre isso Goleman (2012) declara:

Ajudar as crianças a aperfeiçoar sua autoconsciência e confiança, controlar suas emoções e impulsos perturbadores e aumentar sua empatia resulta não só em um melhor comportamento, mas também em uma melhoria considerável no desempenho acadêmico. (Goleman, 2012, p. 11)

A promoção da inteligência emocional desde os primeiros anos de vida estabelece uma base sólida para o desenvolvimento saudável e bem-sucedido das crianças. Ao proporcionar-lhes as competências necessárias para gerenciar suas emoções, interagir com os outros e enfrentar os desafios da vida, prepara-se pessoas mais resistente e emocionalmente equilibradas para as futuras gerações. Portanto, é essencial incorporar o ensino de habilidades emocionais na educação infantil e em programas de desenvolvimento infantil para garantir esses impactos positivos e sucesso pessoal e acadêmico.

2. COMPONENTES DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A constituição da Inteligência Emocional encontra como base as habilidades em reconhecer e gerenciar as próprias emoções, além de reconhecer e valorizar as emoções dos outros. Isso requer uma atenção plena para reconhecer e compreender uma vasta variedade de sentimentos, desde a felicidade e a melancolia até a irritação e alegria.

Mayer e Salovey (1997) declaram sobre a Inteligência Emocional que:

Inteligência emocional é a capacidade de perceber emoções, de acessar e gerar emoções de modo a facilitar o pensamento, de compreender emoções e o conhecimento emocional, e de refletir sobre emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. (Mayer, J. D., & Salovey, p.15 1997).

Uma vez que os indivíduos/crianças são capazes de identificar suas próprias emoções e as emoções dos outros, o próximo passo crucial é aprender a regulá-las de maneira saudável e

construtiva. A regulação emocional envolve habilidades de controlar impulsos, gerenciar o estresse, lidar com a ansiedade e encontrar maneiras saudáveis de expressar os sentimentos, ainda que extremamente negativos. Essa capacidade é essencial para enfrentar desafios e manter o equilíbrio emocional em situações adversas. A inteligência emocional na infância é composta por diversos componentes interligados que contribuem para o desenvolvimento socioemocional saudável da criança.

Os elementos da inteligência emocional compõem um conjunto entrelaçado de competências que desempenham um papel crucial no equilíbrio emocional mediante dilemas e conflitos do cotidiano. Ao fomentar a consciência afetiva, o domínio próprio, a simpatia, as aptidões interpessoais e o auto entendimento, pode-se fortalecer a inteligência emocional e fomentar relacionamentos mais significativos, duradouros e satisfatórios, além de prover êxito pessoal e uma vida emocionalmente mais estável. Conseqüentemente, os professores, pais e educadores precisam promover situações onde as crianças possam perceber os sentimentos dos outros (sofrimento, alegria, ansiedade, raiva, entre outros), promovendo também estratégias e ações para promover empatia e simpatia diante dos sentimentos percebido, além de promover diálogos e rodas de conversas em busca de possíveis soluções e ações para validar e respeitar enquanto regularam os sentimentos vivenciados. Tais estratégias trarão para os pequeninos o reconhecimento e valorização das emoções, e principalmente um olhar crítico, compassivo e colaborativo diante dos problemas que envolve os sentimentos e suas reações. Conseqüentemente, ao promover tais estratégias, as crianças estarão sendo treinadas a regular suas emoções e também a valorizar as emoções alheias. Ao investir na ampliação dessas habilidades, investe-se em crianças mais seguras e resolvidas, o que resultará em pessoas mais capazes de lidar com os problemas, conflitos e solução de problemas.

2.1 ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

O ensino das habilidades emocionais na Educação Infantil é essencial para o crescimento integral das crianças, capacitando-as a entender e administrar suas emoções de forma saudável. Há várias táticas eficazes para promover habilidades emocionais nas crianças, desde de os primeiros anos de vida e principalmente na Educação Infantil. Dentre as estratégias encontradas por meio da pesquisa, pode-se destacar a introdução de atividades que ajudem as crianças a identificar e nomear suas emoções, tais como: (a) Jogos que promovam habilidades emocionais; (b) Discussões sobre diferentes perspectivas e experiências; (c) Atividades que promovam a expressão de ideias e pensamento crítico sobre vivências estressantes; (d) Filmes que enfatizam a amizade e solução de problemas; (e) Brincadeiras de rodas com o foco na promoção de Inteligência Emocional; (f) Jogos

colaborativos em lugar de jogos competitivos; (j) Atividades e games que promovam empatia e solução de problemas; (h) Estudos de caso e escuta por soluções dos problemas apresentados; (i) Atividades que incentivam as crianças a se colocarem no lugar dos outros, e; (j) Histórias e dramatizações dentro de temáticas que trabalham as emoções. Essas são ótimas ferramentas para explorar uma ampla gama de sentimentos e promover habilidades de manejo dos sentimentos.

Sobre isso, Jones e Bouffard (2012) declaram:

Estratégias como o ensino de habilidades de autorregulação emocional, o reconhecimento e a rotulação de emoções, e a modelagem de comportamentos socioemocionalmente competentes são fundamentais para promover a inteligência emocional na educação infantil. (Jones, S. M., & Bouffard, 2012, p.38)

Adicionalmente, os educadores podem programar círculos de discussão regulares, onde as crianças tenham a oportunidade de compartilhar seus sentimentos, experiências e preocupações de forma segura e respeitosa. Isso promove a empatia, a compreensão mútua e a construção de relacionamentos saudáveis. Outras formas eficazes de ensinar habilidades e manejo com as emoções são: (a) Integrar atividades artísticas com foco na Inteligência Emocional e atividades artísticas como pintura, dança, música e teatro; (b) Trabalhar questões que focam na equidade, aceitação, respeito e valorização do outro; (c) Estabelecer regras e limites claros e equitativos para todas as crianças; (d) Atividades que promovam a autonomia e poder de escolha das crianças, e (e) Apresentar situações que retratem bullying, discriminação, injustiças e preconceitos, buscando escuta e pontuando os sentimentos envolvidos nessas situações. Todas essas atividades acima citadas, podem ser implementadas no currículo escolar, pois contribuem grandemente na construção de Inteligência Emocional, pois ajudam as crianças a reconhecer e expressar suas emoções de forma criativa, a desenvolver autoconceito e a autoexpressão, além de prover habilidades para reconhecer e valorizar os sentimentos de seus pares e resolver problemas.

A participação dos pais na vida escolar de seus filhos, também é de extrema importância para que eles possam acompanhar o desenvolvimento intelectual e emocional de seus filhos, trazendo uma maior segurança para a criança e um suporte para o educador, pois os pais podem dar continuidade, em casa, em atividades e estratégias para desenvolver Inteligência Emocional das crianças em casa, dando continuidade ao trabalho do professor e apoiando as ações realizadas na escola. Contudo, a tarefa de cultivar Inteligência Emocional nas crianças, é responsabilidade dos pais, professores e também do corpo técnico e funcionários da escola. Professores e funcionários da escola podem modelar comportamentos emocionalmente inteligentes, demonstrando e modelando como lidar com situações desafiadoras, como expressar emoções de forma saudável e como resolver conflitos de maneira construtiva e sem estresses. As crianças também aprendem muito observando os adultos ao seu redor; conseqüentemente, os adultos e educadores precisam dar bons exemplos ao lidar com as emoções e problemas, para que possam modelar e motivar nas crianças sob sua

responsabilidade, essas habilidades emocionais. Schweitzer (1875-1965) cita que “O exemplo não é a melhor maneira de ensinar; é a única maneira” (p.27).

Ao adotar essas estratégias, os educadores podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da inteligência emocional das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios emocionais da vida com confiança e resiliência e garantindo que os benefícios desse ensinamento se estendam em todas as áreas da vida da criança, principalmente nas áreas cognitivas e emocionais.

3. CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ACADÊMICO DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

A educação emocional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, proporcionando benefícios significativos tanto em seu crescimento social quanto acadêmico. Ao integrar práticas e conceitos que promovam o entendimento e a gestão das emoções, as instituições educacionais podem potencializar o desenvolvimento das crianças de maneira abrangente e promover desenvolvimento real e significativo enquanto entregam uma educação de qualidade e excelência.

No ambiente acadêmico, a educação emocional favorece o êxito escolar das crianças. Pesquisas como a de Duckworth e Seligman (2005) mostraram que a autodisciplina, um componente chave da Inteligência Emocional (IE), é um preditor mais forte de desempenho acadêmico do que o Quociente de Inteligência (QI). Alunos com maior autodisciplina tendem a ter notas mais altas, maiores taxas de frequência e menos comportamentos problemáticos, crianças com maiores níveis de Inteligência Emocional costumam alcançar um desempenho acadêmico superior, demonstrando maiores habilidades de manter o foco, perceber o outro mediante um problema, resolver problemas e persistir diante de desafios (resiliência).

Adicionalmente, estimular a autoconfiança e a motivação intrínseca por meio da educação emocional resulta em uma postura mais favorável em relação ao aprendizado, encorajando as crianças a participarem ativamente do processo educacional e a explorarem todo o seu potencial.

Sobre isso, Raver e Knitzer (2002) declaram:

A integração da educação emocional na educação infantil não apenas fortalece o desenvolvimento socioemocional das crianças, mas também cria uma base sólida para o sucesso acadêmico ao longo da vida. (Raver & Knitzer, 2002, p.17).

A educação Emocional desempenha um papel vital no desenvolvimento social e acadêmico das crianças na Educação Infantil. Ao cultivar habilidades emocionais, as instituições educacionais podem preparar as crianças para uma vida acadêmica de sucesso, promovendo relacionamentos saudáveis, nutrindo resiliência emocional e um forte engajamento e compromisso acadêmico. Além disso, a promoção de Inteligência Emocional na Educação Infantil reduz casos de conflitos e brigas

entre os grupos, minimiza casos de bullying e preconceito. Portanto, investir na implementação de programas de educação emocional e ensinar habilidades de Inteligência Emocional na Educação Infantil, é essencial e vital para o bem-estar integral, para o crescimento saudável das crianças e para garantir sucesso acadêmico. Conseqüentemente, irá garantir bom rendimento escolar e um processo educacional tranquilo e prazeroso para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de habilidades da Inteligência Emocional durante o processo educacional nos primeiros anos de vida, desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, ensinando-os a compreender suas emoções e as emoções dos outros, ensinando e a solucionar problemas, ensinando o autocontrole, autoregulação e o equilíbrio emocional, garantindo a redução de conflitos, e promovendo o sucesso acadêmico, o bem-estar e satisfação pessoal. Ao instruir, desde cedo, competências de identificação, compreensão e administração das emoções, as instituições educacionais podem preparar os pequenos não apenas para o êxito acadêmico, mas também para uma vida emocionalmente estável e satisfatória.

Adicionalmente, acordos entre família, comunidade e os educadores da escola, precisam ser planejados e efetivados para garantir um contínuo fluxo de habilidades emocionais e certificar que a família fale a mesma linguagem da escola. Contudo, ao longo deste artigo, foi explorado a significância do ensino da Inteligência Emocional na Educação Infantil, analisando sua importância para o bem-estar emocional, social e cognitivo das crianças nos primeiros anos de escolaridade. Foi apresentado métodos e estratégias eficazes para incorporar o ensino de habilidades emocionais no contexto escolar, onde os professores trabalham de forma dinâmica, interessante e prática, o desenvolvimento de habilidades da Inteligência Emocional, ressaltando os benefícios de uma abordagem integrada e centrada na criança e no reconhecimento, cultivo e controle de suas emoções.

Desde a compreensão do conceito de educação emocional até a análise sobre a importância da cooperação entre educadores, familiares e comunidade, investigou-se como a promoção da inteligência emocional, desde cedo, impacta positivamente o desenvolvimento das crianças e garante o sucesso acadêmico e socioemocional. Além disso, foi evidenciado que o ensino de habilidades emocionais promove maiores níveis de resiliência; de solução de problemas; mais amizades duradouras e significativas; reduz os conflitos entre os pares; reduz casos de discriminação, tais como bullying e preconceitos; torna as crianças mais seguras e mais felizes dentro do contexto em que elas vivem.

Por fim, foi apresentado as contribuições da Inteligência Emocional no desenvolvimento social e acadêmico das crianças da Educação Infantil, destacando estratégias de como ensinar

habilidades de autoconhecimento, empatia, autoregulação e de solução de problemas, tais ações são poderosas no ensino de regulação e de como lidar com suas próprias emoções e com as emoções dos pares. Alguns dos motivos pelos quais os educadores precisam investir e trabalhar a Inteligência Emocional na Educação Infantil, são: prepara crianças para solucionar seus próprios conflitos facilmente, evitar a criação de conflitos ou novos conflitos, aumentar as habilidades de empatia e respeito, promover o adequado uso do pensamento crítico e livre expressão, garante maior foco e desenvolvimento na vida acadêmica, nutre relacionamentos saudáveis e duradouros e promove maior satisfação pessoal em todas as áreas da vida. Em suma, ao reconhecer a importância do ensino emocional na Educação Infantil e nos primeiros anos de vida das crianças, pode-se criar ambientes educacionais que alimentam não apenas o intelecto, mas também nutrem o coração e a alma das crianças, preparando-as para um futuro promissor e emocionalmente equilibrado.

Contudo, além da família, os educadores e o corpo técnico da escola precisam se planejar e promover atividades lúdicas e práticas para desenvolver Inteligência Emocional nas crianças da Educação Infantil. Assim conseguirão minimizar conflitos e problemas entre os pequeninos, irão cuidar do emocional de todas as crianças e promover um ambiente seguro, livre de problemas como brigas, bullying, preconceitos, discriminação e desrespeito. Por conseguinte, os educadores conseguirão promover uma educação de qualidade e que seja eficiente no desenvolvimentos de todas as áreas do indivíduos, além de nutrir as crianças mais maduras, justas, seguras e mais preparadas para os problemas do cotidiano, para os relacionamentos e para o sucesso na vida.

Finalmente, quando se refere a ensinar habilidades emocionais na Educação Infantil, os professores precisam considerar alguns passos importantes, entre eles: (a) A importância de criar vínculos afetivos para que as crianças se sintam pertencentes, amadas, valorizadas e preciosas; (b) A promoção de autoconhecimento e autoestima, onde a criança vai aprender a se reconhecer e reconhecer seus sentimentos, aqui também ela aprende a identificar e nomear seus sentimentos; (c) A regulação dos sentimentos, nessa fase também muito importante, a criança vai aprender a controlar os sentimentos negativos e entender que as reações podem ser reguladas e adaptadas nas diversas situações, para que ela possa melhor lidar com as decepções e frustrações dos acontecimentos vivenciados; (d) O autocontrole, onde a criança entende que nem sempre ela vai ganhar e que mesmo se ela perca em alguma situação, ela pode controlar suas emoções para minimizar danos; (e) Resiliência Emocional, onde a criança aprende a lidar com às frustrações e não deixa que as mesma o afete, não permitindo as emoções negativas minar suas forças e personalidade; e o ultimo passo (f) Externar suas frustrações, medos, angustias e decepções com facilidade e liberdade e de forma espontânea.

Assim, o ensino da Inteligência Emocional na Educação Infantil perpassa por todos esses passos e resultando no amadurecimento da Inteligência Emocional da criança. Em resumo, quando

os professores estão focados em trabalhar habilidades de Inteligência Emocional em seus alunos, eles também promovem um ambiente acolhedor e seguro, onde o senso de pertencimento e nutrido e o processo de ensino/aprendizagem se torna eficaz e significativo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Trabalhando a alfabetização emocional com qualidade**. São Paulo: Editora Paulus, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC20dezsite.pdf>
Acesso em: 15 abr. 2024.

DUSKA, R.; WHELAN, M. **O Desenvolvimento Moral na Idade Evolutiva**: um guia a Piaget e a Kohlberg. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Editora Objetiva, 1995.

TAYLLE, Y.; OLIVEIRA, M.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. Summus Editorial, 2019.

LOPES, V., *et al.* **Desenvolvimento Emocional na Infância**: Teoria e Prática. Editora Artmed, 2012.

MARTINS, M. **Educação Infantil**: Concepções e Propostas. Editora Papirus, 2005.

SANTOS, F. *et al.* **Inteligência Emocional na Educação Infantil**: Práticas Pedagógicas e Desenvolvimento Integral. Revista Brasileira de Educação, vol. 25, nº 3, 2020, p. 1-15.

MAYER, J.; SALOVEY, P. **What is emotional intelligence?** In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books. 1997.

LITERATURA EM SALA DE AULA: IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO LITERÁRIO, COGNITIVO, SOCIAL E EMOCIONAL DA CRIANÇA.

Brenda Oliveira Machado - brendaoliverr276@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6870-5270>

Acadêmica do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Adriene Portela Prado Corrêa - adriene.corre@adventista.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0422-9134>

Docente do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE). Doutora em Educação com ênfase em Instrução Curricular e Educação Especial e Inclusiva pelo Adventist International Institute of Advanced Studies (AIAS). Mestre em Educação pelo Adventist International Institute of Advanced Studies (AIAS) e graduada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Coordenadora do Projeto Um Sorriso pra Você na Clínica Escola do UNIAENE.

Kauã Araujo Mascarenhas - Kauã.mascarenhas3@gmail.com ORCID - <https://orcid.org/0009-0005-1977-6719>

Acadêmico do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Ana Paula Silva dos Santos - ss.anapaula1516@gmail.com ORCID - <https://orcid.org/0009-0004-9854-7086>

Acadêmica do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Elailson Faustino Braz - elailsonbraz01@gmail.com ORCID - <https://orcid.org/0009-0002-1785-3168>

Acadêmica do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Resumo: Este artigo busca entender e explorar o impacto e o papel da literatura infantil no contexto educacional no Ensino Fundamental, além de ressaltar a importância dela na formação integral das crianças. Aborda impactos da literatura no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças no Ensino Fundamental. Também analisa e compara diferentes estratégias utilizadas na contação de histórias para crianças no Ensino Fundamental, tal como o processo de socialização e desenvolvimento emocional das crianças, causado pela promoção da literatura infantil em sala de aula. Foi realizado um estudo de caso qualitativo juntamente com uma revisão bibliográfica para investigar os impactos do ensino de literatura infantil e contação de histórias em sala de aula para o desenvolvimento literário, cognitivo, social e emocional das crianças, especificamente no quarto e quinto anos do Ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Capoeiruçu/Cachoeira-BA. Os resultados da pesquisa comprovaram como a literatura infantil em sala de aula exerce um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, potencializando suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais, e enriquecendo o ambiente educacional de forma significativa.

Palavras Chave: Ensino Fundamental. Literatura Infantil. Educação.

Abstract: This article aims to understand and explore the impact and role of children's literature in the educational context of Elementary School, as well as to highlight its importance in the holistic development of children. It addresses the impacts of literature on the cognitive, social, and emotional development of children in Elementary School. It also analyzes and compares different strategies used in storytelling for children in Elementary School, such as the process of socialization and emotional development of children, caused by the promotion of children's literature in the classroom. A qualitative

case study was conducted along with a bibliographic review to investigate the impacts of teaching children's literature and storytelling in the classroom on the literary, cognitive, social, and emotional development of children, specifically in the fourth and fifth grades of Elementary School, in a public municipal school in Capoeiruçu/Cachoeira-BA. The research results confirmed how children's literature in the classroom plays a crucial role in the holistic development of children, enhancing their cognitive, social, and emotional capacities, and significantly enriching the educational environment.

Keywords: Elementary School, Children's Literature, Education

INTRODUÇÃO

A palavra literatura tem como significado primário a “arte da escrita” e sua origem remonta ao latim “*littera*”. No entanto, o conceito de literatura infantil surgiu no continente europeu por volta do século XVIII. Naquela época, apenas a poesia era considerada literatura, enquanto a prosa só passou a ser reconhecida como literatura a partir do século XIX. A partir desse momento, os contos e romances também passaram a ser considerados formas literárias. Desde então, qualquer texto que apresente uma linguagem distinta é considerado literatura. Segundo Carvalho (1982) mitos e estórias, contos, poesias, qualquer que seja a sua expressão, são as mais nobres conquistas da humanidade. No contexto brasileiro, a literatura infantil teve origem durante a época colonial, com a principal finalidade de catequizar as crianças. As histórias, de origem europeia, eram traduzidas para o tupinambá, a língua geral da época. Ao longo da história, a literatura infantil brasileira passou por várias fases, que eram o Romantismo, Pós-abolição e a República Velha, o Modernismo, a Ditadura militar e o Contemporâneo, cada uma dessas fases foi marcada por diferentes tendências e influências culturais.

Diversos autores importantes emergiram em cada fase, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da literatura infantil brasileira. No entanto, um dos mais destacados foi o renomado Monteiro Lobato. Suas obras trouxeram uma nova abordagem para a literatura infantil, repleta de magia e diversão, o que o tornou um dos principais autores brasileiros a atrair a atenção das crianças com enredos mágicos e cativantes. Autor das renomadas obras: O saci (1921), O picapau amarelo (1939), A chave do tamanho (1942), Fabulas (1922), Reinações de Narizinho (1931) entre outros. Carvalho, (1982, p. 135) destaca que “A obra de Monteiro Lobato é a mais rica, a mais abrangente e a mais original da Literatura Infanto-juvenil brasileira. Ela extrapola os esquemas convencionais da análise estrutural, por sua amplitude e envolvimento, escapando a qualquer colocação sistemática. Isso, porque não se trata apenas de uma obra, mas de um universo infantil.”

A literatura desempenha um papel crucial, oferecendo uma vasta gama de benefícios para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Explorar os benefícios específicos da literatura neste contexto torna-se importante para compreender o impacto na formação das crianças.

Bettelheim (1980) afirma que a criança desenvolve por meio da literatura, o potencial crítico e reflexivo. Além disso, a contação de histórias surge como uma das estratégias mais poderosas para envolver e estimular o interesse das crianças pela literatura. No entanto, a eficácia dessa prática pode variar dependendo das diferentes abordagens e técnicas adotadas pelos educadores. Como descreve Antunes (2009),” o trabalho de leitura na escola deve começar pelo professor, para que ele, o professor, se aproxime do livro, vença suas dificuldades pessoais, amplie seus conhecimentos e cultive o gosto pela leitura e pelas atividades com livros de leitura”. Quando o professor tem o hábito de ler e aprecia a leitura, ele transforma o ato de ler na sala de aula em um momento agradável, despertando maior interesse dos alunos. Por outro lado, se o professor não adota estratégias envolventes e aborda a história de qualquer maneira, os alunos podem ter uma visão monótona da leitura. Como afirmam Filipouski e Marchi (2009, p. 10), “desenvolver leitores envolve dedicar tempo e estabelecer espaços propícios para a leitura literária, em práticas com propósito social, que se fortaleçam por meio da leitura solitária e pessoal, incentivando a exploração de uma variedade de textos nos quais os alunos possam descobrir soluções para suas curiosidades, interesses e aspirações.”

Ao ter contato com a literatura os alunos aprendem diversas lições sobre ética e valores morais, e sobre a importância de ser inclusivo e respeitoso com o próximo. Dessa forma, será investigado neste estudo, os benefícios específicos que a literatura proporciona para o desenvolvimento das crianças em sala de aula no Ensino Fundamental, além de analisar e comparar diversas estratégias utilizadas na contação de histórias neste contexto educacional. Portanto, o problema central que orienta esse estudo é: Como a literatura infantil impacta o desenvolvimento literário e o processo educacional na vida da criança? Tendo como objetivo geral investigar os impactos da literatura no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças no Ensino Fundamental. E objetivos específicos: Explorar os benefícios específicos da literatura no Ensino Fundamental, destacando como ela contribui para o desenvolvimento das crianças; Analisar e comparar diferentes estratégias utilizadas na contação de histórias para crianças no Ensino Fundamental; Investigar os impactos diretos e indiretos que a literatura infantil provoca no processo educacional da criança, incluindo aspectos como a aquisição de vocabulário, habilidades de leitura e escrita, imaginação e empatia; Perceber o processo de socialização e desenvolvimento emocional das crianças, causado pela promoção da literatura infantil em sala de aula.

2. O QUE É A LEITURA?

O que é a leitura? Essa é uma pergunta um pouco intrigante quando feita de forma leviana, pois a leitura é muito mais que a junção de letras, que formam palavras ou frases, leitura é conhecimento! É uma ação que liberta. A leitura permite ao indivíduo apoderar-se de sabedoria e é vital na trajetória de desenvolvimento e aprendizagem. Através da leitura pode-se ensinar e conhecer

novas culturas, além de adquirir um capital cultural tanto no aspecto artístico como no acadêmico. Entendendo essa importância é primordial que essa prática seja estimulada na infância. Segundo Solé (1988): “Aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização de tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem”.

Diversos autores mostram e destacam a importância da leitura para formação integral das crianças, desde os primeiros anos de vida. Lajolo (2000) explica que a leitura é de extrema importância para a formação do cidadão. Além disso, Cunha (1998, p. 53) enfatiza que: “Sabemos que gostar ou não da literatura, como de qualquer outra experiência, não é um dado biológico de nascença. Se essa característica é da história de cada um, cabe-nos, como educadores, influir o melhor que pudermos nesse dado cultural”.

Quando uma pessoa alfabetizada olha para uma palavra escrita no seu idioma, essa pessoa lê intuitivamente, mesmo ‘sem querer’. Segundo Coscarelli (1995, p. 27) “A leitura só não acontecerá se o ‘leitor’ desviar a atenção (não necessariamente o olhar) para outra coisa”. A escola precisa criar algumas condições em que as crianças estabeleçam uma comunicação mais eficaz com o texto. BORDINI e AGUIAR (1993, p. 27) dizem que “ler é imergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas as quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo.”

3. BENEFÍCIOS DA LITERATURA EM SALA DE AULA

Entender o porquê é importante que as crianças leiam desde pequenas é fundamental para ajudá-las a crescer de forma saudável. Conforme destacado por Domingos (2021, p. 2), “A literatura infantil é um caminho que leva cada criança a estimular a sua imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa”. Isso significa que os livros podem ser como amigos que as crianças levam para onde forem, ajudando-as a entender o mundo de uma maneira especial. De acordo com Coelho (2000, p. 120), “a escola é hoje o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente, condição sine qua non para a plena realidade do ser.”

Pensando nisso, é importante que os pais e professores incentivem as crianças a ler desde cedo. Landim & Flôres (2018) ressaltam que é essencial que as crianças tenham experiências positivas com a leitura desde o início, tanto em casa quanto na escola. Criar um ambiente onde a leitura é valorizada e incentivada contribui para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para

um futuro cheio de aprendizado e descobertas. Quando os professores contam histórias para as crianças, e utilizam as muitas produções literárias da atualidade, estão ajudando a criar uma ligação especial entre elas e os livros. Generoso (2014) enfatiza que a literatura infantil deve fazer parte do cotidiano da sala de aula, pois isso permite que as crianças aprendam de uma forma mais interessante e divertida. Além disso, Rodrigues (2011) destaca a importância de trabalhar com diferentes formas de expressão, como desenhos e dramatizações, para tornar a experiência de leitura ainda mais rica e envolvente para os pequenos. Em suma, como nos lembra Paulo Freire (2017), a leitura desde a infância vai além de simplesmente aprender a ler palavras. É sobre compreender o mundo ao nosso redor. Por isso, é importante incentivar a leitura em qualquer oportunidade, para auxiliar as crianças a crescerem felizes, inteligentes e curiosas.

4. ESTRATÉGIAS PARA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Contar histórias é uma arte ancestral que atravessa gerações, cativando um público de todas as idades. Seja para educar, entreter ou transmitir valores, a contação de histórias é uma ferramenta poderosa, que pode ser aprimorada através de estratégias de ensino. Dessa forma, ela não apenas se configura como uma ação educativa, mas também proporciona às crianças uma compreensão ampla sobre o mundo, além de contribuir para a construção de identidades culturais, tanto oral quanto escrita. Segundo Vitor e Korbes (2011, p. 2) “a contação de histórias [...] é umas das ferramentas pedagógicas importantíssimas e que deve ser valorizada, pois a mesma contribui para o desenvolvimento da criança em vários aspectos, ela proporciona momento de prazer e ao mesmo tempo serve de alicerce dentro do processo de aprendizagem”.

Ao conhecer o público-alvo, o educador se torna um contador de histórias mais eficaz, cativando seu público de maneira orgânica e significativa. Ao estimular diferentes formas de expressão, essa prática facilita as interações e o entendimento das próprias emoções de forma clara e objetiva, sem complicações. Segundo Coelho (2002, p. 29) “para além do prazer/emoções estéticas, a literatura [...] visa alertar ou trans-formar a consciência crítica do seu leitor/receptor. A literatura infantil provoca emoções, diverte, dá prazer, mas ao mesmo tempo ensina novos modos de ver o mundo, de viver, de pensar, além de estimular a criatividade”.

Em um mundo repleto de informações, dominar as estratégias para a contação de histórias na educação infantil é fundamental para navegar pelos vastos oceanos dos conhecimentos proporcionados pela leitura. Assim, iniciar a leitura desde a infância, mesmo que através de livros com poucas imagens, pode representar um grande passo na aquisição da leitura, indo além de uma simples decodificação de códigos. Conforme afirma Bamberger (1995), “a leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a

linguagem é trabalhar com o ser humano.” Mesmo a criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, contribuindo para sua formação. Como destacado nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), ouvir um texto já é uma forma de leitura.

A literatura é motivante, enriquecedora, divertida e emocionante para os anos iniciais, mas é essencial que a estrutura da narração seja previsível para as crianças, com linguagem acessível e imagens que possam ser exploradas posteriormente. Diferentes narrativas possibilitam às crianças desenvolverem a capacidade de produção e compreensão textual, tornando-as protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Por isso, o docente deve incluir em seu planejamento curricular momentos dedicados à leitura. Conforme apontado por Abramovich (1997, p. 17), “É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica [...] É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. Sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula”. Assim, a história transcende os limites da sala de aula, proporcionando aprendizado de forma envolvente e multidisciplinar.

Para garantir um progresso eficaz e contínuo, tanto os alunos quanto os professores podem utilizar estratégias de aprendizagem, sejam elas contínuas ou específicas para determinado momento. Estabelecer metas de leitura, praticar regularmente para agregar vocabulário, resumir textos para fixar o conteúdo na memória e realizar atividades que explorem o enredo das histórias contadas através de teatro, fantoches e músicas, são exemplos de estratégias que podem tornar o processo de leitura contínuo, rápido e interessante. Conforme observado por Schwarcz (2013, p. 51) “As boas histórias são cheias de surpresas e imprevistos, de situações que divertem, causam medo, emocionam — enfim, que nos colocam em um mundo não cotidiano, com suas próprias regras”.

5. IMPACTOS QUE A LITERATURA INFANTIL CAUSA NO PROCESSO EDUCACIONAL DA CRIANÇA

A literatura infantil tem um papel importante e significativa no que diz respeito ao processo de educação da criança, podendo proporcionar um grande gama de impactos positivos no seu desenvolvimento. A exposição das crianças aos livros infantis proporciona grandes aprendizados como o crescimento de sua própria linguagem, enriquece seus vocabulários, como também a compreensão verbal. Além disso, em contato constante com a literatura, leitura e contação de histórias, elas aprendem a desenvolver habilidades de pensamento tanto criativo e imaginativo. Segundo Abramovich (1977, p. 16-17) “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter o caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...o primeiro

contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais”.

A história infantil também tem papel fundamental na transmissão de valores tanto morais quanto culturais e importante no desenvolvimento comportamental social e emocional das crianças. Através dos personagens e dos enredos, as crianças aprendem o que é amizade, empatia, respeito e tolerância; construindo assim uma base bem estrutural e sólida para a sua formação ética e moral. Além disso, a história infantil proporciona um espaço seguro para explorar emoções e enfrentar desafios que surgem, auxiliando no desenvolvimento da inteligência emocional e na capacidade de lidar com diferentes situações do cotidiano. Abramovich, (2005, p. 170) mostra que: “É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário”.

Ao ser oferecido livros com narrativas, personagens que cativam e histórias envolventes e interessantes, tanto os educadores quanto os pais incentivam as crianças a se tornarem leitores ávidos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de interpretação, compreensão, análise textual, pensamento crítico e criatividade. Válido ressaltar que a literatura infantil pode ser uma ferramenta poderosa na inserção de pautas sobre inclusão e diversidade, apresentando assim as crianças diferentes culturas, maneiras de pensamento, e realidades. Ao explorar a vasta gama de histórias com diversas origens e contextos, as crianças compreendem melhor o mundo ao seu redor, assim resultado o respeito a pluralidade e valorização da diversidade.

Em resumo, a literatura infantil não é apenas uma fonte de entretenimento, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, influenciando sua linguagem, criatividade, valores, habilidades sociais, hábitos de leitura e ampliando a visão de mundo, os conhecimentos gerais e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Por meio das histórias, as crianças exploram novos horizontes, expandem sua imaginação e constroem as bases para uma vida de aprendizado e descoberta. Segundo Abramovich (1997, p. 20): “Qualquer história pode ser contada, [...] desde que ela seja bem conhecida pelo contador, escolhida porque a ache particularmente bela ou boa, porque tenha uma boa trama, porque seja divertida ou inesperada ou porque dê margem para alguma discussão que pretende que aconteça, ou porque acalme uma aflição...o critério e do narrador... e o que pode se suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças”. Portanto, a literatura infantil transcende o mero entretenimento, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento contínuo da criança ao influenciar seus hábitos de leitura,

criatividade, valores e habilidades sociais. Através das histórias, as crianças são apresentadas a novos horizontes e têm sua imaginação ampliada.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado com perguntas abertas. Foram selecionadas duas turmas do ensino fundamental, o quarto e o quinto anos, e também entrevistadas uma professora de cada turma. A pesquisa foi conduzida na Escola municipal João Gonçalves, no município de Cachoeira, no estado da Bahia. Treze alunos do quarto ano receberam a autorização dos responsáveis para participar da entrevista, e sete alunos do quinto ano também obtiveram essa autorização, totalizando vinte crianças. Quinze alunos do quarto ano e oito do quinto ano não participaram.

O questionário iniciou com a pergunta: “Em quais disciplinas você percebe que os professores utilizam literatura ou histórias em geral?” Doze dos alunos entrevistados, tanto do quarto quanto do quinto ano, mencionaram as disciplinas de Português e História, assim 60% dos entrevistados concordaram que os professores das disciplinas de Português e História se valem da literatura como estratégia de ensino/aprendizagem. Outras respostas que surgiram incluíram Ensino Religioso, Matemática, Geografia e Ciências. Em relação à segunda pergunta: “Você gosta de assistir aulas onde os professores trazem literatura e histórias em geral?” 100% dos alunos entrevistados responderam que apreciam quando a literatura é incluída nas aulas, o que demonstra que as crianças gostam das aulas que utilizam estratégias para inserir literatura e contação de história no processo ensino/aprendizagem.

Quando questionados sobre a pergunta: “Você gosta mais quando o professor lê o livro ou quando apenas conta as histórias? E por quê?”, as respostas foram variadas. Nove dos alunos preferem que o professor leia os livros literários, argumentando que isso os ajuda a aprender mais sobre pontuação e interpretação de texto, representando 45% dos entrevistados. Onze preferem que o professor conte a história, pois acham essa abordagem mais divertida e conseguem prestar mais atenção na história e relacioná-la com o assunto estudado, equivalendo à 55% dos entrevistados. Um aluno mencionou preferir ambas as opções, pois isso o ajuda a entender melhor e relacionar a história contada com os conteúdos estudados. Contudo, houve unanimidade na resposta à pergunta: “Você aprende novas palavras depois de ouvir histórias?” Todos os alunos responderam que sim, que seu vocabulário é enriquecido com novas palavras e a compreensão das mesmas através das histórias contadas.

Quando perguntados sobre “Que coisas você aprende quando lê ou ouve histórias?”, onze alunos mencionaram que aprendem novas lições de moral, sendo 45% dos entrevistados. No entanto,

surgiram outras respostas. Abaixo estão transcritas algumas respostas dos alunos:

Aluno 3 (Quinto ano) - Ao ler livros eu aprendo sobre amizade, bom comportamento e como preservar o meio ambiente.

Aluno 5 (Quarto ano) - Aprendo a como usar as pontuações da forma correta.

Diante disso os alunos foram indagados sobre a seguinte questão: Como os livros te ajudam a entender o que as pessoas sentem? As respostas foram diversas, entre elas podemos destacar as seguintes respostas:

Aluno 1 (Quarto ano) - Ajudam muito quando um amigo meu está triste e sei como fazer ele se sentir melhor.

Aluno 3 (Quarto ano) - Me ajudam a consolar as pessoas quando elas se sentem mal.

Aluno 5 (Quarto ano) - Acabo agindo com mais respeito com as pessoas a partir dos ensinamentos que aprendo no livro.

Aluno 7 (Quinto ano) - Entendo que respeitar o próximo é importante.

Para analisar a imaginação e criatividade dos alunos enquanto interagem com as histórias no momento da leitura ou contação de histórias, foi direcionada a pergunta: “Você já se imaginou dentro de alguma história? Quais personagens você já imaginou ser?” Alguns alunos relataram que nunca se identificaram com nenhuma história ou personagem. Por outro lado, oito alunos já se imaginaram dentro das histórias, sendo 40% dos entrevistados:

Aluno (a) 1 (Quarto ano) - Eu li um livro de conto de fadas pelo celular que não lembro o nome, mas me identifiquei com ele.

Aluno (a) 2 (Quarto ano) - Sim, na história do chapeuzinho vermelho, me identifiquei com ela.

Aluno (a) 3 (Quinto ano) - Sim, o livro chamado: A visita. Que conta a história de uma menina que vivia dentro de uma casa fechada e não saía para socializar. Um certo dia um garoto deixa cair acidentalmente o seu avião de papel dentro da casa da garota e ele pede para entrar pra poder pegar. Depois daquele dia ele começa a visitar a casa da garota com frequência e deixa a casa que era cinza e sem cor, colorida e cheia de vida.

Na pergunta seguinte: “As histórias literárias contribuem para os seus relacionamentos e amizades? Como?”, 90% dos alunos relataram que as histórias fortalecem os laços de amizade com amigos e familiares de forma positiva. O aluno 8 (quinto ano) declarou que: Sim, eu consigo fazer amizades através dos livros, porque tenho amigos que também gostam de ler, e assim conseguimos comentar sobre as histórias que estamos lendo ou se já lemos o mesmo livro. Eu gosto muito.

Entretanto, dois alunos, não acham que a história contribui para esse aspecto de suas vidas. Acerca da pergunta que visa saber sobre as atividades realizadas: “O que você mais gosta nas atividades de leitura na escola?” Os alunos mencionaram: Gincanas de leitura, desenhar uma parte da história ou completar ela, interpretar textos, a forma como as professoras contam as histórias, as atividades realizadas no Dia do Livro, entre outras atividades citadas. Todos relataram gostar de alguma atividade de leitura realizada na escola. Todos os alunos responderam que usam mais a

imaginação e criatividade quando ouve ou lê histórias. Na penúltima pergunta: “Como as histórias que você ouve ou lê afetam na sua vida no cotidiano?” Nove crianças, equivalendo 45% dos entrevistados, responderam que as histórias ajudam a enfrentar os problemas do dia a dia, a fazer amizades, ajudar os colegas e evitar brigas. Por fim, foi direcionada a última pergunta aos alunos: “Quais estratégias os professores utilizam para contar histórias em sala de aula?” As respostas foram variadas, entre elas: Textos, atividades, pinturas e encenações.

O questionário para as professoras foi composto por sete perguntas e elaborado cuidadosamente para identificar as estratégias que as docentes adotam para integrar a leitura em sala de aula, além de avaliar como a literatura infantil impacta tanto os alunos quanto a vida profissional das professoras. Comparar as respostas das docentes com as dos alunos foi de suma importância para entender melhor a dinâmica entre ensino e aprendizagem no contexto da literatura infantil em sala de aula. O questionário iniciou com a seguinte pergunta: "Você trabalha com literatura ou histórias em geral? Em quais disciplinas?".

Professora do quarto ano: Sim. Em Língua Portuguesa, Matemática e nas demais matérias, praticamos o hábito da leitura diariamente.

Professora do quinto ano: Sim. De forma interdisciplinar de acordo com a literatura. (Língua portuguesa, Ciências, História, Geografia...).

Quando perguntadas: “Quais estratégias você utiliza na contação de histórias literárias e outras histórias?” As professoras citaram diversas estratégias que utilizam no momento da contação, entre elas: encenações, brincadeiras, dinâmicas (para estimular o interesse dos alunos para a história que será contada), imagens, objetos e materiais visuais, expressões corporais (gestos), entonação na voz, entre outras estratégias.

Para a pergunta: “Quais os impactos da literatura infantil e contação de histórias no processo de desenvolvimento da criança?” As professoras concordaram que existe sim inúmeros impactos quando a literatura e o hábito de ler é presente na vida da criança. A professora do quarto ano disse: Eu percebo muitos impactos e benefícios. Por exemplo, a capacidade de interpretação textual deles melhora. Eles conseguem aprender lições de moral no fim de cada história, porque há esse momento de sair da história e trazê-la para a realidade em que estamos, para que todos possam se identificar e cada um dar a sua opinião. Enquanto a professora do quinto ano disse: O impacto da literatura infantil é de extrema importância na vida das crianças, pois contribui no aprendizado, desenvolve a criatividade, imaginação e auxilia no desenvolvimento emocional.

Focando no diálogo e interações entre os alunos, as professoras foram indagadas com a seguinte questão: “Você percebe maior interação dos alunos quando utiliza histórias durante as aulas?” As duas afirmaram que existe, e que os alunos conseguem ter uma discussão mais fluida quando se utiliza os livros para saber o que cada um acha da história. Acerca da pergunta: “Quais os benefícios você acredita que a literatura e a contação de histórias podem trazer no desenvolvimento

do aluno?” As professoras responderam do quarto ano disse: Diversos. Principalmente na interpretação de texto. Quanto mais eles leem, mais vão melhorando. Adicionalmente a professora do quinto ano declarou que: Muitos são os benefícios entre eles, o desenvolvimento intelectual e da linguagem, o respeito, a criatividade, o raciocínio, imaginação e enriquecimento no vocabulário. Em seguida as professoras foram questionadas com a seguinte pergunta: “A literatura infantil traz algum impacto na socialização, desenvolvimento emocional, cognitivo e empatia dos alunos? Você pode citar alguns?”.

Professora do quarto ano: *Sim. Os alunos participam das discussões sobre as histórias, dão suas opiniões sobre o que entenderam e também ouvem o que os outros colegas têm a dizer. Eles praticam a socialização, desenvolvem o emocional, a cognição e a empatia a partir desses bate-papos.*

Professora do quinto ano: *Sim. Afirmo que a literatura traz impactos positivos como: respeito, empatia, incentivo a leitura, valores e sentimentos que ajudam as crianças na sua formação pessoal.*

Por fim, as professoras foram indagadas sobre o processo criativo/imaginativo das crianças: “Você consegue detectar o processo imaginativo e/ou criativo dos alunos enquanto trabalha contação de histórias?” A professora do quarto ano relatou que: Sim, bastante. Os alunos os alunos conseguem ir além, nas atividades propostas quando utilizam a imaginação e criatividade. Da mesma forma que a professora do quinto ano: Sim, em alguns momentos exposto, através de desenhos, gêneros textuais, oralidade e até mesmo através de emoções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explicitou a importância da leitura em sala de aula para o desenvolvimento literário, cognitivo, social e emocional da criança. Além disso, destacou como as estratégias utilizadas pelos professores e a frequência com que a literatura infantil e a contação de histórias são empregadas no ambiente escolar, são determinantes para o aprendizado dos alunos. Foram explorados os benefícios específicos da literatura no Ensino Fundamental, destacando como ela contribui para o desenvolvimento das crianças. Além disso, foram analisadas e comparadas diferentes estratégias utilizadas na contação de histórias para crianças no Ensino Fundamental, investigando os impactos diretos e indiretos que a literatura infantil provoca no processo educacional da criança, incluindo aspectos como a aquisição de vocabulário, habilidades de leitura e escrita, imaginação e empatia. Também foi percebido o processo de socialização e desenvolvimento emocional das crianças causado pela promoção da literatura infantil em sala de aula. Dessa forma, a pesquisa conseguiu alcançar todos esses objetivos, demonstrando que a literatura infantil exerce um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, potencializando suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais, e

enriquecendo o ambiente educacional de forma significativa.

Logo, educadores, pais e a sociedade em geral devem valorizar e promover ativamente o hábito da leitura desde os primeiros anos de vida, garantindo que as gerações futuras possam colher os inúmeros benefícios da utilização da literatura infantil dentro e fora da sala de aula. Através de diversos métodos de ensino e técnicas de narração, os educadores têm o potencial de enriquecer significativamente a experiência de aprendizagem e influenciar positivamente o envolvimento e a percepção das crianças em relação à literatura. Portanto, compreender e explorar os benefícios da literatura infantil é de suma importância para maximizar seu impacto positivo nos ambientes educativos, incentivando uma geração de leitores críticos, reflexivos e criativos. Em última análise, cultivar o amor pela leitura desde cedo é semear as bases para um futuro em que o conhecimento e a compreensão sejam pilares fundamentais da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, W. A. **Lendo e formando leitores: Orientações para o trabalho com a literatura infantil.** São Paulo: Ed. Global, 2009
- ABROMOVICH, F. **Literatura infantil gostosuras e bobices** – São Paulo: Scipione, 1997.
- ABRAMOVICH, F. **Pensamento e ação no magistério: Literatura infantil gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 2005.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura.** São Paulo: Abril, 1995
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fada,** Rio de Janeiro, 15ª Edição, Editora: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto.** Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BORDINI, M; AGUIAR, V. **A formação do leitor: alternativas metodológicas.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CARVALHO, B.V. **A literatura infantil. Visão histórica e crítica.** Edart, Sao Paulo, 1982.
- COELHO, N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil.** 7. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- CUNHA, M. **Literatura Infantil: teoria e prática.** São Paulo: Ática, 1998.
- COSCARELLI, C. **A leitura de elementos coesivos nominais na 1ª série.** 1993. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 1993.
- DOMINGOS, G. P.; Mesquita, L. E. S. H. ; Sergio, M. Z. ; Amorim, P. A. B., & Machado, T. R. **A**

importância da leitura na Educação Infantil. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 7(6), 669–680, 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler [livro eletrônico]:** em três artigos que se completam. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M. **A formação do leitor jovem:** temas e gêneros da literatura. Erechim, RS: Edelbra, 2009.

GENEROSO, A. **O texto literário infantil em contextos de alfabetização:** um olhar para as práticas de formação inicial do leitor. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2014.

LANDIM, M. R. M., & Flôres, O. C. (2018). **Aprendizagem da leitura:** preditores emergentes na pré-escola. *A Cor da Letras*, 19(3), 27-37.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo:Ática. 2000.

PEREIRA, E.; FRAZÃO, G.; SANTOS, L.; **Leitura infantil: o valor da leitura para a formação de futuros leitores. Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v. 3, n. 2, 2013.

RODRIGUES, J. **Contação de histórias na educação infantil [manuscrito]:** uma experiência na prática docente. Jaqueline Lira Rodrigues. - 2011.

SCHWARCZ, S. **Caderno de Leituras Orientações para o trabalho em sala de aula.** COMPANHIA DAS Letrinhas. Editora Schwarcz S.A. São Paulo, 2013.

VITOR, E. C.; KORBES, L. M. **A contação de histórias na educação infantil.** *Revista Eventos Pedagógicos*. v. 2, n. 1 (2. ed. rev. e aum.), p. 92-100, jan./jul., 2011.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS E DESAFIOS.

Adna Evangelista Couto dos Santos - adna.santos@adventista.edu.br ORCID - <https://orcid.org/0009-0009-4918-852X>

Docente do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE). Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Literatura e Diversidade Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pelo UNIAENE. Graduada em Letras com Espanhol pela UEFS.

Jéssica de Souza Costa - jeusouza232@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6966-7153>

Acadêmica do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Mileide Nascimento Pereira dos Santos - mileidepereira383@gmail.com ORCID - <https://orcid.org/0009-0002-1809-7560>

Acadêmica do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Thaís dos Santos de Jesus - thaisdossantosdejesus123@gmail.com ORCID - <https://orcid.org/0009-0004-4408-6819>

Acadêmica do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE).

Resumo: O presente trabalho argumenta sobre a aplicação dos jogos educacionais na educação infantil, mas especificadamente sobre o método denominado gamificação, como uma estratégia eficaz que aumenta a produtividade, promovendo comportamentos saudáveis em ambiente de trabalho, saúde e educação. Mas o que é gamificação? Qual a sua importância na educação infantil? Como essa abordagem pode ser usada adequadamente e quais as responsabilidades do docente ao usá-la? Diante de tais questionamentos, é possível perceber a carência da compreensão sobre o tema, pois a gamificação é incessantemente entendida apenas como um jogo. Assim, utilizando como metodologia, a pesquisa qualitativa e bibliográfica, de caráter explicativo, através de levantamento bibliográfico de fontes primárias e secundárias, buscou-se como objetivo principal responder questões que esclareçam essa temática na educação infantil e como a proposta dos jogos vem trazendo interações divertidas que aumentam o envolvimento e desenvolvimento dos alunos no processo educacional. Por fim, observou-se assim os seus impactos positivos, vantagens e como o uso da tecnologia pode aprimorar o ensino através da gamificação.

Palavras Chave: Gamificação. Educação infantil. Jogos. Engajamento.

Abstract: This work argues about the application of educational games in early childhood education, but specifically about the method called gamification, as an effective strategy that increases productivity, promoting healthy behaviors in the workplace, health and education. But what is gamification? What is its importance in early childhood education? How can this approach be used appropriately and what are the teacher's responsibilities when using it? Faced with such questions, it is possible to perceive the lack of understanding on the topic, as gamification is constantly understood as just a game. Thus, using as a methodology, qualitative and bibliographical research, of an explanatory nature, through a bibliographical survey of primary and secondary sources, the main objective was to answer questions that clarify this theme in early childhood education and how the proposal of games has been bringing interactions fun activities that increase student involvement and development in the educational process. Finally, its positive impacts, advantages and how the use of technology can improve teaching through

gamification were observed.

Keywords: Gamification. Early childhood education. Games. Engagement.

INTRODUÇÃO

A palavra gamificação tem sua origem no inglês “gamification”, com o mesmo sentido. Este termo foi evidenciado pelo programador britânico de videogames Nick Pelling, em 2002, porém somente adquiriu relevância a partir de 2010. A partir desse período, a ideia de aprender através de jogos foi se tornando cada vez mais presente nas salas de aula e em diversos ambientes educacionais.

Desse modo, pode-se afirmar que a gamificação na educação é o uso de jogos que priorizam o processo de aprendizado de cada indivíduo, promovendo um ensino mais interativo, envolvente, dinâmico e atual. Em suma, uma estratégia na qual deve estar atrelada a necessidade do aluno, ou seja, a criança pode através da gamificação desenvolver habilidades e competências, tais como: resolução de problemas; missões em grupo; raciocínio lógico; perseverança e criatividade. Nesse contexto, surge a seguinte problemática: Qual a importância da gamificação e como ela pode ser usada adequadamente, pelos professores, a fim de contribuir com o processo ensino-aprendizagem dos discentes?

Refletindo sobre estas questões, este trabalho apresenta a gamificação como método que auxilia o docente a transformar os conceitos e as atividades mais complexas em momentos divertidos e atraentes para os discentes, dando a eles motivação e engajamento no seu aprendizado. Logo, esta ferramenta pode ser utilizada para trazer ou criar experiências significativas que potencializam o desenvolvimento dos alunos, de modo que sejam envolvidos em um nível emocional, que os motive a alcançar metas bem definidas. Desta forma, esta abordagem contribui para a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, trazendo intencionalmente a ludicidade para o âmbito escolar.

Quanto à metodologia aplicada ao trabalho, foi pautada na pesquisa qualitativa com a utilização de levantamento de estudos bibliográficos, de forma exploratória, existentes sobre a temática, buscando analisar os conceitos e a aplicabilidade da gamificação no contexto escolar. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Ademais, Severino (2007, p. 122), corrobora com essa ideia e afirma que “[...] a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, como livros, artigos, teses, etc”. Assim, neste artigo, foram utilizados dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores dessa temática. Pretendeu-se, portanto, analisar como a gamificação tem sido uma ferramenta didática que proporciona uma aprendizagem construída de forma coletiva e mais significativa para o

discente, pois mesmo estando diante dos desafios, os estudantes são estimulados à persistência, mantendo o foco a cada nível de dificuldade.

2. O QUE É GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A gamificação também pode ser compreendida como o termo ludicidade, referindo-se à aplicação de brincadeiras e jogos na educação infantil, enriquecendo o aprendizado do aluno e abrindo o caminho para um conhecimento eficaz, fazendo com que o estudante tenha um desenvolvimento significativo no seu processo de ensino. Assim, as atividades lúdicas não necessariamente se mantêm dentro da sala de aula, mas se expandem para o cotidiano dos alunos.

Além disso, cada jogo escolhido, ao ser apresentado aos alunos, deve ser algo dinâmico e não monótono, fazendo com que o estudante desenvolva alguma habilidade, pois toda proposta que o professor levar para sala de aula precisa ser intencional. Sendo assim, a seleção dos jogos ou brincadeiras necessita ser feita de maneira específica, a qual proporcione aos estudantes um aprendizado de forma benéfica e prazerosa, ajudando no processo de ensino-aprendizagem.

Outrossim, é importante ressaltar que levar a ludicidade para a sala de aula nem sempre foi uma tarefa fácil, fazer o uso do lúdico foi um tema discutido há anos, pois, a ludicidade e a educação deveriam unir-se para melhorar o aprendizado escolar (PIAGET, 1973). Desse modo, é essencial que o docente compreenda a importância da realização dos jogos e faça uso dessa ferramenta de aprendizagem. Assim, o professor pode estimular a curiosidade no aluno, desafiando-o, e encorajando-o à proporção em que este atinge novos níveis de aprendizagem.

A ludificação está se tornando cada vez mais habitual em ambientes educacionais por uma série de razões, em lugar de textos e palestras, é possível aproveitar recursos como a criação de regras em competições, a conquista de níveis ou pontos, a resoluções de desafios e a atribuição de recompensas, pois, essa abordagem de ensino torna os conceitos complexos mais acessíveis e as atividades difíceis mais divertidas para os alunos.

A gamificação tem como princípio a apropriação dos elementos dos jogos, aplicando-os em contextos, produtos e serviços que não são necessariamente focados em jogos, mas que possuam a intenção de promover a motivação e o comportamento do indivíduo (BUSARELLO, *et al.*, 2014).

Desta forma, a gamificação é um instrumento que pode ser aplicado em diversos contextos focando na interação, na motivação e no processo ativo do indivíduo. Logo, no âmbito escolar, o uso dos jogos traz benefícios no envolvimento dos estudantes, gerando uma participação ativa e fazendo com que o aluno seja o protagonista do seu próprio aprendizado.

Felipe Oliveira, professor de Robótica do Colégio Etapa (2021, *online*) destaca que “os estudantes aprendem conforme incorporam o sistema do jogo, o que ocorre de acordo com o

engajamento e o prazer que eles sentem ao passar de fase, descobrir coisas novas e conquistar recompensas”. À vista disto, fazer a utilização de jogos já conhecidos pelos alunos de forma mais inovadora e gamificada faz com que eles consigam construir um conhecimento renovador e eficaz. Nesse contexto, Huizinga (1971) afirma que,

[...] “um jogo pode ser definido como uma atividade. De acordo com as regras, exercer voluntariamente dentro de um determinado espaço consentimento voluntário, mas absolutamente obrigatório com um propósito em si mesmo” (HUIZINGA, 1971, p. 32).

Diante do exposto, os jogos têm a habilidade de envolver os alunos de forma voluntária, mesmo que contenham regras e propósitos específicos, os estudantes se desenvolvem, ampliam seus conhecimentos e sentem-se capacitados e motivados para a resolução de problemas.

3. QUAL A IMPORTÂNCIA DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A gamificação na educação infantil é extremamente importante, pois auxilia no processo de aprendizado dos estudantes, favorecendo engajamento lúdico de forma interativa e dinâmica. Portanto, a ludicidade através da aplicação de jogos e de brincadeiras potencializa o desenvolvimento integral tanto das crianças quanto de adultos, sendo possível identificar a expressão de afetos a partir do jogo, resoluções de conflitos e controle das emoções.

Dessa forma, o estudante se torna protagonista do seu processo de aprendizagem e o professor atua como guia para o conhecimento. Infere-se que, é responsabilidade do aluno se empenhar, pensar e agir para alcançar o êxito. Assim, Vygostsky (1989) afirma que,

[...] “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos” (VYGOSTSKY, 1989, p. 109).

A arte de conhecer e aprender brincando, por muito tempo, foi considerada algo sem importância, porém, nas brincadeiras, a criança pode levantar hipóteses e tentar resolver problemas pela realidade em que estão inseridas. Paulo Freire (1986), reforça a ideia de que,

[...] O brincar é uma experiência de cultura importante que não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano. O brincar alimenta-se das referências e dos acervos culturais a que as crianças têm acesso, bem como as experiências que elas têm (FREIRE 1986, p. 74).

Ao brincar e jogar, o aluno de fato não está preocupado em desenvolver nenhuma habilidade intelectual, mas mesmo que indiretamente é notória a aprendizagem no cumprimento das regras, nas ações e nos comportamentos durante o progresso.

Além disso, o jogo tem inúmeras possibilidades para ser aplicado como uma metodologia ativa em sala de aula, pois faz com que o aluno alcance metas específicas, de maneira brincante e diferenciada, sendo coadjuvante de seu aprendizado. Através da aplicação da gamificação, os estudantes focam nos desafios que encontraram conforme avançam de fase. Por exemplo, no jogo da velha a cada vez em que o competidor faz a sua jogada, o outro concorrente, diante do desafio, necessita criar estratégias para que o jogo não dê “velha” e ele se torne o ganhador.

Desta forma, leva-se em consideração que a gamificação vai muito além que um momento de diversão, entretenimento e brincadeiras, pois dentro da sala de aula o seu objetivo é levar o engajamento e o desenvolvimento no ensino-aprendizagem do estudante.

3.1 COMO ESTA ABORDAGEM PODE SER USADA ADEQUADAMENTE E QUAIS AS RESPONSABILIDADES DO DOCENTE AO USÁ-LA?

A abordagem da gamificação pode acontecer a partir de um determinado público, com isso na educação infantil, para aplicar a ludificação é preciso pensar em algo que prenda a atenção da criança e desperte o interesse sobre um determinado tema a ser apresentado, tendo estratégia que contenham elementos comuns de qualquer jogo, como sistema de pontuação e de recompensas, além de regras e metas claras.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a ludificação do ensino a criança pode aprender por meio de oito dimensões do conhecimento: experimentação, o uso e apropriação, a fruição, a reflexão sobre a ação, a construção de valores, a análise, a compreensão e, por fim, o protagonismo comunitário (BNCC, 2017).

Posto isso, a ludificação pode ofertar diferentes formas de aprendizado, proporcionando através das dimensões uma educação mais abrangente e significativa. Piaget (1976, p.160) afirma que, "os jogos não são apenas uma forma de desabafo ou entretenimento, para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual". Ao levar a proposta dos jogos para sala, o professor precisará saber quais serão as suas avaliações, ou seja, o que ele espera que o aluno desenvolva.

O uso dessa abordagem vai muito além do que fazer os alunos interagirem e brincarem, é necessário que haja um fim educativo, afinal, o seu objetivo maior é aprimorar a aprendizagem do estudante. Logo, é importante destacar que o docente deve usar a gamificação em sala como uma aliada e não como um momento de brincadeira, ou seja, cada jogo deve ser feito a fim de que o aluno possa elevar o seu nível de aprendizagem, desde a coordenação motora até a resolução de problemas, embora eles não percebam a habilidade que estão desenvolvendo. Lopes (2020) afirma que,

[...] “Os profissionais devem, também, considerar as crianças como

protagonistas de todas as suas ações, pois, dessa forma, elas são capazes de criar realidades variadas, aprendendo com seus colegas e com o meio onde está inserida”. (LOPES, 2020, p. 28).

Sendo assim, é importante ressaltar que o docente precisa ter em mente que a gamificação deve ser usada em sala como uma aliada e não como um momento de brincadeira, ou seja, cada jogo deve ser feito a fim de que o aluno possa elevar o seu nível de aprendizagem, desde a coordenação motora até a resolução de problemas, embora eles não percebam a habilidade que estão desenvolvendo.

Mesmo que, o método de aplicar os jogos na sala de aula seja eficaz e benéfico, o docente tem que estar capacitado e preparado para agir diante das situações e acima de tudo levar em consideração que usar os jogos não é sobre colocar os alunos para fazer uma brincadeira no momento de recreio, mas entender que todo jogo tem uma finalidade, ou seja, o que era considerado proibido hoje é reconhecido como uma metodologia ativa e inovadora.

Muitos professores podem interpretar o momento lúdico como um lazer ou passar tempo, porém tudo na sala de aula precisa ser feito intencionalmente. Sendo assim, é necessário a capacitação docente, para que essa ferramenta de ensino seja apresentada e usufruída pelos estudantes da melhor forma, já que o professor tem como papel fundamental ser o incentivador e mobilizador na aplicação dos jogos, entre tanto, muitos não estão habituados a executar a sua função docente com a aplicação dos jogos, de maneiras estratégicas e com pensamento inovador.

[...] “o professor, tendo tempo e conhecimento para implantar a gamificação em sua prática pedagógica, poderá desenvolver suas próprias estratégias gamificadas, utilizando sistemas de sua própria autoria ou sistemas de recomendação” (MEDER *et al.* 2017).

À vista disso, é importante que o professor tenha autonomia para originar estratégias de gamificação, com técnicas específicas para atender as necessidades dos seus alunos, ou seja, eles podem englobar a ludificação as suas abordagens de ensino de diversas formas, criando suas próprias estratégias gamificadas.

Portanto, para incorporar as suas próprias estratégias ao uso dos jogos a fim de aprimorar o aprendizado dos alunos, o docente precisa identificar os objetivos de aprendizagem e em como esses objetivos podem ser alcançados de modo divertido e engajador, para isso os professores podem incluir nas atividades em sala os elementos de jogos, como pontos, níveis, desafios e recompensas. Além disso, os professores podem explorar o uso da tecnologia, com o intuito de que os alunos criem experiências gamificadas de forma mais imersiva.

3.2 GAMIFICAÇÃO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O uso contínuo da tecnologia tem se tornado cada vez mais vigente, os avanços tecnológicos vêm influenciando intensivamente a vida dos seres humanos, transformando o jeito de agir, pensar e de como edificar seus conhecimentos. Sendo assim, a tecnologia é uma ferramenta que traz infinitas possibilidades para auxiliar nas formas de ensino-aprendizagem.

Logo, gamificação e tecnologia deve ser pensada como um método inovador, pois possibilita técnicas de ensino e aprendizagem atuais, assim sendo, o uso de jogos digitais qualifica o ensino dos alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, documento que abrangente à Educação Infantil, compreende o uso da tecnologia como uma forma de aprendizagem.

[...] conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar. possibilita as crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (BRASIL, 2017, p. 39).

A BNCC enfatiza a concepção já existente da importância do brincar na vida na criança, contudo ela inclui os recursos tecnológicos com o propósito de amplificar a prática educacional. Desta forma, a BNCC também nos mostra que:

[...] em vista disso, devem-se considerar as transformações e inovações ocorridas e vivenciadas pelas pessoas a partir da explosão tecnológica e midiática das últimas décadas. Diante do exposto, constata-se, portanto, que a inserção das mídias digitais na sala de aula, desde o princípio da vida escolar da criança, é muito importante, uma vez que as crianças desta geração já têm acesso às tecnologias. Mesmo o início do aprendizado já acontece sob a tutela dos processos de interação com tudo o que está ao redor, desde a mais tenra idade, geralmente muito antes de se frequentar a escola. Assim sendo, não é interessante ou produtivo interromper esse processo (BRASIL, 2017, p. 34).

Observa-se assim, que o papel do docente, deve estar pedagogicamente preparado para lidar com as novas tecnologias, visto que a tecnologia contribui para um ensino enriquecedor e interessante, pois o mundo virtual conecta o aluno com o mundo atual, a fim de fazê-lo expandir em diversas áreas, estimulando a criatividade e a participação construindo assim uma aprendizagem inovadora capaz de impulsionar os alunos ao pensamento crítico com trocas de informações e opiniões.

Embora a tecnologia seja uma aliada para proporcionar uma aprendizagem eficiente e de qualidade, nem todas as unidades escolares estão prontas para se adequar a esta forma de ensino. Entretanto, em uma era digital, a escola precisa se inovar em todo momento para que os discentes se sintam motivados a aprender, fazendo com que desenvolvam o interesse nos conteúdos, mas para que

isso aconteça de forma prazerosa o aluno também necessita desejar aprender.

Trazer atividades que desenvolvam nos estudantes a sua participação ativa não é uma tarefa fácil, neste caso, o professor deve estar continuamente buscando novas estratégias para melhorar o ensino-aprendizagem, e a gamificação é uma dessas estratégias.

3.3 QUAIS SÃO AS VANTAGENS DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO?

A gamificação pode ser utilizada com estudantes de diferentes faixas etárias, uma vez que contribui para o desenvolvimento acadêmico das crianças, dos adolescentes, até do adultos. Nesse sentido, os benefícios da aplicação desse recurso na Educação Infantil se destacam juntamente pela importância da ludicidade para formação dos estudantes.

As brincadeiras fazem parte da vivência das crianças, além de estimulá-las e incentivá-las ao aprendizado. Vygostky (1984) *apud* Rego (2004), “a brincadeira é uma atividade humana em que as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos”. Ademais, Giles Brougère (1998) afirma que,

[...] o jogo da criança é fonte de alegria: quando não há mais prazer, não há mais jogo. O jogo espontâneo e não uma perda de tempo. Trata-se de uma atividade séria marcada de verdade para criança em um compromisso afetivo e intelectual que lhe demanda às vezes muitos esforços (BROUGÈRE, 1998, p. 183).

Dessa forma, a gamificação colabora para que as crianças se apropriem de conhecimentos importantes, além de auxiliar na autonomia, na socialização e na interação criança-criança. Tornando-a capaz de solucionar problemas e trabalhar em equipe de forma colaborativa. Além disso, vale ressaltar que esse recurso também contribui para o amadurecimento e o desenvolvimento infantil.

A ludicidade pode ser conceituada de forma mais ampla, pois é a vida se construindo no seu movimento, pode-se destacar que a cada atividade, e a cada momento que as crianças tem de prazer, de brincadeiras, de jogos, estão crescendo e construindo as suas vidas no movimento e no envolvimento. Deterding *et al.*, (2011) define,

[...] gamification como ‘uso de elementos de jogo em atividade de não-jogo’ cujo princípio é conduzir professores e alunos a processos de ensino a partir da motivação, engajamento, domínio e progressão de atividades e tarefas (DETERDING *et al.*, 2011, p. 2).

Assim, a gamificação em consonância com a brincadeira motiva o aluno tornando o processo de aprendizagem mais divertido e produtivo. Conforme Lee e Hammer (2011, p. 2), “não se pretende ensinar com jogos ou através de jogos, mas usar elementos de jogos como forma de promover a motivação e o envolvimento dos alunos.” Além disso, esse envolvimento pode promover uma restauração da autoestima, e da identidade, revelando a visão de mundo que possui, e ajudando na

superação dos medos, da vergonha, timidez e inibição.

É importante ressaltar que quando a criança tem o contato com o lúdico, com os jogos, com as brincadeiras desde muito cedo certamente quando adulta não terá muitos problemas de socialização e interação, pois saberá desenvolver-se e se comunicar, sendo que teve uma experiência estreita com o prazer de brincar e de aprender de forma lúdica.

4. OS IMPACTOS DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos principais impactos da gamificação é o aumento do engajamento, as crianças por natureza são atraídas por jogos e brincadeiras. Ao incorporar os elementos educativos a essas atividades o aprendizado se torna uma extensão natural do brincar, os jogos educativos com suas regras, recompensas e desafios, mantêm os alunos interessados e participativos. Diferindo-se assim dos métodos tradicionais que podem parecer monótonos e desestimulantes para os pequenos.

Além disso, a gamificação tem um efeito notável na motivação, com o sistema de recompensas, pontos, medalhas e posições estimulando assim as crianças um esforço a mais e a persistência nas atividades, a ideia do uso dos jogos acompanhados por recompensas qualifica os princípios dos jogos, onde o progresso é claramente visível e alcançável. Segundo Petrillo e Mello (2019, p.119), "o desafio não está apenas em engajar os alunos, mas em garantir que a gamificação conduza a uma aprendizagem efetiva e duradoura".

Sendo assim, no contexto educacional, o uso da gamificação não deve se limitar apenas a envolver os alunos de maneira atrativa. O verdadeiro desafio, segundo os autores, reside em assegurar que essa abordagem lúdica e interativa leve a uma aprendizagem que seja efetiva e duradoura, contribuindo para o desenvolvimento e a retenção do conhecimento. Assim, a eficácia da gamificação depende de sua capacidade de não só capturar a atenção dos estudantes, mas também de promover um aprendizado significativo.

A gamificação contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico, memória e concentração, à vista disso, os jogos educativos frequentemente apresentam desafios que exigem que as crianças pensem estrategicamente, planejando as suas ações e solucionando problemas de maneira criativa, essas atividades não apenas tornam o aprendizado mais dinâmico, mas promovem o desenvolvimento de competências essenciais para o futuro.

A personalização da aprendizagem é outro aspecto beneficiado pela gamificação, pois os jogos podem ser adaptados para atender às necessidades e o ritmo de cada aluno, permitindo que as crianças aprendam de acordo com suas capacidades e interesses individuais, essa abordagem personalizada garante que nenhum aluno fique para trás e que todos tenham a oportunidade de explorar e desenvolver suas habilidades ao seu próprio ritmo. O feedback imediato fornecido pelos

jogos é outro fator crucial, diferente dos métodos tradicionais onde o retorno pode ser atrasado, os jogos oferecem uma resposta instantânea às ações dos alunos, essa avaliação rápida permite que as crianças ajustem suas estratégias e comportamentos de maneira imediata, tornando assim o aprendizado mais eficaz e contínuo.

Apesar de todos esses benefícios, é fundamental que a gamificação seja empregada de maneira equilibrada e integrada com outras abordagens de ensino, pois quando bem aplicada pode transformar a educação infantil tornando-a mais envolvente, motivadora e eficaz no desenvolvimento integral das crianças. De acordo com Hamari, Koivisto e Sarsa (2014), “A gamificação tem o potencial de transformar a experiência de aprendizagem na educação infantil, tornando-a mais envolvente e eficaz”.

Portanto, o impacto da gamificação no contexto educacional, especialmente na educação infantil. Eles afirmam que a gamificação tem o poder de mudar a maneira como as crianças aprendem, tornando o processo de aprendizagem mais atraente e eficaz. Isso é alcançado ao incorporar elementos de jogos, como recompensas, desafios e feedback, que motivam os alunos a se envolverem mais profundamente com o conteúdo educacional, melhorando, assim, a retenção e a aplicação do conhecimento.

4.1 A IMPORTÂNCIA DA GAMIFICAÇÃO NA BNCC?

A gamificação pode ser utilizada com estudantes de diferentes faixas etárias uma vez que contribui para o desenvolvimento acadêmico das crianças dos adolescentes e até dos adultos. Nesse sentido, os benefícios da aplicação desse recurso na Educação Infantil, se destaca justamente pela importância da ludicidade para a formação dos estudantes. Durante a Educação Infantil o aprendizado ocorre por meio de atividades lúdicas, visto que os jogos despertam interesse das crianças e promove o engajamento com os estudos. Por isso, a gamificação é um recurso bastante adequado para essa faixa etária pois os estudantes aprendem brincando.

De acordo com a BNCC (2017), os campos de experiência formam um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus diálogos, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.

A proposta da BNCC sobre ela trata o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017).

[...] “Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua

imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.” (BRASIL, 2017, p. 38).

Assim, a brincadeira utilizada como instrumento de ensino é de total importância para o aprendizado da criança nos anos iniciais. Visto que, a brincadeira auxilia na desenvoltura da criança formando um mundo totalmente imaginário, e conseqüentemente, trazer o imaginário para o seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos apresentados sobre a gamificação na educação infantil, observa-se que essa abordagem oferece uma maneira eficaz de enriquecer o aprendizado dos alunos, tornando-o mais envolvente e significativo. Ao aplicar elementos de jogos e brincadeiras, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais estimulante, que vai além das paredes da sala de aula e se integra ao cotidiano dos estudantes. É crucial, no entanto, que a seleção dos jogos seja feita de forma criteriosa, visando proporcionar experiências de aprendizagem benéficas e prazerosas.

A gamificação também se destaca por sua capacidade de tornar conceitos complexos mais acessíveis e atividades difíceis mais divertidas, através da criação de desafios, competições e recompensas. A tecnologia é uma forte aliada no uso dos jogos, pois ela pode ser o ponto de partida para que a gamificação tenha o seu espaço valorizado na educação infantil, uma vez que, em uma era digital a unidade escolar deve estar sempre renovando as suas formas de atrair o aluno para o conhecimento. Os impactos da gamificação são visíveis no desenvolvimento dos discentes, pois com o feedback imediato fornecido pelos jogos o docente identifica de forma clara e objetiva a capacidade e o avanço do ensino-aprendizagem de cada aluno.

É notória a existência das vantagens da ludificação no âmbito escolar infantil, visto que a mesma colabora para enriquecer o conhecimento dos alunos de forma dinâmica e interativa, auxiliando na sua autonomia, desempenho e amadurecimento. Vale ressaltar que esse método fortalece a ideia que esta alienada a BNCC, no qual o momento lúdico deve estar sempre ligado a Educação Infantil, pois é no brincar que as crianças desenvolvem as competências e habilidades, abrangendo áreas cognitivas, emocionais e motoras.

Assim, a integração da gamificação na educação mostra-se cada vez mais relevante e promissora, oferecendo novas oportunidades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a gamificação colabora para um aumento do engajamento das crianças nas atividades escolares e para o desenvolvimento de novas habilidades, como autonomia, criatividade, capacidade para solucionar problemas e trabalhar em equipe de forma colaborativa. Além disso, vale destacar que esse recurso também contribui para o amadurecimento e o desenvolvimento infantil. Logo, a

gamificação na educação infantil embasa o processo de aprendizado de cada indivíduo possibilitando um ensino, envolvente, dinâmico e atual.

Portanto, para que o método da gamificação seja eficaz dentro da sala de aula, o docente necessita enxergá-lo não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma abordagem educativa com objetivos pedagógicos claros e bem definidos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Adelson de Oliveira. **A gamificação como estratégia pedagógica docente em uma organização não governamental**. Repositório, IFPB, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/bitstream/177683/2125/1/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20Adelson%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL CNN. Gamificação na educação: entenda o que é, a importância e como pode ser usada. 2023. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/gamificacao-na-educacao/#:~:text=A%20gamifica%C3%A7%C3%A3o%20no%20ensino%20oferece,que%20chamam%20aten%C3%A7%C3%A3o%20dos%20alunos>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Gamificação. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/gamificacao/>>. Acesso em: 11 jun. 2024.

EDUCAÇÃO FAZ. **Gamificação na educação: o que é e como pode ser aplicada**. Faz Educação, 2021. Disponível em: <<https://fazeducao.com.br/gamificacao-na-educacao/UNILASALLE>>. Acesso em: 13 maio 2024.

ETAPA COLÉGIO. **Gamificação na Educação Infantil: o que é e como aplicar**. Colégio Etapa, 2021. Disponível em: <<https://blog.etapa.com.br/colegio/gamificacao-na-educacao-infantil#:~:text=A%20gamifica%C3%A7%C3%A3o%20nessa%20também,avançar%20seja%20pr>>. Acesso em: 18 maio 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/HomoLudens.html?id=ALeXRMGU1CsC&redir_esc=y>. Acesso em: 17 jul. 2024.

IBERDROLA. **Gamificação: quando o treinamento se torna um jogo**. Disponível em: <<https://www.iberdrola.com/talentos/o-que-e-gamificacao>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

KISHIMIOTO, T. **Os jogos tradicionais infantil**. Rio de Janeiro: vozes, 1994, p.16, e 108.

MAIMONE, Eulália Henriques; TOMÁS, Débora Nogueira. **Observação do educador infantil pela escala de empenho do adulto**. Artigos. Psicol. Esc. Educ. v. 9, n. 2, dez, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/tCzZ9FpLWHVFHPjNBzYTtmG/?lang=pt>>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando gamificação como recurso eletrônico**: o que é e para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis: UFSC: UAB, v. 36, n. 2, 2020.

PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. A importância da gamificação na educação infantil. 2024. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 1973.

LIMA, Hannah Moreira Ferraz de. **A relação do uso da tecnologia na educação infantil**: uma construção de conhecimento. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8864>>. Acesso em: 14 maio. 2024.

LOPES, Mary Stela Sakamoto. **Aplicação da ludicidade em sala de aula**. 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/572979/2/produto_mestrado_mary_stela_sakamoto_lopes2.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

TANCREDI, Silvia. **Dia da Educação**: entenda como a gamificação é usada na aprendizagem. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/noticias/dia-da-educacao-entenda-como-a-gamificacao-e-usada-na-aprendizagem/3129038.html>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PROFESSOR CINCINATO FRANCA: UM ABOLICIONISTA NEGRO À SERVIÇO DA LIBERDADE (CACHOEIRA, SÉCULO XIX)

Jacó dos Santos Souza- jacocachoeira@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8433-5396>

Graduado em História (UNEB). Mestre em História (UNEB). Doutorando em História (UFBA). Docente no Centro Universitário Adventista de Educação do Nordeste (UNIAENE).

Resumo: O professor Cincinato Ricardo Pereira da Franca teve uma vida dedicada à docência na cidade de Cachoeira, nas últimas décadas do século XIX. Além de lecionar, Cincinato Franca militou na causa abolicionista, participando dos debates calorosamente travados sobre o fim da escravidão e seus desdobramentos, na década de 1880. É possível encontrá-lo em vários registros da época, participando de sociedades emancipacionistas e gazetas favoráveis à abolição da escravidão. Como educador, Cincinato Franca defendia um projeto de abolição que se relacionava à instrução pública da população negra, sobretudo das pessoas egressas da escravidão. Em seu programa abolicionista, o professor abria as portas de suas salas de aula para ensinar cativos a ler e escrever. Com o fim da escravidão, ele criou escola noturna para alfabetização de libertos, reunindo quase sessenta alunos que exerciam diferentes profissões como ganhador, pedreiro e carapina.

Palavras Chave: Abolicionismo. Educação. Escravidão. Liberdade. Bahia.

Abstract: Professor Cincinato Ricardo Pereira da Franca had a life dedicated to teaching in the city of Cachoeira, in the last decades of the 19th century. In addition to teaching, Cincinato Franca was active in the abolitionist cause, participating in heated debates about the end of slavery and its consequences in the 1880s. It is possible to find him in various records of the time, participating in emancipationist societies and gazettes in favor of abolition of slavery. As an educator, Cincinato Franca defended an abolition project that was related to the public education of the black population, especially people who had left slavery. In his abolitionist program, the teacher opened the doors of his classrooms to teach captives how to read and write. With the end of slavery, he created a night school for freed slaves to read and write, bringing together almost sixty students who worked in different professions such as laborer, bricklayer and carpenter.

Keywords: Abolitionism. Education. Slavery. Freedom. Bahia.

INTRODUÇÃO

Região de terras banhadas pela Baía de Todos os Santos, o Recôncavo baiano esteve diretamente envolvido em questões relacionadas à escravidão do negro africano. Fortemente marcada, desde os tempos coloniais, por grandes complexos açucareiros,² a *hinterlândia* reuniu numerosa quantidade de “braços negros” que ali aportaram para desenvolver diferentes atividades no campo e nas cidades. A constatação do brasilianista Bart Jude Barickman de que essa localidade manteve-se densamente povoada, durante o século XIX, e concentrando numerosa população escrava não espanta aos leitores dos empoeirados documentos ainda guardados nos arquivos baianos.³

No entanto, durante as últimas décadas do século XIX, uma grave crise abateu a economia do Recôncavo açucareiro, causando desconforto para muitos senhores de engenho que tiveram de lidar com uma crescente queda internacional no preço do açúcar, com a concorrência estrangeira e outros infortúnios. Além disso, a escassez da mão-de-obra escrava decorrente da abolição do tráfico africano e depois pelo tráfico interprovincial, as mortes, as fugas, as alforrias contribuíram para aumentar a crise da lavoura de cana.⁴ Entretanto, apesar desse quadro desfavorável, a província da Bahia ainda estava na quarta posição entre as províncias do império com maior número de cativos.

No Recôncavo baiano, os últimos anos da escravidão foram marcados por embates e tensões, envolvendo escravizados, senhores, abolicionistas e a população livre. O sinal dos tempos mostrava para os proprietários ainda resistentes que o controle sobre os cativos estava cada dia mais impraticável.⁵ Em Cachoeira, os confrontos radicalizaram-se ao longo de 1887, ocorrendo instantes de apreensão nas fazendas e na cidade. Nas ruas e na justiça, a autoridade senhorial era questionada, dando lugar a uma crescente perda de legitimidade do escravismo. Os cativos contaram com um movimento abolicionista que atuava através de sociedades, da imprensa, examinando matrículas de escravizados, realizando acoitamentos, entre outras ações.⁶

Parte da sociedade cachoeirana envolveu-se com o abolicionismo, entre eles comerciantes,

² Ver Stuart B. Schwartz. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

³ Bart Jude Barickman. *Um contraponto baiano: açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 38.

⁴ Walter Fraga Filho. *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006. Este autor acrescenta as leis emancipacionistas das décadas de 1870 e 1880 como também responsáveis pela diminuição da mão-de-obra escrava na Bahia, p. 31.

⁵ Ver Ricardo Tadeu Caires Silva. “Os escravos vão à justiça: a resistência escrava através das ações de liberdade, Bahia, século XIX”. Dissertação de mestrado. Salvador, UFBA, 2000, especialmente o 3º capítulo.

⁶ Jailton Lima Brito. *A abolição na Bahia: uma história política, 1870-1888*. Salvador, CEB, 2003, pp. 84-85, fala que na década de 1870, alguns periódicos soteropolitanos firmaram um pacto antiescravista em que não publicariam anúncios de fuga, compra, venda ou aluguel de escravos.

advogados, médicos e professores. A julgar pelas informações contidas na documentação da época, a cidade foi um importante centro de convergência de cativos fugidos e de luta pela libertação escrava. Entre outros abolicionistas, destacamos o professor Cincinato Ricardo Pereira da Franca que, através de diferentes frentes lutou contra a escravidão e, após o fim desta, buscou colocar em prática sua luta pela integração do ex-escravizado na sociedade livre.

Após um período de estudos na Cidade da Bahia, como era conhecida a cidade de São Salvador, o professor, recém-formado, Cincinato Ricardo Pereira da Franca, no vigor dos seus vinte e dois anos de idade, pegou o vapor em direção à cidade de Cachoeira, navegando pelas águas tranquilas e turvas do histórico Paraguaçu. Deslocava-se a fim de assumir a primeira cadeira primária na escola pública do primeiro distrito, na condição de professor concursado vitalício da Diretoria da Instrução Pública. Era o ano de 1883. Além de conhecimentos construídos em anos de estudos na capital baiana e alguma experiência na docência, o professor Cincinato Franca levava na bagagem princípios e projetos de vida que seriam desenvolvidos na curta, mas intensa, temporada que levou naquela cidade portuária do Recôncavo baiano.

O professor Cincinato Franca transitou em diversos espaços sociais da agitada cidade de Cachoeira de finais do século XIX, gozando da posição de educador que lhe conferia status elevado naquela sociedade oitocentista. Não hesitava em posicionar-se sobre assuntos diversos e, por vezes, delicados, através da imprensa, em conferências e/ou reuniões que ocorriam na cidade e que congregavam parte da elite letrada do lugar. Mostrava-se combativo, sobretudo, nas questões relacionadas à escravidão, fazendo coro com tantos outros indivíduos que, na década de 1880, se envolveram nos debates referentes ao cativo, sobre a sua continuidade, seu fim e/ou seus desdobramentos.

O estilo de ativismo abolicionista do professor estava relacionado à defesa da instrução pública para escravizados e seus descendentes, tema recorrente do último quartel do século XIX. Assim, fez barulho na imprensa e em associações antiescravistas para disseminar seu ativismo. A postura de Cincinato Franca no combate à escravidão legou-lhe deferências e estima daqueles com quem convivera. Fez-se notório na localidade onde nascera, despertando sentimentos nem sempre favoráveis e simpatizantes, às vezes contraditórios, a seu respeito.

Nascido na próspera Freguesia de São Thiago do Iguape, na Comarca de Cachoeira, Cincinato Franca recebeu os santos óleos na Igreja Matriz do Iguape, em vinte e seis de abril de mil oitocentos e sessenta e um, com pouco mais de dois meses de idade, como consta no livro de assentos de batismo. O “pardo”, como registrou o vigário Umbelino José de Azevedo, nasceu no dia quatorze de fevereiro daquele ano, sendo filho legítimo do capitão Augusto Ricardo das Neves e de Umbelina Correia da Franca Neves, estes unidos em matrimônio na manhã de sexta-feira, de trinta de novembro de 1855, também na Igreja Matriz do Iguape.

A Freguesia de São Thiago do Iguape, lugar de nascimento e vivência do professor Cincinato Franca e seus irmãos, destacou-se no cenário sócio-político e econômico da região do Recôncavo baiano, durante todo o século XIX. A fertilidade do solo úmido de massapê possibilitou o desenvolvimento de uma economia duradoura, sustentada, sobretudo, pelos braços de africanos e seus descendentes escravizados. O extenso rio Paraguaçu tornou-se rota importante de escoamento da produção agrícola que, desenvolvida em fazendas e engenhos alhures, desembarcavam no porto de Salvador para abastecimento do celeiro municipal e para ser exportado em direção à metrópole.

Não por acaso, a grande concentração de escravizados, por vezes, gerou distúrbios que deixavam senhores apavorados. Ainda nos primeiros anos do século XIX, revoltas escravas espalharam um clima tenso pelo Recôncavo baiano, sobretudo na Freguesia do Iguape, zona açucareira de Cachoeira, a mais importante vila baiana. Segundo o historiador João José Reis, os fatores explicativos para o crescimento das revoltas escravas são diversos, como a expansão da economia, fazendo aumentar a produção de açúcar e, por sua vez, a necessidade maior de mão de obra para tocar a produção, gerando aumento do tráfico africano para o trabalho escravo nas lavouras.⁷ Evidentemente, essas questões somadas a tantas outras das relações cotidianas, por exemplo, montaram o clima de tensão que mobilizou autoridades policiais na contenção de levantes escravos.

Foi nessa freguesia açucareira do Recôncavo, marcada por histórias de conflitos e rebeliões que, no início da década de 1860, nasceu o pardo Cincinato Franca. Não seria demais imaginar que, ainda com tenra idade, aquele que mais tarde seria alcunhado como “ferrenho abolicionista” tenha ouvido histórias de insurreições escravas protagonizadas naquelas cercanias, de senhores de engenho cruéis e ressentidos, de feitores que conduziam os escravizados ao som do chicote, entre outras truculências. Cincinato Franca cresceu num contexto onde as narrativas estavam relacionadas ao mundo da escravidão, da liberdade, suas tensões e paradoxos. Segundo o historiador Walter Fraga Filho, nas últimas duas décadas do século XIX, engenhos baianos ainda “possuíam quantidade significativa de cativos em idade produtiva”.

Cincinato Franca fez parte da equipe de redatores do periódico abolicionista *O Asteróide* que circulou na cidade de Cachoeira, entre 1887 a 1889.⁸ De acordo com as atas da *Sociedade Libertadora Cachoeirana*, Cincinato Franca era um dos sócios fundadores presentes na reunião de instalação da citada instituição. Em seu discurso, elogiou a iniciativa de abolicionistas locais, demonstrando “com proficiência a utilidade do fim da criação desta sociedade”.⁹ Além de participar desta, o professor atuou no movimento escrevendo artigos publicados em jornais locais, onde denunciava o escravismo

⁷ REIS, João José. “Recôncavo rebelde: revoltas escravas nos engenhos baianos”. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 15, 1992, p. 100.
⁸ Sobre a atuação do periódico *O Asteróide* no movimento abolicionista cachoeirano, ver: SOUZA, Jacó dos Santos. “Vozes da abolição: escravidão e liberdade na imprensa abolicionista cachoeirana (1887 – 1889)”. Dissertação de mestrado, Santo Antônio de Jesus, UNEB, 2010.
⁹ APB, *Atas da Sociedade Abolicionista Libertadora (Cachoeira) (1884-1887)*, maço: 2878.

como entrave para o progresso.¹⁰

Segundo Luiz Cláudio Nascimento, Cincinato Franca e outros intelectuais cachoeiranos, como Augusto Ferreira Motta, Sílio Boccanera e Tranquilino Bastos, “adaptavam salas de aula na redação e oficina do jornal *O Guarany*, para alfabetizarem seus trabalhadores negros e outros interessados”.¹¹ Como professor, Cincinato Franca adotou a instrução popular como divisa na luta contra a escravidão e continuou nesse propósito mesmo após o maio de 1888. Em 23 de março de 1888, *O Asteróide* noticiou a formação de uma turma presidida por ele, acrescentando o seguinte aviso: “sendo livre [o aluno] pagará uma pequena mensalidade, e escravizado gratuitamente”.¹² Tempos depois, em 12 de junho de 1888, ressaltando a atuação do “Clube Carigé”, presidido por Cincinato Franca, um articulista registrou que ainda durante o escravismo a referida instituição abolicionista havia convidado a todos para, gratuitamente, “aprender a ler, sem exceção, quer livre, quer fosse escravo”. A partir dessas informações, vemos que o projeto de abolição do professor estava relacionado à instrução pública.

Na década de 1880, eram muito comuns solenidades abolicionistas onde ocorriam entregas de cartas de alforria e os discursos de homens letrados provocavam lágrimas naqueles que os ouviam. Cincinato Franca participou de inúmeras programações abolicionistas desse caráter. A gazeta abolicionista *O Asteróide* noticiou no exemplar de 4 de maio de 1888 uma solenidade emancipacionista onde o professor Franca fez um caloroso pronunciamento. O caso ocorreu na instalação do “Clube Rio Branco”, instituição abolicionista fundada na freguesia de São Félix em 1º de maio de 1888.¹³ O conhecido abolicionista local, Cesário Ribeiro Mendes, entregou uma carta de alforria contendo a liberdade das escravas Maria Luiza, Sabina e Vitória, oferecida pela senhora Maria Joaquina de Oliveira Barros, em homenagem à instalação do citado clube. De posse da palavra, Cincinato Franca, após louvar a iniciativa de D. Joaquina Barros, propôs que dessem “o título de sócia benemérita à virtuosa senhora, o que foi acatado por unanimidade de votos”.

O professor Cincinato Franca era um “homem de cor”. Muito embora isso não fique explícito em seus textos, algumas fotografias permitem visualizar sua afrodescendência, como na imagem a seguir.

¹⁰ Ver Luiz Cláudio Dias do Nascimento. “Terra de macumbeiros: redes de sociabilidades africanas na formação do candomblé jeje-nagô em Cachoeira e São Félix – Bahia”. Dissertação de mestrado. Salvador, UFBA/CEAO, 2007, p. 68.

¹¹ Idem.

¹² *O Asteróide*, 23 de março de 1888, p. 2.

¹³ *O Asteróide*, 4 de maio de 1888, p. 2.



Fonte: Acervo pessoal da neta de Cincinato Franca, Sr.^a. Maria Helena Franca.

Na fotografia é possível ver os dois filhos “pardos” do capitão Augusto Neves e dona Umbelina Neves, como foram registrados em pia batismal. Classificados como homens de cor, seguindo trajetórias de vida diferentes, professor e sacerdote católico, ocuparam espaços sociais pouco acessíveis para indivíduos não brancos. De acordo com a neta do professor Cincinato Franca, a fotografia foi registrada no quintal da residência de seu avô, no início do século XX, na capital baiana. O Pe. Demétrio Franca, trajando indumentária sacerdotal, aparece ladeado com seu irmão, o professor Cincinato Franca. Na imagem, consta ainda a senhora Cora Franca, prima e esposa do professor, registrada também como “parda” em pia batismal, filha de dona Eufrosina Correia da Franca.¹⁴ Entre o casal, aparece também a criança Luiza, sua filha.

Alguns pesquisadores têm demonstrado que no processo abolicionista, participaram diversos indivíduos de cor negra. Wlamyra Ribeiro de Albuquerque, por exemplo, falou da participação de “homens de cor” no movimento abolicionista soteropolitano e apresentou Manoel Querino, um sujeito com grande inserção social na capital da Bahia, que em seus discursos pelo fim do escravismo destacou a participação do negro na construção do país.¹⁵ Além dessa pesquisadora, Andréa Santos da Silva Pessanha analisou a vida e as ideias do abolicionista negro André Rebouças, na capital do Império, e destacou sua participação no movimento emancipacionista em periódicos cariocas.¹⁶

Não há como negar a expressiva mobilização do professor Cincinato Franca no movimento emancipador. Analisando a documentação do período, notamos que o abolicionista participou

¹⁴ *Livro de assentos de batismo da Freguesia de São Thiago do Iguape (1856-1871)*, p. 116.

¹⁵ Wlamyra Ribeiro de Albuquerque. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

¹⁶ Andréa Santos da Silva Pessanha. *Da abolição da escravatura à abolição da miséria: a vida e as ideias de André Rebouças*. Rio de Janeiro: Quartet; Belford Roxo: UNIABEU, 2005.

ativamente dos festejos que aconteceram na cidade de Cachoeira, em celebração à lei de 13 de maio de 1888. No dia que antecedeu a abolição, quando as manifestações comemorativas já começavam a surgir, sócios do Clube Carigé, unindo-se a pessoas ligadas à gazeta *O Asteróide* saíram pelas ruas “proclamando a solução do senado no dia seguinte e a sanção do projeto pela imperial princesa”, naquele dia. Depressa, o “povo” aderiu ao movimento iniciado pelos abolicionistas, formando uma “imensa multidão”¹⁷ a ouvir calorosos discursos proferidos por lideranças abolicionistas locais, a exemplo do professor Cincinato Franca, Diogo de Andrade Vallasques e José Theodoro Pamponet.

No domingo pela manhã, 13 de maio, ruas e casas foram enfeitadas com bandeiras e flores, retratando a alegria da população. Segundo *O Asteróide*, notava-se o entusiasmo da população que “inquieta preparava as cores, palmas, vivas, bandeiras, fogos e iluminação” para saudar a esperada abolição. A estação telegráfica e a redação do periódico assistiu uma intensa movimentação de populares que aguardavam notícias do encaminhamento da abolição.¹⁸ Uma atmosfera de contentamento pairou sobre a cidade quando um telegrama enviado da Corte noticiava a abolição do escravismo. Daí em diante, os festejos avolumaram-se, prolongando-se por vários dias e adentrando altas horas da madrugada, afinal “a cidade não estava disposta a se render ao silêncio”.¹⁹

Várias agremiações, empunhando seus respectivos estandartes, e grande número de libertos participaram das passeatas ocorridas naquela semana festiva. Os abolicionistas receberam especial atenção da redação de *O Asteróide*. Segundo os articulistas, sempre que o préstito passava em frente da residência de algum abolicionista, das sedes dos clubes ou das tipografias, ouviam-se discursos calorosos que arrancavam lágrimas e vivas da multidão. Nos discursos, a abolição representava o desfecho de uma batalha onde os abolicionistas eram apresentados como os lutadores mais destemidos.²⁰

Os abolicionistas figuraram nas falas dos oradores como responsáveis pela condução do processo que resultou na abolição. Cesário Ribeiro Mendes, discursando à multidão, saudou “o Ministério 10 de março, à Princesa Regente e ao partido abolicionista”,²¹ homenageando aqueles que entendia serem os responsáveis pela abolição. O professor Cincinato Franca foi ainda mais taxativo ao tentar fazer “ciente ao povo que a abolição tinha sido a esforço único do partido abolicionista”.²² Para esses homens, entusiasmados com aquele acontecimento, cabia-lhes posição de protagonistas das lutas que resultaram na abolição. Para os articulistas, a glória daquele momento deveria ser tributada unicamente às lideranças do movimento antiescravista. No calor daquele evento elaborava-se toda uma simbologia relacionada à construção dos mitos e heróis responsáveis pelo fim da

¹⁷ *O Asteróide*, 19 de maio de 1888, p. 2.

¹⁸ Idem.

¹⁹ *O Asteróide*, 23 de maio de 1888, p. 2.

²⁰ *O Asteróide*, 19 de maio de 1888, p. 2.

²¹ Idem.

²² *O Asteróide*, 28 de maio de 1888, p. 2.

escravidão.

A princesa Isabel não ficou esquecida pelos oradores. Ao contrário, em diversos momentos ela foi evocada como personagem central do processo da abolição. Além das reiteradas saudações pronunciadas durante as passeatas, alguns telegrafaram para a princesa parabenizando-a pela sua ação. *O Asteróide* imprimiu uma cópia do telegrama-resposta enviado pelo Conselheiro João Alfredo para o “Clube Carigé” no qual dizia: “Senhor Cincinato Ricardo Pereira da Franca. Em nome da augusta Princesa Imperial Regente agradece cordialmente as saudações dirigidas pelo Clube Carigé”.²³

Passados os dias de euforia, muitos daqueles que haviam lutado no movimento abolicionista posicionaram-se favoráveis à instrução dos ex-escravizados.²⁴ Para eles, a luta não havia acabado com a extinção do escravismo. Novos passos deveriam ser dados para integrar os negros à sociedade livre. Ainda em abril de 1888, o professor Cincinato Franca convocou os interessados em “aprender a ler e escrever, quer livre quer fosse escravo”, para participar das aulas noturnas do “Clube Carigé”, onde exercia o cargo de presidente.²⁵ As aulas seriam públicas e gratuitas, sem mensalidades, porém os sócios do clube pagariam a entrada no valor de 6\$000 [seis mil réis]; os sócios antigos ficariam isentos do pagamento e seus filhos teriam direito às aulas, sendo considerados também associados até a idade de 17 anos. Funcionando todas as noites, os professores Cincinato Franca e Elesbão Dias Peixoto ministrariam aulas de francês, português prático, aritmética e sistema métrico.

A iniciativa do “Clube Carigé” parece ter tido algum sucesso. Foi esta a impressão que nos legou um artigo publicado na gazeta. Discutindo a necessidade da reforma do ensino e, ao mesmo tempo, criticando a falta de interesse governamental na esfera da instrução popular, um articulista deu-nos indícios do trabalho desenvolvido pelo prof. Cincinato Franca. Elogiando sua atuação, “cujo zelo e cuidado pela educação intelectual moral e religiosa das crianças é por demais reconhecido por todos”,²⁶ o articulista registrou que era elevado o número de matrículas na escola regida por Franca, mais de cem, além de uma grande frequência. Porém lamentou que o professor tivesse que retirar parte de seu ordenado para custear o aluguel do prédio onde ministrava suas aulas, prognosticando: “É horrível. Incontestavelmente eles [os professores] hão de recuar perante esta onda de ingratidão do governo”.

O comprometimento de Cincinato Franca com a instrução dos ex-escravizados e libertos

²³ *O Asteróide*, 19 de maio de 1888, p. 1.

²⁴ Ver Andréa Santos da Silva Pessanha. *Da abolição da escravatura à abolição da miséria: a vida e as idéias de André Rebouças*. Rio de Janeiro: Quartet; Belford Roxo: UNIABEU, 2005; Meirevandra Soares Figueirôa. “‘Matéria livre... espírito livre para pensar’: um estudo das práticas abolicionistas em prol da instrução e educação de ingênuos na capital da província sergipana (1881-1884)”. Dissertação de mestrado. São Cristóvão, UFS, 2007. Segundo essa autora, o abolicionista sergipano Francisco José Alves abriu salas de aula em sua casa para promover a instrução de ingênuos, anos antes da abolição, desde que fossem filhos de libertos.

²⁵ *O Asteróide*, 12 de junho de 1888, p. 1.

²⁶ *O Asteróide*, 2 de junho de 1888, p. 2.

chamou a atenção da redação do *Jornal de Notícias*, impresso na capital baiana. Desferindo críticas ao comportamento do governo em relação a questão da educação, assim manifestou-se um articulista:

O principal dever do governo patriótico e adiantado é cuidar, sem delongas, sem interrupções, do ensino dos seus cidadãos.

Inconteste verdade, sancionada pelos mais proveitosos e benéficos resultados, e que os governos brasileiros, afeitos até agora a acanhados moldes políticos têm desprezado atrasadamente, desumanamente.

À gloriosa lei 13 de maio, atirando ao meio social centenas de homens que a vil instituição negra, vampiro social, privara da luz da instrução, o nosso governo não fez suceder a criação ampla, múltipla, de escolas e de mestres, que são estes os melhores repressivos da vadiagem e do vício.

Saltam-nos da pena tais considerações produzidas por visita que fizemos à escola noturna que o sr. Professor Cincinato Franca sustenta por espontaneidade, na populosa cidade da Cachoeira. [...]

A escola foi fundada generosamente pelo sr. Franca em 1º de abril do ano passado e tem produzido os mais lisonjeiros efeitos.

Visualmente avaliamos o aproveitamento nessa escola. Vimos escritas limpas, corretas, letra finamente talhada, devidas a discípulos de pouco tempo; arguições sobre gramática, sobre aritmética, perfeitamente satisfeitas; boa leitura, clara e corrente.²⁷

Passado aproximadamente um ano da abolição, a ideia da instrução popular como caminho para o progresso permanecia premente entre os setores letrados. Segundo vários artigos do jornal, havia uma dívida a ser paga pelo governo brasileiro, que, mesmo abolindo a escravidão, não se empenhou no sentido de garantir aos ex-escravizados e seus descendentes a instrução negada durante o cativeiro. Como pano de fundo dessa aparente inclinação filantrópica em relação aos ex-escravizados e libertos, descortina-se um comportamento preconceituoso do articulista ao entender que a criação de escolas e mestres servia como método “repressivo da vadiagem e do vício”. Isso refletia um pensamento comum da época em que a população negra era vista como potencialmente perigosa.

De acordo ainda com a observação realizada pelo articulista do *Jornal de Notícias*, a escola dirigida por Cincinato Franca possuía expressiva quantidade de alunos. Aproximadamente sessenta pessoas, com diferentes condições e idades, frequentavam as aulas noturnas. A tabela seguinte é representativa da quantidade de alunos e atividades desenvolvidas pelos mesmos.

²⁷ *Jornal de Notícias*, 19 de abril de 1889, p. 2, apud Miguel Luiz da Conceição. “O aprendizado da liberdade”, p. 114.

Tabela 1 – Ocupações dos alunos da escola do prof. Cincinato Franca, 1889.

PROFISSÕES	FREQUÊNCIA	PROFISSÕES	FREQUÊNCIA
Ganhador	14	Ferreiro	2
Pedreiro	10	Refinador	2
Carapina	8	Sapateiro	2
Copeiro e criado	5	Alfaiate	2
Marceneiro	5	Carniceiro	1
Colhedor de fumo	3	Charuteiro	1
Funileiro	2	Outras	2
TOTAL	–	–	59

Fonte: *Jornal de Notícias*, 19 de abril de 1889, p. 2, *apud* Miguel Luiz da Conceição. “O aprendizado da liberdade”, p. 115.

A partir dos dados mostrados na tabela, observamos uma diversidade de profissões exercidas pelos egressos da escravidão. Não surpreende a predominância de ganhadores frequentando as escolas noturnas, afinal havia um enorme contingente de ex-escravizados e libertos realizando trabalhos de rua. As oportunidades de trabalho no cais do porto, nas estações de trem e nas imediações das casas de negócios atraíam a população negra para essa localidade.²⁸

Outros trabalhadores, além de ganhadores, ligados à vida urbana frequentavam as salas de aula do professor Cincinato. Algumas das profissões que ali figuravam certamente eram herdadas do aprendizado no tempo da escravidão, outras aprendidas após a liberdade. Walter Fraga observou que muitos ex-escravizados que migraram para a cidade depois da “Lei Áurea” continuaram a desenvolver ofícios exercidos durante o cativeiro, contrariando os discursos de que “os escravos rurais estivessem despreparados para a vida nas cidades”.²⁹ Contudo, o autor não descartou que muitos tiveram de aprender uma nova profissão dadas as exigências da vida no centro urbano.

Cabe-nos assinalar que, de maneira geral, o discurso impresso no *Jornal de Notícias* cumpria a função de mostrar para as autoridades baianas que os resultados colhidos pela escola do professor Cincinato Franca era prova incontestável de que a instrução popular servia como “remédio” para sanar os problemas daquela sociedade oitocentista. Concluindo sua exposição, o articulista registrou o seguinte:

A matrícula de alunos seria muito maior, o duplo talvez, si a casa em que presentemente funciona a benemérita escola comporta-se-os. Em resumo: são belíssimos, altamente convincentes, os resultados que está apresentando a escola noturna da Cachoeira, graças aos esforços do sr. Professor Cincinato Franca e de seu adjunto o sr. Candido José Abade.³⁰

²⁸ Examinando o livro de matrículas dos ganhadores que exerciam suas atividades em Cachoeira e São Félix, Virlene Cardoso Moreira apurou o registro de 207 ganhadores, entre os anos de 1888 e 1889, procedentes de várias partes do Recôncavo baiano e de regiões sertanejas. Esse dado evidencia a predominância dessa ocupação profissional exercida pelos ex-escravos e justifica a superioridade numérica entre os alunos da escola do prof. Cincinato Franca. Ver, Virlene Cardoso Moreira. “Entre a Baía e os Sertões: a dinâmica comercial do Recôncavo Baiano: São Félix (1857-1889)”. Dissertação de mestrado. Salvador, UFBA, 2002.

²⁹ Walter Fraga Filho. *Encruzilhadas da liberdade*, p. 325.

³⁰ *Jornal de Notícias*, 19 de abril de 1889, p. 2, *apud* Miguel Luiz da Conceição. “O aprendizado da liberdade”, p. 115.

A instrução popular figurava nas páginas imprensa como uma das muitas reformas sociais que deveriam acompanhar a abolição da escravidão. Ao tempo em que a redação de *O Asteróide* se apresentava como grande incentivadora para a promoção da instrução entre aqueles que viveram a experiência da escravidão, criticava o comportamento do governo que, segundo os articulistas, mostrava-se indiferente às demandas do pós-abolição. Foi diante da indiferença governamental no campo educacional que iniciativas foram tomadas por particulares. Além da gazeta que adotou como programa político a instrução popular, chamou-nos a atenção o comprometimento do militante abolicionista professor Cincinato Franca.³¹

Comprometido com as causas sociais de seu tempo, sobretudo as antiescravistas, Cincinato Franca atuou na imprensa, nas sociedades e clubes abolicionistas, em conjunto com outros indivíduos que tiveram seus nomes conhecidos do abolicionismo local. O professor Cincinato Franca vivenciou diferentes episódios relacionados à campanha abolicionista em Cachoeira. Vivendo numa região tradicional da aristocracia açucareira e fumageira, esses e outros personagens, sobretudo escravizados, desafiaram poderes aristocráticos seculares, articularam ações, mobilizaram populares e influenciaram o crescimento do sentimento antiescravista que se espalhou pela região do Recôncavo baiano, ganhando impulso nas décadas de 1870 e 1880, à semelhança do que vinha ocorrendo em diversas partes do país.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. *O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BARICKMAN, Bart Jude. *Um contraponto baiano: Açúcar, fumo, mandioca e escravidão no Recôncavo, 1780-1860*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRITO, Jailton Lima. *A abolição na Bahia: uma história política, 1870–1888*. Salvador, CEB, 2003.

CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. “‘O aprendizado da liberdade’: educação de escravos, libertos e ingênuos na Bahia oitocentista”. Dissertação de mestrado. Salvador, UFBA, 2007.

FIGUEIRÔA, Meirevandra Soares. “‘Matéria livre... espírito livre para pensar’: um estudo das práticas abolicionistas em prol da instrução e educação de ingênuos na capital da província sergipana (1881-1884)”. Dissertação de mestrado. São Cristóvão, UFS, 2007.

FRAGA FILHO, Walter. *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

³¹ Miguel Luiz da Conceição. “‘O aprendizado da liberdade’”, pp. 130-134, notou a participação do prof. Cincinato Franca em inaugurações de escolas na capital baiana, ressaltando que ele se tornou conhecido e respeitado, em toda a província da Bahia, devido seu comprometimento com a educação.

MOREIRA, Virlene Cardoso. “Entre a Baía e os Sertões: a dinâmica comercial do Recôncavo Baiano: São Félix (1857-1889)”. Dissertação de mestrado. Salvador, UFBA, 2002.

NASCIMENTO, Luiz Cláudio Dias do. “Terra de macumbeiros: redes de sociabilidades africanas na formação do candomblé jeje-nagô em Cachoeira e São Félix – Bahia”. Dissertação de mestrado, Salvador, UFBA/CEAO, 2007.

PESSANHA, Andréa Santos da Silva. *Da abolição da escravatura à abolição da miséria: a vida e as idéias de André Rebouças*. Rio de Janeiro: Quartet; Belford Roxo: UNIABEU, 2005.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. “Os escravos vão à justiça: a resistência escrava através das ações de liberdade, Bahia, século XIX”. Dissertação de mestrado. Salvador, UFBA, 2000.

SOUZA, Jacó dos Santos. “Vozes da abolição: escravidão e liberdade na imprensa abolicionista cachoeirana (1887 – 1889)”. Dissertação de mestrado, Santo Antônio de Jesus, UNEB, 2010.

O IMPACTO DA CONCORRÊNCIA DE MERCADO NA QUALIDADE DO SERVIÇO EDUCACIONAL.

Luiz Carlos Penteadó Junior - lulapenteadó@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2037-6753>

Graduado em Biomedicina pela Universidade Estadual de Santa Cruz; Pós Graduado em Docência do Ensino Superior pela FABEC - GO; MBA em Gestão Estratégica de Negócios Educacionais pela Faculdade Adventista da Bahia; Mestre em Educação pela Universidad Adventista de Chile. Diretor de Educação na União Leste Brasileira (Bahia e Sergipe).

Resumo: Este artigo objetiva demonstrar a frágil relação entre as avaliações interna e externa da qualidade do serviço escolar e a imbricada relação entre pressão exercida pelo mercado e a qualidade do serviço educacional, tomados como base os processos de aferição dos serviços educacionais oferecidos por quatro unidades da Rede Educacional Adventista situadas na região do Recôncavo Baiano. Nesta análise denominamos de avaliação interna da qualidade aquela realizada pela própria instituição ou por sua mantenedora, utilizando indicadores padronizados e validados pela própria organização, eleitos como adequados à checagem e mensuração da qualidade em face dos objetivos corporativos; ao passo que, consideramos como avaliação externa, aquela que expressa a percepção do cliente ou tomador do serviço, com dados levantados a partir de pesquisa de opinião através de instrumento já validado na literatura e amplamente utilizado neste tipo de verificação. Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço rico e complexo de aprendizagem e convivência, onde a atuação do diretor pode ser decisiva para o sucesso ou fracasso dos objetivos escolares, checou-se ainda, de forma secundária, o impacto que a avaliação do desempenho do gestor escolar exerce sobre a percepção do cliente a propósito da qualidade final do serviço prestado pela escola.

Palavras Chave: Qualidade, serviço educacional, gestão escolar, mercado, concorrência.

Abstract: This article aims to demonstrate the fragile relationship between internal and external assessments of the quality of school services and the intertwined relationship between market pressure and the quality of educational services, based on the assessment processes of educational services offered by four units of the Adventist Educational Network located in the Recôncavo Baiano region. In this analysis, we call internal quality assessment the assessment carried out by the institution itself or by its sponsor, using standardized indicators validated by the organization itself, chosen as appropriate for checking and measuring quality in light of corporate objectives; while we consider external assessment the assessment that expresses the perception of the client or service recipient, with data collected from opinion polls using an instrument already validated in the literature and widely used in this type of verification. Assuming that the school is a rich and complex space for learning and coexistence, where the principal's performance can be decisive for the success or failure of school objectives, we also checked, in a secondary way, the impact that the evaluation of the school manager's performance has on the client's perception regarding the final quality of the service provided by the school.

Keywords: *quality, educational service, school management, marketplace, competition.* 153

INTRODUÇÃO

A educação privada no Brasil cresceu sensivelmente na segunda década de 2000, apesar das ondas de crises econômicas. De acordo com o Censo Escolar realizado em 2016, o número de matrículas em instituições de ensino privada vêm aumentando em todos os níveis da educação básica. Quando comparados aos dados de 2008 do Ministério da Educação (INEP, 2017) o crescimento do número de matrículas nos anos iniciais do ensino básico chega a 34,9%; nas séries finais e Ensino Médio os percentuais caem (15,3% e 4,5%, respectivamente), mas, ainda assim, é positivo, chegando a movimentar R\$ 60 bilhões (cerca 1,7% do PIB brasileiro), conforme matéria do Correio Brasiliense (correiobrasiliense.com.br, 2014) que comenta os números da pesquisa desenvolvida pela Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep) em parceria com a FGV (Fundação Getúlio Vargas).

Este vigor do mercado educacional e a crescente procura pela rede privada pode ser explicado pela percepção negativa da população quanto à qualidade da educação pública. Um estudo da FGV (Fundação Getúlio Vargas) realizado em 2017 (Freitas *et al.*, 2017) mostra que a maior parte dos brasileiros não confia nas instituições públicas (o que inclui as escolas) e na capacidade do governo de reverter esta situação em curto e médio prazo; o que explica, em grande medida, esta busca expressiva pelo serviço educacional privado. A alta demanda conduz ao aumento da concorrência, fato que obriga o prestador de serviço a buscar continuamente atender, mais que isto, superar as expectativas dos clientes perseguindo os padrões de qualidade estabelecidos pelo próprio cliente.

Este artigo não se trata de um estudo sobre a qualidade do ensino ou dos diversos conceitos que orbitam este tema, mas da forma como a percepção do cliente e da própria instituição qualificam o mesmo serviço, considerando-se as convergências e divergências dos resultados entre ambas as avaliações bem como as expectativas de ambos os agentes. As proposições baseiam-se nos resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Avaliação Institucional e Pesquisa de Qualidade do Serviço: um estudo comparativo entre as perspectivas do cliente e da instituição”, publicada nos anais da *Universidad Adventista de Chile*.

A escola é um espaço de diversidades onde uma multiplicidade de expectativas e interesses se encontram, o que torna a conceituação e checagem da qualidade uma tarefa desafiadora, onde a concorrência de mercado exerce importante influência na formulação do conceito e na percepção da qualidade, além de ditar tanto o ritmo quanto a direção das transformações experimentadas no concorrido mercado educacional no Brasil, a despeito das políticas públicas.

Considerando o fato de que personagens da comunidade escolar, governos e instituições possuem seus próprios conceitos de qualidade educacional, a avaliação do serviço incumbe ao diretor escolar.

A fim de atender às expectativas do mercado, o administrador escolar se encontra no centro de um dilema onde os valores institucionais e as expectativas dos clientes se chocam, levando-o não raras vezes a assumir uma postura mais política do que administrativa. Concebendo as pressões exercidas sobre a escola, cabe refletir sobre quão importante é a influência da concorrência na qualidade dos serviços oferecidos, uma vez que a sobrevivência do negócio depende, em grande medida, de seu posicionamento no mercado.

METODOLOGIA

2. CONCEITOS DE QUALIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL

A expansão do capitalismo em escala mundial e o aumento do fluxo de comércio, o surgimento de um sistema internacional de divisão do trabalho baseado numa economia global, o desenvolvimento de novas tecnologias, entre outros fatores, marcaram o início da chamada quarta onda globalizante (GUERRA, 2004), inaugurada no pós Segunda Guerra e provocaram profundas transformações sociais e econômicas em todo mundo, conduzindo a um processo de globalização não apenas da economia mas também do conhecimento e da produção científico-tecnológica, o que despertou interesses comuns entre os países cada vez mais abertos ao comércio internacional. O nível educacional de uma população é determinante na mobilidade social e, conseqüentemente, no consumo de novas tecnologias e geração de mão de obra qualificada, e, portanto, tem impacto direto sobre a economia (MORAIS, 2017), o que explica, em grande parte, um interesse global na melhoria da qualidade educacional.

Com a criação da ONU em 1945 como organismo mediador dos interesses internacionais, desencadeou-se a corrida na direção de objetivos comuns a países pertencentes aos mesmos blocos políticos-geográficos (HUNTINGTON, 1996). A partir de então, blocos macroeconômicos passaram a compartilhar objetivos comuns de desenvolvimento, a exemplo daqueles firmados na Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), da qual o Brasil é signatário, estabelecendo metas de redução do analfabetismo, inclusão escolar de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica e melhoria da qualidade do ensino nos países da América Latina e Caribe.

Este interesse dos governos quanto a qualidade da escola justifica-se por ser esta uma organização que exerce influência em todas as outras. Para Morais (2017), mobilidade social, aumento do poder de compra e, por conseguinte, do consumo, se sustentam em médio e longo prazo apenas com uma educação de qualidade; assim, o desenvolvimento econômico de um país está imbricado ao desenvolvimento social de sua população. De igual modo, o interesse de organismos internacionais no desenvolvimento do ensino em economias emergentes como Índia, China, Turquia,

Rússia e Brasil, por exemplo, fundamentam-se na manutenção e expansão do comércio, uma vez que “A própria teoria do capital humano postula que quando a população é mais educada, se torna mais produtiva e saudável, trazendo benefícios incalculáveis para a qualidade de vida e para a economia” (MORAIS, 2017, p. 134).

Este movimento global na direção do desenvolvimento econômico levou à criação de mecanismos internacionais de avaliação da qualidade educacional como o PISA - *Programme for International Student Assessment* – que avalia comparativamente o desempenho de “alunos matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países” (INEP, 2015). As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem Leitura, Matemática, Ciências e, desde 2015 passou a incluir Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. Coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o PISA é atualmente o mais importante instrumento internacional de avaliação da qualidade do ensino cujo objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão de políticas educacionais visando a melhoria do ensino básico com foco no desenvolvimento econômico dos países participantes.

Em nível nacional, a avaliação da qualidade é realizada de forma sistemática desde 1993 através do (1)SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – composto de três avaliações de larga escala: Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), com o objetivo de diagnosticar o Ensino Fundamental, fornecendo indicadores sobre a qualidade do serviço educacional ofertado pela rede pública; e do (2)ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) – avaliação de larga escala criada em 1998 para checar o desempenho dos estudantes ao fim do Ensino Básico, que passou a ser adotado por várias instituições públicas e privadas como critério de seleção para ingresso no Ensino Superior, complementando ou substituindo o vestibular. O cruzamento dos dados obtidos a partir de tais avaliações resultou, desde 2007, no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que, numa escala de zero a dez, ranqueia as unidades escolares, considerando o SAEB para os Estados e a Prova Brasil para os Municípios (GATTI, 2009).

Independentemente da avaliação nacional da qualidade do ensino e dos instrumentos internacionais aplicados aos países pertencentes à OCDE, vários estados brasileiros implementaram seus próprios mecanismos de avaliação da qualidade a exemplo do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o SAER (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul). Apesar dos esforços empreendidos pelos Estados da Federação no sentido de nivelar os alunos, as desigualdades socioeconômicas entre os entes federados se refletem entre os mais de 5570 municípios brasileiros (<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>), resultando em escolas que, apesar de geograficamente muito próximas, apresentam IDEBs muito diversos.

Ainda que sejam claros os objetivos de organismos nacionais e internacionais que orientam as discussões sobre a definição de educação de qualidade, estes não são os únicos *stakeholders* (FREEMAN *et al.*) envolvidos no processo. Pais, alunos e comunidade também guardam expectativas muito particulares sobre o serviço educacional oferecido pela escola, seja na rede pública ou privada e tais expectativas se modificam ao longo do tempo, o que leva à conclusão de que o conceito de educação de qualidade é não apenas sociológico, mas também histórico. Ao analisarem a concepção de qualidade do ensino no Brasil, Oliveira e Araújo (2005, p. 6) pontuam que, historicamente,

a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas. Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Mesmo com a implantação do SAEB no início dos anos 90 como o primeiro programa nacional de avaliação da qualidade educacional da rede pública de ensino em larga escala (GATTI, 2009), nunca houve na rede privada um movimento na direção de se estabelecer critérios padronizados de aferição da qualidade. Cada rede ou instituição educacional privada cria seus próprios mecanismos de aferição da qualidade do ensino e, mais amplamente, da qualidade dos serviços prestados de modo que o conjunto de expectativas de um grupo ou de uma instituição educacional não coaduna necessariamente com os demais, visto que tais expectativas derivam dos valores que são mais caros a cada rede ou instituição de ensino.

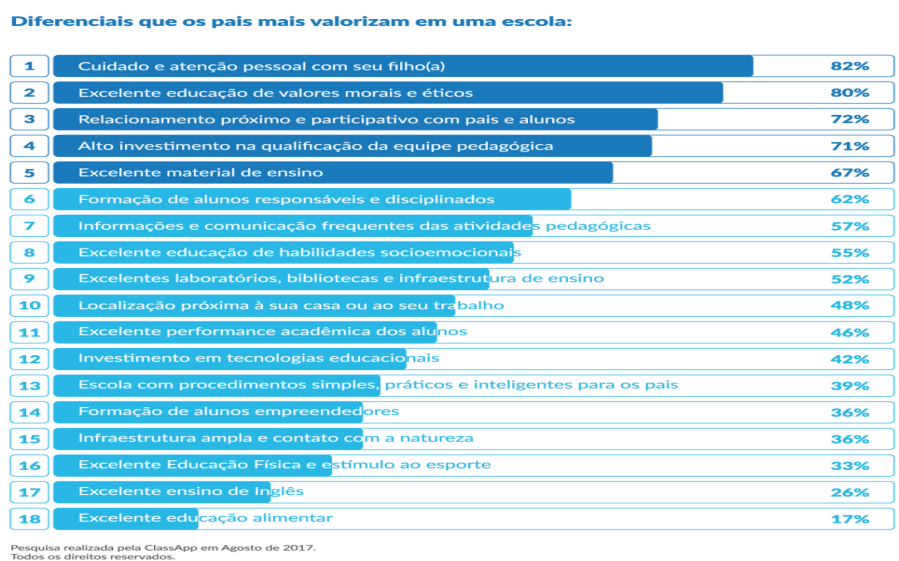
Ao passo que o cumprimento de certas exigências legais para concessão de autorização de funcionamento das instituições privadas possa ser interpretada como critério mínimo de qualidade, imposto pelo Ministério da Educação e regulamentado pelos conselhos estaduais de educação (MEC, 2006), como, por exemplo, nas resoluções N^o. 1798/87 e 037/2001 do Conselho Estadual de Educação da Bahia, que regulamentam a abertura de instituições de Ensino Básico determinando parâmetros tais quais: dimensões das salas de aulas, número máximo de alunos por turma, formação mínima dos professores, equipamentos, acervo literário, acessibilidade etc., a própria concorrência no mercado de serviços educacionais impõe certas “exigências” que produzem naturalmente uma competição pela melhor oferta. Um exemplo desta imposição do mercado é o fenômeno da *gamification* ou gamificação (uso de tecnologia e jogos em função da aprendizagem): a escola ou rede educacional que não incorpore estes elementos às suas estratégias pedagógicas podem ser reputadas como sendo de qualidade inferior quando comparadas àquelas que dispõe de lousas eletrônicas, *tablets* e recursos correlatos, conforme se infere da pesquisa realizada em 2017 pelo Instituto Inspirare/Porvir (<http://porvir.org/nossaescolarelatorio/>).

Sob o ponto de vista da Economia o ensino privado está classificado no setor terciário (VASCONCELLOS; GARCIA, 2014) e a avaliação da qualidade do serviço educacional deve se dar

primordialmente a partir da ótica do tomador do serviço (MIGUEL; SALOMI, 2004). Ao decidir contratar um serviço, o consumidor estabelece, consciente ou inconscientemente, uma série de expectativas em relação ao prestador do serviço. Esta avaliação é, geralmente, subjetiva e confronta a experiência vivenciada e as expectativas previamente estabelecidas (PARASURAMAN; ZEITHAML; BERRY, 1988). Deste modo a escola está sujeita a avaliação do cliente, o que torna inevitáveis as comparações com outras entidades que oferecem serviços semelhantes (KOTLER; KELLER, 2013). Por isso é essencial para sua sobrevivência no mercado, que a escola esteja frequentemente se autoavaliando e buscando melhoria contínua da qualidade do serviço principal (FITZSIMMON; FITZSIMMON, 2010) e dos serviços agregados como, por exemplo, o ensino (ou serviço pedagógico) e o atendimento que podem fazer a diferença entre a fidelização ou perda do cliente.

Outra pesquisa, realizada pela ClassApp em agosto do mesmo ano, com a participação de cerca de 27 mil pais de alunos do Ensino Básico de escolas particulares de todo país, revela as principais expectativas dos pais quanto à escola, de onde se conclui o que reputam por educação de qualidade, conforme indicado na figura 1.

Figura 1. Pesquisa ClassApp de 2017 - O Que Os Pais Esperam Da Escola.



Do ponto de vista institucional, entretanto, o conceito de qualidade está atrelado às declarações de missão e visão de uma organização (OLIVEIRA, 2007). No contexto educacional é possível avaliar, de um modo amplo, a qualidade do ensino, considerando quão próxima está a prática da instituição de suas profissões de missão e visão, uma vez que devem estas estar alinhadas tanto aos anseios da companhia quanto às expectativas de todos os interessados no processo.

Neste contexto de múltiplas expectativas, a avaliação da qualidade não pode se dar através de instrumento único, pois, para o Estado, a avaliação da qualidade pode ser realizada de modo objetivo,

através da análise de indicadores previamente definidos, ao passo que, do ponto de vista dos pais e alunos, esta avaliação é subjetiva pois baseia-se predominantemente na percepção; e sob a ótica da instituição a avaliação da qualidade aponta para suas declarações de missão e visão. Considerando-se que o setor de serviços representa cerca de 65% da economia brasileira (CHRISTÓVÃO, 2014) e que a rede privada de ensino corresponde a quase ¼ de todas as escolas de nível básico de acordo com o Censo Escolar 2016 divulgado pelo Ministério da Educação (INEP, 2017), soma-se a todos os argumentos já expostos que justificam a avaliação periódica da qualidade dos serviços oferecidos pelas instituições de ensino, o fator econômico, dada a importância deste segmento na economia.

Para Miguel e Salomi, (2004, p. 13), “essa importância cada vez mais acentuada do setor de serviços caracteriza a necessidade de se empreender esforços em relação à mensuração da qualidade nos serviços prestados”. Nesse sentido, ao longo do tempo, diversos pesquisadores têm envidado esforços nesta área, buscando aprimorar o conceito e desenvolver técnicas de medição.

Diversos modelos e instrumentos de aferição da qualidade foram propostos desde Grönroos (1984), considerado um dos precursores nesta área de estudos, até os diversos autores da atualidade, dos quais destaca-se Parasuraman *et al.* (1985), criador do método ServQual de avaliação da qualidade na prestação de serviços, sobre o qual se discorre no capítulo III.

O método vem sendo aprimorado e aplicado a qualquer *business* no ramo de serviços e é largamente utilizado no mundo dos negócios em diversas partes do globo, sendo perfeitamente aplicável ao mercado de serviços educacionais, implementadas certas adaptações.

3. INFLUÊNCIA DO GESTOR ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DA QUALIDADE

Diversos autores, tais quais Teixeira (1961), Lück (2009), Saviani (1999), Lopes da Silva & Leme (2009) destacam as dimensões administrativa, de liderança, social e pedagógica da gestão escolar. Para Arregui & Pérez (2011), por exemplo, exige-se do diretor escolar uma gama de competências que o habilite a articular e fazer convergirem recursos e esforços na direção dos anseios da organização, o que se constitui num grande desafio

ante la heterogeneidad de las demandas, las necesidades de formación de los grupos humanos, las presiones de las culturas organizativas hacia la estabilidad, las trayectorias de los agentes educativos implicados, el diferente uso de los recursos, las prioridades de las distintas administraciones o las historias singulares de las comunidades educativas, entre otras cuestiones. (p.23).

Parece ser consenso que, sob o prisma da gestão, o diretor escolar é peça fundamental para o atingimento dos objetivos da instituição. No contexto atual, o ensino privado possui uma dimensão comercial que, em não raras ocasiões, se sobrepõe aos interesses puramente pedagógicos. Mesmo para os pais o bom desempenho em exames padronizados e a posição no ranking da opinião pública

parecem ser fatores determinantes na escolha da escola para os filhos, conforme pesquisa britânica, divulgada em 2015 na sessão Educação do Portal Terra (terra.com.br/noticias/educacao/escola-nao-prepara-aluno-para-mercado-de-trabalho-diz-pesquisa,bf5be311ed95dd94f8ae1bb39cbd2b52nxe2RCRD).

A fim de atender às expectativas do mercado, o administrador escolar se encontra no centro de um dilema, onde os valores institucionais e as expectativas dos clientes entram em choque levando-o não raras vezes a assumir uma postura mais política do que administrativa. Por isso mesmo tem sido cada vez mais exigido do administrador escolar o domínio de certas habilidades e desenvolvimento de competências que concorram para o sucesso do projeto escolar considerando, como definiu Mello *et al.* (2001, p. 126), que as “instituições de ensino não são apenas negócios de gerenciar a educação; elas são também, por definição, fornecedoras de serviços em todas as dimensões”.

Ao considerar-se o caráter essencialmente subjetivo da avaliação do gestor e da qualidade do ensino como estando mais ligado à percepção do que a dados estatísticos, e ainda, que a atuação do diretor pode impactar positiva ou negativamente sobre a percepção de qualidade do serviço como um todo, parece lógico inferir que este julgamento possa potencialmente conduzir às distorções comentadas no capítulo anterior, o que torna extremamente importante, a fim de que se complemente a avaliação das dimensões do serviço educacional oferecido, avaliar o desempenho do gestor de forma sistematizada.

Ante a gama de alternativas metodológicas possíveis há que se buscar a opção (ou eventualmente mais de uma) que melhor se adeque tanto ao objeto quanto ao objetivo do estudo Gialdino (1992) a fim de que o produto da investigação seja confiável. No capítulo III é detalhada a estratégia metodológica que disciplina esta pesquisa, desde a definição das questões de investigação até os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados que conduziram às conclusões deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lacunas existentes no sistema público de educação no Brasil propiciaram a abertura e expansão de um próspero mercado educacional, onde a crescente concorrência, a despeito da regulamentação estatal, é o principal fator de pressão sobre a qualidade. A fim de atender tanto às expectativas do tomador do serviço quanto aos parâmetros mínimos estabelecidos pelo Estado, as instituições têm se movimentado sobre um campo movediço de concepções diversas do que venha a ser ‘educação de qualidade’, já que cada personagem envolvido no processo educativo possui seus conceitos e percepções particulares. O Diretor Escolar é o elemento chave, modulador e sintetizador

das expectativas tanto da comunidade escolar quanto da organização/corporação, o que confere a esta função caráter não apenas técnico, mas político em grande medida.

Daí a importância de checagens sistemáticas, e principalmente comparativas, das percepções de qualidade dos serviços oferecidos pela escola, tanto do ponto de vista da organização/corporação quanto do cliente, visto que a verificação de apenas um destes *stakeholders* torna incompleta e, portanto, inapropriada a fonte de dados que embasem tomadas seguras de decisões administrativas.

REFERÊNCIAS

ANÍSIO TEIXEIRA. Que é Administração Escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. v.36, n.84, p. p.84-89, 1961.

ARREGUI, E. Á.; PÉREZ, R. P. Liderazgo Directivo En Los Centros Educativos De Asturias. **Bordón**, v. 63, n. 3, p. 23–42, 2011.

CHRISTÓVÃO, M. C. **Inovação no Segmento de Serviços Educacionais no Brasil**. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/academico/inovacao-no-segmento-de-servicos-educacionais-no-brasil/77641/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FITZSIMMON, J. A.; FITZSIMMON, M. J. **Administração de Serviços: Operações, estratégia e tecnologia da informação**. 6a. ed. Sãoi Paulo: [s.n.].

FREEMAN, R. E. *et al.* **Stakeholder Theory - The Staste of the Art**. New York: [s.n.].

FREITAS, A. *et al.* **O Dilema do Brasileiro: Entre a descrença no presente e a esperança no futuro**. Rio de Janeiro: [s.n.].

GATTI, B. A. Avaliação de Sistemas Educacionais No Brasil. **Revista de Ciencias da Educação**, v. 09, p. 7–18, 2009.

GIALDINO, I. V. DE. Métodos Cualitativos - Los problemas teórico-epistemológicos. Em: CENTRO EDITOR DE AMÉRICA LATINA (Ed.). **Vol. I**. 1a. ed. Buenos Aires: [s.n.].

GRÖNROOS, C. A Service Quality Model And Its Marketing Implications. **European Journal of Marketing**, v. 18, n. 4, p. 36–44, 1984.

GUERRA, S. A Quarta Onda Globalizante e os Desafios Para o Direito Internacional. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, v. IV, n. 4, p. 341–358, 2004.

HUNTINGTON, S. P. **O Choque Das Civilizações e a Recomposição da Ordem Mundial**. São Paulo: [s.n.].

INEP: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

INEP: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

- TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas. **Ministério da Educação**, p. 28, 2017.
- KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de Marketing**. 14a. ed. São Paulo: [s.n.].
- LOPES DA SILVA, C.; LEME, M. I. DA S. O Papel do Diretor Escolar na Implantação de uma Cultura Educacional Inclusiva. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 3, p. 494–511, 2009.
- LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências**. 1a. ed. Curitiba: [s.n.].
- MELLO, S. C. B. DE; DUTRA, H. F. DE O.; OLIVEIRA, P. A. DA S. Avaliando a Qualidade De Serviço Educacional Numa IES: O Impacto Da Qualidade Percebida Na Apreciação Do Aluno De Graduação. **Organizações & Sociedade**, v. 8, n. 21, p. 125–137, ago. 2001.
- MIGUEL, P. A. C.; SALOMI, G. E. Uma Revisão Dos Modelos Para Medição Da Qualidade Em Serviços. **Produção**, v. 14, n. 1, p. 12–30, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. CIBEC ed. Brasília: [s.n.].
- MORAIS, V. M. M. DE. Considerações Sobre Economia e Educação Brasileira. **Educare**, v. 1, n. 02, p. 133–148, 2017.
- OLIVEIRA, D. DE P. R. DE. Planejamento Estratégico: Conceitos; Metodologia; Práticas. p. 4–7, 2007.
- OLIVEIRA, R. P. DE; ARAUJO, G. C. DE. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5–23, 2005.
- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. **Journal of Marketing**, v. 49, n. 4, p. 41–50, 19 set. 1985.
- PARASURAMAN; ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. SERVQUAL: A Multiple-Item Scale For Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. **Journal of Retailing**, v. 64, n. 1, p. 12–40, 1988.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia - polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. Campinas: [s.n.].
- UNESCO. Declaración de Incheon. 2015.
- VASCONCELLOS, M. A. S. DE; GARCIA, M. E. **Fundamentos de Economia**. 5a. ed. São Paulo: [s.n.].

REVISÃO INTEGRATIVA: EXPERIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO - UMA ANÁLISE DA LEALDADE DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Edimar Sena Oliveira Júnior edimarsenaojr@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1739-1290>

Mestrando em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2024). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2021). Pós-Graduado em Gestão Escolar pela Faculdade Integrada de Jacarépágua (2014). Graduado em Administração de Empresas pela Faculdade Adventista da Bahia (2004). Gestor Escolar da Rede Adventista de Educação.

Rebeca Pizza Pancote Darius rebeca.darius@unasp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7652-5450>

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2020). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2012). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2004). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação, do Centro Universitário Adventista de São Paulo. Docente do Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (UNIAENE). Doutorando em Ensino Religioso pela Andrews University (Michigan-EUA). Mestre em Ensino e Interpretação da Bíblia (SALT/FADBA).

Resumo: Com o crescimento do número de matrículas em instituições de ensino privado na educação básica nos últimos anos, estudar sobre os aspectos que contribuem para a lealdade do estudante, tornou-se necessário para uma maior compreensão sobre os fatores que influenciam na sua captação e fidelização. A maneira como os estudantes interagem com a instituição, afeta sua satisfação e permanência. Nessa perspectiva, a lealdade é construída a partir da sua experiência com a instituição. A abordagem da Lógica Dominante do Serviço enfatiza que a criação de valor é resultado da interação entre estudante e a instituição de ensino. Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo conduzir uma revisão integrativa acessar estudos sobre experiência na educação e lealdade do estudante. Para isso foram acessadas as bases de dados Education Resources Information Center (ERIC), Periódicos Capes e Scielo, utilizando método integrado com os seguintes descritores: Lealdade and educação, marketing de relacionamento, lógica dominante do serviço (idioma em português para a base de dados periódicos capes e loyalty and education, education relationship marketing, service dominant logic para base de dados ERIC e Scielo), no período de 2007 a 2023, nos idiomas: inglês e português. A partir da coleta de dados, foram encontrados 378 artigos, sendo 9 utilizados para estudo desse tema. Entretanto foi observado que há poucos estudos sobre lealdade do estudante na educação básica, principalmente no Brasil.

Palavras-chave: Lealdade na educação, marketing de relacionamento, lógica dominante do serviço.

Abstract: With the growth in the number of enrollments in private educational institutions in basic education in recent years, studying the aspects that contribute to student loyalty has become necessary for a greater understanding of the factors that influence student acquisition and loyalty. The way students interact with the institution affects their satisfaction and retention. From this perspective, loyalty is built based on your experience with the institution. The Service Dominant Logic approach emphasizes that the creation of value is the result of the interaction between the student and the educational institution. In this sense, the research aimed to conduct an integrative review accessing studies on experience in education and student loyalty. For this purpose, the Education Resources Information Center (ERIC), Capes Periodic and Scielo databases were accessed, using an integrated method with the following descriptors: Loyalty and education, relationship marketing, service dominant logic (Portuguese language for the database capes periodicals and loyalty and education, education relationship marketing, service dominant logic for ERIC and Scielo databases), from 2013 to 2023, in the languages: English and Portuguese. From data collection, 378 articles were found, 9 of which were used to study this topic. However, it was observed that there are few studies on student loyalty in basic education, especially in Brazil.

Keywords: Loyalty in education, relationship marketing, service dominant logic.

INTRODUÇÃO

Entre os desafios pertinentes à gestão de uma Instituição de Ensino na Educação Básica está a necessidade de manutenção da base de estudantes ao longo de sua jornada escolar. Dados do Censo Escolar brasileiro apontam que aproximadamente 20% dos estudantes do ensino básico privado mudam de escola todos os anos (INEP 2022). A alta rotatividade nas matrículas não afeta somente a estabilidade financeira de uma instituição de ensino, mas também prejudica a oferta de um ensino de qualidade ao interromper o desenvolvimento do projeto curricular proposto ao longo da formação básica do estudante. Atualmente, 18,4% dos estudantes do ensino básico brasileiro, 9,5 milhões de estudantes, estão matriculados em escolas particulares. Um crescimento de 9%, contra uma diminuição de 2% no ensino público nos últimos 10 anos (MEC, 2021). A mudança para uma outra instituição de ensino pode ocorrer por fatores financeiros, mudanças geográficas ou por insatisfação com a qualidade dos serviços educacionais (Santos 2009). O Censo Escolar de 2023 apresentou que no Brasil existem 46.668 escolas particulares (INEP, 2023). Um crescimento de 56,6% no número de instituições privadas e de 533% no número de estudantes matriculados em escolas particulares no país desde o Censo Escolar de 1999.

Segundo a Federação Nacional de Escolas Particulares, o setor emprega 1,5 milhões de pessoas e é responsável por 1,65% do PIB brasileiro (FENEP, 2023). Considerando o alcance e relevância desse setor, um número cada vez maior de grupos educacionais tem investido recursos na educação básica, abrindo e adquirindo novas escolas, aumentando assim ainda a disputa pela atenção do estudante. Mesmo que timidamente, o estudo gerencial da educação tem se fortalecido no Brasil, seguindo a tendência internacional destacada pelo surgimento de publicações de artigos e revistas acadêmicas especializadas sobre o tema nas últimas décadas (FARLEY, LEHMANN, SAWYER, 1995). Um estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas, apontou que escolas com efetivas

estratégias de relacionamento com as famílias e estudantes apresentaram um percentual de retenção de alunos, 15% superior a outras escolas que não adotam as mesmas práticas (FVG, 2020).

De acordo com Bergamo (2012), ao buscar a lealdade do estudante, a instituição visualiza, por meio do estreitamento da relação com o mesmo, alcançar objetivos de longo prazo. Além de sua formação acadêmica, almeja que ele seja um influenciador na melhoria da qualidade de serviço e seu propagador, elevando a reputação dela perante a sociedade. Além disso, estudos apontam que o custo da captação de novos estudantes é significativamente maior em relação ao custo de reter os estudantes já matriculados. Vavra (1993) defende que com um trabalho de retenção bem planejado é possível se ter um aumento considerável dos lucros, visto que a retenção de clientes é significativamente menos onerosa do que a captação. Singh, (2002) afirma que as empresas têm buscado desenvolver melhores relacionamentos com os clientes. Isso implica em conhecer profundamente os processos pelos quais os clientes mantêm trocas com as empresas, e como esses processos influenciam a lealdade.

Embora haja pesquisas relacionadas às causas que motivam a evasão ou transferência escolar, como os exemplos de Tinto (1975 e 1993); Hennig-Thurau (2001) e Anjos Neto (2003), há poucos estudos relacionados à lealdade na educação básica. Principalmente no que se refere ao ensino privado. Por este motivo, esta pesquisa tem como objetivo avaliar e mensurar os fatores que possibilitam uma maior lealdade e por consequência, participação, engajamento e retenção do estudante em instituições de ensino básico privado.

O conceito de lealdade do cliente tem se tornado cada vez mais importante. Hoffman e Bateson (2009) destacam que para isso é fundamental “concentrar os esforços de marketing da empresa na base de clientes que ela possui”. A lealdade do consumidor implica em estabelecer uma relação mais profunda com a instituição, pois envolve muito mais que um comportamento, envolve atitude. Segundo Bergamo (2008), o primeiro entendimento sobre lealdade do cliente é que ela parte de aspectos atitudinais e o entendimento desses aspectos é de extrema importância para o desenvolvimento de uma estratégia de relacionamento.

Segundo Prahalad e Ramaswamy (2003), quando positiva, a experiência entre o cliente e a instituição produz valor. O valor é uma variável influenciada “pela percepção global da qualidade do serviço”, e exerce impacto na satisfação do cliente (ALVES; RAPOSO, 2007). Para Payne, Storbacka e Frow (2008), o valor para o cliente é solidificado nas interações, transações e relações com a instituição.

Na visão dos autores Vargo e Morgan (2005), o serviço se trata de uma atividade de especialização. Por sua vez, envolve competências e habilidades, em especial o conhecimento. Esta é uma visão do marketing onde a interatividade com o consumidor é essencial, fazendo de cada serviço único, o que culmina em vantagem competitiva para a instituição (PRAHALAD e RAMASWAMY, 2004). Para o sucesso de um negócio, dizem (Bendapudi e Leone (2001), a empresa precisa construir uma “imagem de qualidade proativamente, continuamente e

consistentemente”, com vistas à geração de valor. Autores como Alves e Raposo (2007), identificam que a satisfação é derivada da percepção de valor oriunda da qualidade e desempenho do serviço. Madruga (2021), acrescenta que a gestão da experiência é o processo de mapear e monitorar a jornada do cliente em uma instituição, com o objetivo de garantir que cada ponto de contato ofereça valor e que todas as interações atendam ou superem as expectativas, promovendo satisfação e lealdade.

No contexto educacional, a qualidade percebida pelos pais, o atendimento contínuo e a gestão eficaz da experiência são elementos que influenciam diretamente no relacionamento com a instituição. A aplicação do marketing de relacionamento no ambiente escolar permite que as instituições apliquem com eficiência sua metodologia de ensino, mas também estabeleçam uma conexão emocional e confiável, promovendo um ciclo de satisfação e lealdade. Ao monitorar a experiência dos alunos e responsáveis e personalizar o atendimento, as escolas podem adaptar suas práticas pedagógicas e de gestão para atender melhor às necessidades e expectativas, resultando em menor evasão e aumento das recomendações geradas pela maior satisfação.

Para Prahalad e Ramaswamy (2003), quando positiva, a experiência produz valor. Para Woodruff (1997, p. 142), valor é a preferência e avaliação de um indivíduo, relativas a atributos do produto ou serviço, desempenho desses atributos e consequências advindas do relacionamento que facilitam ou dificultam, a experiência para ele, a jornada de atingir seus objetivos e propósitos. O valor é uma variável influenciada pela percepção global da qualidade do serviço, e exerce impacto na satisfação (Alves; Raposo, 2007). Para Payne, Storbacka e Frow (2008), a percepção de valor é solidificada nas interações, transações e relações com a instituição. Yuan e Wu (2008) e Ha e Perks (2005) consideram que a experiência deve induzir a satisfação, através de valores emocionais em que a variedade e o número de experiências afetem significativamente a satisfação.

Bressan *et al.* (2015), afirma que a qualidade percebida na educação pode ser medida com base em fatores tangíveis, como as instalações da escola, e intangíveis, como a qualidade do ensino e o relacionamento entre alunos e professores. A percepção de qualidade está diretamente ligada à satisfação e à lealdade dos pais e alunos. De acordo com Bergamo (2011), a qualidade percebida é um determinante direto da satisfação e, conseqüentemente, da lealdade. Quando os pais percebem que a escola oferece um serviço que atende ou supera suas expectativas, eles estão mais propensos a rematricular seus filhos e a recomendar a escola a outras famílias, o que contribui para a captação de novos alunos.

Segundo Cook-Sather (2007), para que a experiência educacional seja eficaz, é necessário que as escolas adotem uma abordagem centrada no aluno, promovendo o engajamento ativo dos estudantes e criando oportunidades para que eles sejam protagonistas de sua própria aprendizagem. O estudo de Beckendorf *et al.* (2009), contribui dizendo que a gestão da experiência na educação deve levar em consideração não apenas o ambiente acadêmico, mas também os fatores sociais e emocionais que afetam o bem-estar dos alunos, criando um ambiente de apoio que favoreça a

permanência e o sucesso dos estudantes.

A lealdade, portanto, não se resume apenas à retenção do estudante, mas envolve também a recomendação boca-a-boca e a construção de uma imagem positiva da instituição no mercado. Em uma pesquisa realizada por Kotler e Fox (1995) sobre marketing educacional, os autores afirmam que as instituições que investem em estratégias de retenção e fidelização dos alunos conseguem obter melhores resultados financeiros e acadêmicos, além de reduzir significativamente os índices de evasão. As instituições educacionais, portanto, precisam não apenas atrair novos alunos, mas também investir no relacionamento contínuo com aqueles que já fazem parte da comunidade escolar. Nesse sentido, é fundamental que as instituições compreendam os processos pelos quais os estudantes mantêm seus vínculos e como esses processos impactam a sua lealdade. As escolas privadas, em especial, devem estar atentas às mudanças nas expectativas dos estudantes e dos pais, implementando medidas que aumentem a qualidade percebida e a satisfação dos estudantes com a experiência educacional oferecida. Ao fortalecer o relacionamento com seus alunos, as instituições não apenas garantem uma maior retenção, mas também criam uma rede de propagadores da instituição, o que é essencial em um setor competitivo como o educacional. A compreensão desses elementos permitirá que as instituições de ensino criem ambientes mais satisfatórios, com foco na lealdade de longo prazo.

Segundo Grönroos (2015), quando a instituição e o consumidor interagem continuamente melhorando a experiência ao longo do tempo, há o desenvolvimento de uma cocriação na prestação do serviço. Cocriação de serviço, nada mais é do que a ocorrência de uma participação ativa do consumidor na utilização do serviço e não apenas um recebimento do serviço prestado. Isso gera maior valor através da customização e, culminando numa maior percepção da qualidade e satisfação do cliente (PRAHALAD e RAMASWAMY, 2004). A essência da cocriação em serviço é a busca por uma melhor composição de valor ao consumidor, atendendo seus interesses no plano individual, um dos objetivos da Lógica Dominante de Serviços.

A compreensão do conceito da cocriação de valor proposta pela Lógica Dominante do Serviço, onde o consumidor possui relevante participação, torna o estudo de suas premissas no contexto da prestação de serviços educacionais pertinente, já que ela não é uma solução unilateral, e o estudante é responsável por parte do desempenho necessário para o êxito acadêmico. Não tratando a relação apenas como uma simples prestação de serviços, mas como uma construção maior, a formação acadêmica, social e profissional de um indivíduo. Nesta ótica, o resultado da formação educacional básica é fruto da cocriação desenvolvida entre o estudante e a instituição de ensino.

Parte significativa desta pesquisa envolveu o estudo e revisão integrativa de material bibliográfico numa abordagem quantitativa e qualitativa.

METODOLOGIA

A revisão integrativa foi iniciada em 05/04/2023, com a realização de pesquisas nas bases científicas CAPES PERIÓDICOS, ERIC e SCIELO. Utilizando a metodologia PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) proposta por Moher *et al.* (2009) que possibilita a apresentação de um fluxograma em quatro etapas com: identificação, seleção, elegibilidade e inclusão. Essas quatro etapas foram utilizadas em acordo com a necessidade da pesquisa. Nela, as bases de dados utilizadas, os descritores com as estratégias de busca e a quantidade de artigos encontrados são apresentados nos quadros abaixo. Nota-se no quadro abaixo que os descritores foram levemente modificados, devido as características de cada base de dados.

Quadro 1 – Descritores utilizados na base de dados da CAPES PERIÓDICOS

Base de Dados	Descritores utilizados na estratégia de busca	Campo	Artigos encontrados por tema	Quantidade de artigos encontrados
CAPES	Lógica Dominante do Serviço	Assunto	69	131
	Marketing de Relacionamento na Educação	Assunto	19	
	Lealdade na educação	Assunto	43	

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 2 – Descritores utilizados na base de dados da ERIC

Base de Dados	Descritores utilizados na estratégia de busca	Campo	Artigos encontrados por tema	Quantidade de artigos encontrados
ERIC	“service dominant logic”	Assunto	16	234
	“marketing” AND “relationship” AND “education”	Assunto	50	
	“loyalty” AND “education”	Assunto	168	

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 3 – Descritores utilizados na base de dados da SCIELO

Base de Dados	Descritores utilizados na estratégia de busca	Campo	Artigos encontrados por tema	Quantidade de artigos encontrados
SCIELO	(ab:(service dominant logic))	Assunto	4	13
	(ab:(marketing)) AND (ab:(relationship)) AND (ab:(education))	Assunto	1	
	(ab:(loyalty) AND (ab:(education)))	Assunto	8	

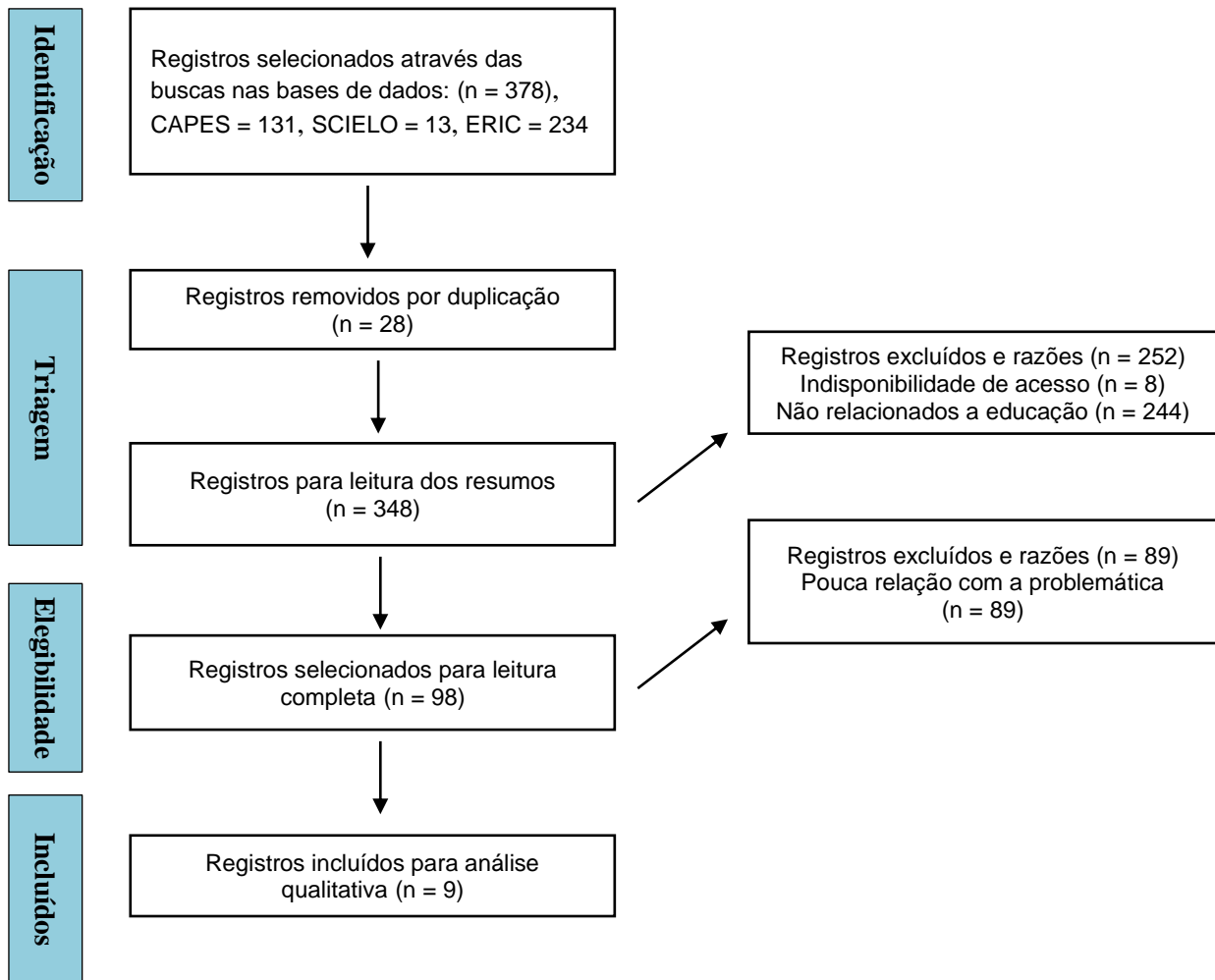
Fonte: dados da pesquisa

Foram registrados os títulos do artigo, dados do autor, ano de publicação e principais achados.

RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA

Foram identificados 378 artigos nas três bases utilizadas para seleção de estudos. Foi utilizado o software Mendeley Reference Manager Desktop versão 2.105.0 para gerenciamento dos artigos, sendo excluídos 28 artigos por duplicação. As demais análises para exclusão estão na figura abaixo conforme metodologia PRISMA para apresentação dos resultados da revisão integrativa (Moher et al, 2009).

Figura 1 – Mapeamento da Revisão Integrativa



Fonte: Moher *et al.* (2010) The PRISMA Group (2009).

Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097

CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDOS

Dos sete estudos selecionados para análise, após exclusões iniciais durante a leitura dos títulos, resumos e textos completos temos as seguintes características descritas no Quadro abaixo:

Título	Principal Autor	Ano de Publicação	País	Principais Achados
Lealdade do estudante baseado na qualidade do relacionamento: uma análise em instituições de ensino superior	Bergamo, F.	2013	Brasil	O artigo apresenta relevantes contribuições para o universo acadêmico do marketing de relacionamento no setor educacional e para gestores de instituições de ensino.
Evaluación de la calidad en la educación superior: una revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado	Torres, L.	2018	Espanha	O estudo apresenta uma revisão da literatura sobre os construtos de qualidade na educação, com o foco na satisfação dos estudantes.
Relações de interdependência entre confiança, comprometimento, qualidade percebida e lealdade em estudantes do ensino superior	Basso, K.	2015	Brasil	A pesquisa traz contribuição sobre a importância da manutenção de relacionamentos duradouros entre instituições e estudantes como fatores necessários a construção da lealdade.
Cocriação de Valor em Sala de Aula como um Antecedente do Engajamento dos Estudantes de Ensino Superior	Araújo, F.	2021	Brasil	O estudo realiza uma análise do efeito da cocriação de valor em sala de aula como um antecedente do engajamento de estudantes de uma Instituição de ensino.
The Impact of Marketing Strategies and Satisfaction on Student Loyalty: A	Chuan Chen, Y.	2016	Taiwan	Este estudo investiga as direções e os pontos fortes das relações entre marketing estratégias, satisfação dos alunos e lealdade no ensino superior de Taiwan.

Structural Equation Model Approach				
Inovação em serviços educacionais: contribuições do design thinking e da lógica dominante do serviço	Karam-Koleski, A.	2019	Brasil	O artigo apresenta uma perspectiva da educação sob a lógica dominante do serviço, com foco na influência da experiência para fidelização e engajamento.
Service marketing mix as input and output of higher and technical education	Mahajan, P.	2019	India	Aborda a percepção do ensino como prestação de serviço e fundamenta o entendimento do estudante como cliente e a instituição como prestadora do serviço ofertado.
Os Antecedentes da Lealdade do Estudante no Ensino Superior: Um Estudo Empírico no Politécnico do Porto	Santos, T.	2017	Portugal	Apresenta importantes contribuições para a compreensão da experiência educacional e lealdade dos estudantes. Variáveis como confiança, satisfação, qualidade percebida e marketing de relacionamento, são elementos para a fidelização dos estudantes.
Importância da Experiência do Cliente para os Negócios	Augusti, V.	2023	Brasil	Aborda contribuições relevantes que podem ser aplicadas à gestão da experiência na educação e à lealdade do estudante.

O estudo de Bergamo (2013), realizou a pesquisa de campo com 352 estudantes do curso de administração, em três instituições de ensino superior da Região Administrativa de Campinas. A análise dos dados foi feita através da estatística descritiva e da Análise de Regressão Linear Múltipla. Os resultados evidenciaram a propensão alunos à lealdade para com as instituições de ensino a partir de aspectos como: qualidade percebida, satisfação, comprometimento e confiança.

Já Torres (2018). examinou aspectos atuais referentes à educação superior, tais como qualidade, e por extensão, satisfação dos estudantes. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura com o intuito de situar as discussões sobre a influência da qualidade na educação, e, principalmente, a importância da satisfação dos alunos com o serviço recebido, que possibilita dentre outras vantagens: fidelização, engajamento, propagação de recursos e lealdade.

Basso *et al.* (2015), constatou que tanto a qualidade, como o comprometimento tem uma forte participação formação da lealdade, enquanto a confiança e a qualidade percebida são fundamentais para manutenção do relacionamento entre as partes.

O Estudo de Araújo (2021), traz a concepção de que a lógica dominante de serviço pode ser compreendida a partir do contexto educacional. Em um ambiente de sala de aula, alunos e professores podem cocriar valor contribuindo para um melhor aproveitamento das disciplinas e, conseqüentemente, maior engajamento dos alunos e melhor resultado para a instituição.

Chuan Chen (2016), detalha que a satisfação do estudante não é fruto de uma avaliação de curto prazo, mas uma atitude duradoura desenvolvida através de constante experiência. A pesquisa indicou que a satisfação do estudante é um estado cognitivo favorável resultante da avaliação positiva de sua experiência com a instituição de ensino.

A pesquisa Karam-Koleski (2019), também contextualiza o conceito do ensino como um serviço prestado ao estudante-cliente e apresenta a importância da diversificação do mix de serviços oferecidos para maior captação e retenção de estudantes baseado na satisfação com a qualidade do serviço recebido.

Santos (2017), descreve importantes contribuições para a compreensão da experiência educacional e lealdade dos estudantes no Ensino Superior. A autora examina as relações entre variáveis como confiança, satisfação, qualidade percebida, ressaltando o uso de estratégias de marketing de relacionamento como ferramentas fundamentais para a retenção de alunos, sugerindo que a construção de um relacionamento forte entre a instituição e os alunos pode ser decisiva para a lealdade, conceitos que também podem ser aplicáveis ao contexto da educação básica.

Augusti (2023), traz uma série de contribuições relevantes que podem ser aplicadas à experiência na educação e à lealdade do estudante como a importância de mapear e monitorar a jornada do cliente, que no contexto educacional pode ser adaptada para a jornada do estudante e de seus responsáveis. O estudo sublinha a importância das emoções e sensações vivenciadas na interação com a instituição e da experiência personalizada e consistente ao longo de todos os pontos de contato entre cliente e instituição.

Embora os estudos de Bergamo (2013) e Santos (2017) acrescentem embasamento teórico substantivo sobre os construtos que antecedem a lealdade do estudante numa instituição de ensino e a pesquisa de Karam-Koleski (2019) desenvolva uma perspectiva da educação com foco na influência da experiência para fidelização e engajamento. A revisão das literaturas mostrou a necessidade de estudos mais específicos sobre a aspectos desenvolvedores da lealdade do estudante na educação básica a fim de possibilitar contribuições para melhoria nos relacionamentos entre estudantes e instituições de ensino básico e preencher possíveis lacunas existentes na literatura sobre esse tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão buscou explorar estudos sobre experiência na prestação de serviço na área educacional e a contribuição da cocriação de valor para satisfação, comprometimento e engajamento no desenvolvimento da lealdade do estudante. Ficou evidente que a maioria das pesquisas na área de situam-se sobre a experiência e lealdade do estudante no ensino superior e há poucos estudos relacionados a educação básica, sobretudo no Brasil.

Os estudos que mais se aproximaram do tema pesquisado foram Lealdade do Estudante Baseado na Qualidade do Relacionamento: Uma Análise em Instituições de Ensino Superior que trás embasamento teórico substantivo sobre os construtos que antecedem a lealdade do estudante uma instituição de ensino, Inovação em Serviços Educacionais: Contribuições do Design Thinking e da Lógica Dominante do Serviço que desenvolve uma perspectiva da educação sob a lógica dominante do serviço, com foco na influência da experiência para fidelização e engajamento e Os Antecedentes da Lealdade do Estudante no Ensino Superior: Um Estudo Empírico no Politécnico do Porto, que apresenta significativas contribuições para a compreensão da experiência educacional e lealdade dos estudantes. As variáveis como confiança, satisfação, qualidade percebida e abordagens do marketing de relacionamento, são elementos estudados para a fidelização dos estudantes.

A presente revisão mostrou a necessidade de estudos mais específicos sobre a aspectos desenvolvedores da lealdade do estudante na educação básica a fim de possibilitar contribuições para melhoria na experiência e nos relacionamentos entre estudantes e instituições de ensino básico e assim preencher possíveis lacunas existentes na literatura sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

AGUSTIN, C.; SINGH, J. Curvilinear effects of consumer loyalty determinants in relational exchanges. *Journal of Marketing Research*, v. XLII, p. 96-108, feb. 2005

ALVES, H., & RAPOSO, M. (2007). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management*, 18(5), 571-588.

ANJOS NETO, M. R. Construção e Teste de um Modelo Teórico de Marketing de Relacionamento para o Setor de Educação. Dissertação, Mestrado em Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ARAÚJO, C. F.; FRIO, R. S.; ROSA, C.; SILVA, P. R.; (2021). Cocriação de Valor em Sala de Aula como um Antecedente do Engajamento dos Estudantes de Instituição de Ensino Superior. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro v. 22 n° 2 p. 256–279 Mai-Ago 2021.

BASSO, K.; SCHWAB, E. A.; ISBERT, L. T. M.; SLONGO, L. A. (2015). Relações de interdependência entre confiança, comprometimento, qualidade percebida e lealdade em estudantes do ensino superior. *E&G, Economia e Negócios*, Belo Horizonte, v. 15, n. 41, Out./Dez. 2015.

BECKENDORFF, P. MOSCARDO, G. PENDERGAST, D. *Tourism and Generation Y*. Oxfordshire: CABI International, 2010.

BENDAPUDI, N., & LEONE, R.P. (2001). How to Lose your Star Performer without Losing Customers, too. *Harvard Business Review*, 104-112.

BERGAMO, F. V. A Lealdade do estudante baseada na qualidade do relacionamento: Uma análise em instituições de ensino superior. Piracicaba: 2008, Dissertação (Mestrado), Faculdade de Gestão de Negócios da Universidade Metodista de Piracicaba.

BERGAMO, F. V. D. M.; GIULIANI, A. C.; GALLI, L. C. D. L. A. Modelo de Lealdade e retenção de alunos para instituições de ensino superior: um estudo teórico com base no marketing de relacionamento. *BBR – Brazilian Business Review*, Vitória, v. 8, n. 2, p. pp. 43-66, abril-junho 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo escolar da educação básica 2021: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/estatisticas-educacionais/censo-escolar>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo escolar da educação básica 2023: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/estatisticas-educacionais/censo-escolar>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo escolar da educação básica 2023: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/estatisticas-educacionais/censo-escolar>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRESSAN, V. P., BASSO, K., & BECKER, L. C. B. (2014). Desenvolvimento e Validação de uma Escala para Avaliar a Qualidade Percebida em Serviços Educacionais. *Anais do 6º Encontro da divisão de Marketing da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração*, Gramado, 174

RS, Brasil.

COOK-SATHER, A. Sound, Presence, and Power: ‘Student Voice’ in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*. v. 36, n. 4, p. 359-390, 2006.

CHUAN CHEN, Y. (2016). The Impact of Marketing Strategies and Satisfaction on Student Loyalty: A Structural Equation Model Approach. *International Education Studies*; Vol. 9, No. 8; 2016

CZARNIAWSKA, B.; GENELL, K. Gone shopping? Universities on their way to the market. *Scandinavian Journal of Management* v. XVIII, p. 455-474, dec. 2022.

FARLEY, John U.; LEHMANN, Donald R.; SAWYER, Alan. Empirical Marketing Generalization Using Meta-Analysis. *Marketing Science*, [s. I.], v. 14, n. 3, p. G36-G46, 1995. Doi: <https://doi.org/10.1287/mksc.14.3.g36>

FENEP – Federação Nacional das Escolas Particulares. Panorama da educação privada no Brasil: estudo sobre as escolas particulares em 2023. Brasília: FENEP, 2023. Disponível em: <https://www.fenep.org.br/estudos/panorama2023>. Acesso em: 26 abr. 2024.

FGV – Fundação Getúlio Vargas. Estudo sobre retenção de alunos no ensino superior: desafios e perspectivas para as instituições privadas. Rio de Janeiro: FGV, 2020. Disponível em: <https://www.fgv.br/estudos/retencao2020>. Acesso em: 26 abr. 2024.

GRÖNROOS, C. (1996). Relationship marketing: strategic and tactical implications. *Management Decision*. 34(3), 5-14.

GRÖNROOS, C. (2001). The perceived service quality concept - a mistake? *Managing Service Quality*. 11(3), 150-152.

GRÖNROOS, C. (2004). The relationship marketing process: communication, interaction, dialogue, value. *Journal of Business & Industrial Marketing*. 19(2), 99 - 113.

GRÖNROOS, C. (2015). *Services Management and Marketing - a customer relationship management approach*. Wilye, England.

HA, H.; PERKS, H. Effects of consumer perceptions of brand experience on the web: brand familiarity, satisfaction and brand trust. *Journal of Consumer Behaviour: An International Research Review*, v. 4, p. 438-452, 2005.

HENNIG-THURAU, T.; KLEE, A. The Impact of Customer Satisfaction and Relationship Quality on Customer Retention – A Critical Reassessment and Model Development. *Psychology & Marketing*, v. 14, n. 8, p. 737-764, 1997.

HENNIG-THURAU, T.; LANGER, M. F.; HANSEN, U. Modeling and managing student loyalty: an approach based on the concept of relationship quality. *Journal of Service Research*. v.3, n.4, p. 331-344, 2001.

HOFFMAM, K. D. *et al.* Princípios de marketing de serviços: conceitos, estratégias e casos. Trad. Brasil Ramos Fernandes e Marília de Moura Zanella. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

INEP. Indicadores educacionais do Brasil 2022. 2022. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 26 abr. 2024.

KARAN-KOLESKI, A.; VARVAKIS, G.; BIZ, A. (2019). *Inovação de Serviços Educacionais:*

Contribuições do Design Thinking e da Lógica Dominante do Serviço. Porto Alegre, 2019.

KOTLER, P., ARMSTRONG, G., Princípios de marketing. 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003. 593 p.

KOTLER, P.; FOX, K. F. A. Marketing Estratégico para Instituições Educacionais. São Paulo: Atlas, p. 444, 1994.

MADRUGA, F.; BRIZOLLA, F. (2021). Perspectivas da Gestão Escolar sobre o Atendimento Educacional na Rede Municipal de Bagé. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pampa.

MAHAJAN, P.; GOLAHIT, S. (2019), Service marketing mix as input and output of higher and technical education: A measurement model based on students, perceived experience. Journal of Applied Research in Higher Education, Vol. 12 No. 2, pp. 151-193.

PAYNE, A. F., STORBACKA, K., FROW, P., & KNOX, S. (2008). Co-Creating Brands: Diagnosing and Designing the Relationship Experience. Journal of Business Research.

PINE II, B. J.; GILMORE, J. H. The experience economy: Work is theatre and every business is a stage. Boston : HBS Press, 1999.

PRAHALAD, C. K., & RAMASWAMY, V. (2004). Co-Creation Experiences: The Next Practice in Value Creation. Journal of Interactive Marketing, 18(3), 5-14.

YUAN, Y.-H. E.; WU, C. K. Relationships among experiential Marketing, experiential value and customer satisfaction. Journal of Hospitality & Tourism Research, v. 32, n. 3, p. 387-410, Agosto 2008.

VARGO, S. L., & MORGAN, F.W. (2005). Services in Society and Academic Thought: An Historical Analysis. Journal of Macromarketing, 25(1), 42-53.

VAVRA, T. G. Marketing de relacionamento – after marketing: como manter a fidelidade de clientes através do marketing de relacionamento. São Paulo: Atlas, 1993.

REICHHELD, F. F. (1996). A estratégia da lealdade - A força invisível que mantém clientes e funcionários e sustenta crescimento, lucros e valor. Campus. Rio de Janeiro.

REICHHELD, Frederick F. Princípios da lealdade: como os líderes atuais constroem relacionamentos duradouros e lucrativos. Rio de Janeiro: Campus, 2002. 294p. 141

SANTOS, T., LIMA, M., BRUNETTA, D., FABRIS, C., & SELEME, A. (janeiro-março de 2009). O desenvolvimento do marketing: Uma perspectiva histórica. Revista de Gestão USP, 16(1), 89-102.

SINGH, J. & SIRDESHMUKH, D. (2000). Agency and trust mechanisms in consumer satisfaction and loyalty exchanges. Journal of Academy of Marketing Science. 28, 50-167.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research. n.45, p. 89-125, 1975.

TINTO, Vincent. Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition. 2 ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 312p.

TINTO, Vincent. Taking retention seriously: rethinking the first year of college. NACADA Journal. v.19, n.2, p.5-9, 1999.

TORRES, L. H; QUADROS, M. R. S. S.; JÚNIOR, J. S. F. Q. (2018). Evaluación de la Calidad em la Educacion Superior: una revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado. Cad. Pesq., São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018.

WOODRUFF, R. B. Customer Value: The Next Source for Competitive Advantage. Journal of the Academy of Marketing Science, v. 25, n. 2, p. 139-153, 1997.