

EM CAMINHAR EM CONVERSA:

Diálogos sobre a educação



Organização:

Ariane Rolim e Juliana Tófani



EM CAMINHAR EM CONVERSA:

Diálogos sobre a educação



EM CAMINHAR
ASSESSORIA PSICOPEDAGÓGICA

Copyright © 2025 by Ariane Rolim e Juliana Tófani

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, armazenada ou transmitida, total ou parcialmente, por quaisquer métodos ou processos, sem autorização do detentor do *copyright*.

1ª Edição

Primavera de 2025

Ilustração da Capa: Larissa Tófani

Finalização de Capa: Cris S. F.

Diagramação: Leninha Sousa

Revisão: Equipe Em Caminhar Assessoria Psicopedagógica

Edição Geral: Arte Impressa Editora

Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

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

Em caminhar em conversa : diálogos sobre a
educação / organizadores Ariane Rolim,
Juliana Tófani. -- 1. ed. -- Jaboticatubas, MG :
Arte Impressa Editora, 2025.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-6145-066-9

1. Diálogos 2. Educação 3. Educação - Finalidade
e objetivos 4. Educação - Pesquisa I. Rolim, Ariane.
II. Tófani, Juliana.

25-307230.0

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Pesquisa 370.72

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



ARTE IMPRESSA EDITORA

www.arteimpressaeditora.com.br

clubearteimpressa@gmail.com

Publique seu livro conosco!



AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os profissionais que participaram conosco das 38 edições do projeto EM CAMINHAR EM CONVERSA, durante os anos de 2021 a 2025. Vocês fizeram a nossa proposta dar certo e crescer a cada encontro, iluminando e direcionando os nossos passos. Também, agradecemos aos que se tornaram autores, nessa obra, ao nosso lado. Em cada página, desde o prefácio até o posfácio, encontramos muitas verdades, dores, conquistas, lutas, construções, muitas reflexões, conhecimentos, experiências e, principalmente, um diálogo que não se finda nesse livro. Nosso objetivo é realmente este, manter um diálogo aberto sobre e com a educação. Em especial, agradecemos a nossa profissional de Designer Gráfico, Larissa Tófani, que sempre acolhe nossos projetos de forma talentosa e inovadora.



PREFÁCIO

UM ESPELHO DA SOCIEDADE

— Tem dias em que me dá uma crise de ansiedade. Eu venho trabalhar, mas sinto uma angústia enorme. Tento entender o motivo, mas nada específico me vem à mente. Só sei que não estou bem — desabafou uma professora, num canto silencioso da sala de professores, logo após uma palestra que ministrei em sua escola.

Havia uma pausa no ar. Não era incômoda, mas necessária. Do tipo que respeita a dor e permite que o silêncio seja também uma forma de escuta.

— A pressão vem de todos os lados, sabe? Temos que preparar aula em casa, planejar atividades, organizar material, corrigir provas. Mas isso tudo eu tiro de letra. É o que mais gosto de fazer. O difícil são as cobranças externas, como se a escola tivesse que resolver tudo — completou outra professora, com um suspiro cansado e um olhar que parecia buscar fôlego.

Mais uma colega se aproximou e, com um misto de indignação e tristeza, acrescentou:

— Você acredita que, na escola onde uma amiga trabalha, uma família acusou injustamente uma professora de molestar um aluno? A comunidade ficou sabendo e tentou invadir a escola. Alguns pais, que conheciam o trabalho dela, a defenderam. Depois, descobriram que o verdadeiro agressor era um parente da própria criança. Mas e o estrago emocional? Como se recompõe isso? Como se conserta algo assim na cabeça de uma professora?

Esses relatos, tão reais e dolorosos, não são exceção. São uma constante em um cotidiano que, embora silencioso para quem está de fora, grita por dentro das salas de aula. É nesse contexto que escrevo este prefácio. Não com a intenção de romantizar a profissão ou vitimizar o professor. Mas para dizer, com clareza e leveza: precisamos conversar.

A série "Adolescência" (2025) uma produção inglesa que gerou debates intensos nas redes sociais, trouxe à tona uma discussão necessária. Apesar do cenário britânico, os temas são surpreendentemente (ou nem tanto) universais: bullying, preconceito, a busca por pertencimento, os silêncios entre pais e filhos, a violência emocional entre os próprios colegas. Tudo isso também está nas nossas escolas, nos nossos lares, nos corredores das instituições brasileiras. A diferença? Lá, as delegacias oferecem cereal no café da manhã. Aqui, muitas vezes, falta o básico: acolhimento, estrutura, apoio. E digo isso, agora, não me referindo apenas às delegacias.

Vivemos tempos em que a adolescência se tornou um terreno repleto de enigmas e contradições. Os pais, muitas vezes, sentem-se perdidos. Tentam se aproximar, mas esbarram em códigos e linguagens que não compreendem. Muitos sequer

sabem que seus filhos têm uma forma específica de se comunicar entre si, com sinais, gírias e símbolos que escapam ao vocabulário tradicional.

E os adolescentes, por sua vez, também tentam se encontrar. Fazem escolhas contraditórias, copiam comportamentos sem entender suas consequências. São filhos, irmãos, netos... mas, acima de tudo, são seres humanos em construção. E como todo ser humano, precisam de escuta, diálogo e cuidado.

Nesse cenário, a escola, quase sempre, é o palco onde tudo se desenrola — e também o bode expiatório preferido quando algo dá errado. A mídia corre para perguntar como era o aluno em sala. Os especialistas questionam o currículo, os métodos, a formação. Poucos se lembram que, antes de ser aluno, ele é filho. Que, antes de ser estudante, ele é alguém em formação, influenciado por sua casa, seu bairro, sua história.

É fácil apontar o dedo. Difícil é construir soluções. E é exatamente disso que trata este livro: de caminhos possíveis, mesmo que não sejam fáceis. Caminhos que passam pelo reconhecimento da complexidade da educação. Porque ensinar é muito mais do que transmitir conteúdo. É acolher, entender, se adaptar, se refazer. É ser ponte e, às vezes, também muro de contenção — para proteger, segurar o impacto ou não deixar desmoronar.

Quando algo dá errado na sociedade, a primeira sugestão costuma ser: "isso devia ser ensinado na escola". Se o clima está mudando, a escola deve ensinar sobre sustentabilidade. Se há intolerância religiosa, preconceito racial, violência doméstica, desinformação... tudo vira responsabilidade da escola. E é claro

que a educação deve tocar esses temas. Mas será que ela pode carregar tudo sozinha?

Onde estão o Estado, a família, as igrejas, os clubes, as empresas, os meios de comunicação? Onde estão os espaços de formação além da sala de aula? Todos parecem apontar para a escola como única solução (ou culpada). E isso, sejamos sinceros, é injusto. Os professores enfrentam realidades duras: falta de estrutura, ausência de apoio emocional, salários baixos, e ainda assim, são cobrados como se tivessem em mãos todas as ferramentas e poderes do mundo.

E mesmo com tudo isso, muitos seguem. Porque acreditam. Porque sabem que a educação transforma, ainda que a passos lentos, ainda que às vezes não se veja de imediato. Mas essa transformação precisa ser compartilhada. Precisa ser assumida por todos. Nenhuma escola será alegre se os professores estiverem tristes, como nos alertou Paulo Freire.

Este livro, “Em Caminhar Em Conversa: Diálogos sobre a Educação”, nasce como um convite. Um convite ao diálogo, à escuta, à troca verdadeira. Aqui, discutimos temas urgentes, sem perder a ternura (“jamais”). Falamos da inclusão, não apenas dos alunos com deficiência, mas também dos professores, que tantas vezes são esquecidos, silenciados, descartados. Falamos do uso de tecnologias, mas sem esquecer da afetividade. Falamos das bibliotecas como espaços vivos e da importância do silêncio que acolhe, não do silêncio que exclui.

Também abordamos a saúde mental dos professores, um tema que precisa sair das entrelinhas e ocupar o centro da pauta educacional. Não é possível ensinar bem se a alma está esgotada, se o coração está pesado. Educação é presença, é vínculo. E

vínculo só se estabelece com inteireza, com um mínimo de bem-estar.

O livro percorre muitos caminhos: o lugar da família na educação, o papel da escola diante das violências do mundo, o impacto da tecnologia, as tensões com o uso dos celulares em sala de aula, o respeito às mulheres, o desafio da escuta, a construção de uma escola mais justa e humana. Não traz respostas prontas — e isso é proposital. Porque talvez o que mais falte hoje seja a coragem de fazer boas perguntas.

Que tipo de escola queremos construir? Que adultos queremos formar? Que professores estamos perdendo por falta de cuidado? Em que momento perdermos as crianças?

Sei que o caminho é longo. Mas é possível caminhar — e caminhar em conversa, como diz o título. Porque quando caminhamos juntos, mesmo os passos mais pesados se tornam mais leves.

Há muitos educadores que vieram antes de nós, que abriram trilhas onde só havia mato alto. Pessoas que ousaram ensinar quando o mundo parecia desabar, que plantaram esperança em terrenos duros. A eles, nossa gratidão. E a nós, a responsabilidade de seguir.

Não quero olhar para o professor com romantismo, mas com respeito. A frase do poeta mineiro Vander Lee ecoa forte aqui: “A vida não são flores, baby. A vida são dores também.” E se o mundo insiste em cobrar nosso sorriso, que ele saiba também reconhecer o quanto nos custa mantê-lo. E o quanto precisamos de braços que nos sustentem quando ele vacila.

Paulo Freire nos ensinou que a alegria é um ato revolucionário. Que escola triste adoece. Que escola viva pulsa, transforma, acolhe.

Que este livro seja, então, um convite à conversa, um lembrete de que vale a pena acreditar nas pessoas que constroem a nossa educação todos os dias, com coragem (apesar das dúvidas e medos), conhecimento, afeto e disposição para caminhar. Juntos.

Tio *Flávio*¹

¹ Relações Públicas, Jornalista, Professor há mais de 25 anos. Colunista da Rádio CDL FM, do jornal Hoje em Dia. Apresentador do programa Multiprosa, na TV Promove. Escritor e criador do movimento voluntário Tio Flávio Cultural



SUMÁRIO

Juliana S. Tôfani

O diálogo aberto entre escola, família e sociedade: Pilar para a formação de cidadãos críticos e autônomos 13

Ariane Rolim

Saúde emocional na docência: Um olhar sobre a saúde mental do professor na contemporaneidade..... 27

Agripina Vieira

Leitura como Esperança: Sonhos e desafios de uma biblioteca comunitária 42

Roberta Diniz Orzil

Educação inclusiva: Uma reflexão tão urgente quanto revolucionária 55

Liliane Cristina Marques

Estamos preparados para Incluir? 64

Tânia Dias Queiroz

Os desafios do gestor escolar nas relações interpessoais: Um olhar psicanalítico 76

Alice da Silva Cornelio Magalhães

Alfabetizar online: Novas possibilidades de atuação docente no período pandêmico e pós pandêmico 96

Claudia Maria Bomfim

Os desafios da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: O antes, o durante e pós pandemia da Covid-19 no município de Belo Horizonte.....103

Nara Lúcia Ferreira

Docência Inclusiva: Quem pode “ganhar” com isso?114

Ana Carolina Souza Gabrich

Do ensino à luta: O papel da educação na construção e defesa dos direitos das mulheres123

Monique Ferreira Monteiro Beltrão

Análise reflexiva sobre a atuação e desafios do professor e a proibição do celular na sala de aula. Uma ação pedagógica.....132

Ana Claudia Bitencourt Marcondes

Como as técnicas e habilidades do mediador podem ser usadas pelo professor na prevenção e gestão de conflitos no ambiente escolar148

Ariane Rolim e Juliana S. Tófani

Nossas escolas precisam ser atraentes e inovadoras159

Posfácio171

As organizadoras.....175



O DIÁLOGO ABERTO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E SOCIEDADE:

PILAR PARA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS E AUTÔNOMOS

Juliana S. *TÓFANI*¹

RESUMO

Este capítulo aborda a necessidade de uma atuação integrada entre escola, família, comunidade e demais instituições sociais na construção de uma educação de qualidade. Destaca-se a relevância do diálogo intersetorial e da escuta ativa como fundamentos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas. Outro ponto é a participação coletiva na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, que possibilita uma escola comprometida com a equidade, com a valorização das trajetórias dos estudantes e com a formação de cidadãos conscientes, críticos e autônomos,

¹ Pedagoga (UFMG). Mestra em Educação e Formação Humana (UEMG). Psicopedagoga (FaE-SL/RP). Especialista em Educação Infantil (CEPEMG) e em Educação Empreendedora (UFSJ). Professora aposentada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Autora e organizadora de livros nas áreas de educação e psicopedagogia Assessora Psicopedagógica pela Em Caminhar Assessoria Psicopedagógica. E-mail: em.caminhar@emcaminhar.com

capazes de transformar suas realidades e contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto direito constitucional e processo social, exige a participação efetiva de diversos segmentos da sociedade, atendendo às necessidades individuais e coletivas dos sujeitos em formação, por meio de um diálogo constante entre a escola, a saúde, a família, políticas públicas e a comunidade. A interação entre esses atores é essencial para a formação de sujeitos críticos e autônomos, para a garantia dos direitos educacionais e para a elevação da qualidade do ensino.

No Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2019, p.19), encontra-se:

A comunidade ao redor da escola, tanto no que tange ao seu aspecto territorial, quanto às pessoas que fazem parte, é um *ethos* importante no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, na definição do currículo. Os estudantes, ao mesmo tempo que aprendem à circular por um determinado território, a partir das perspectivas sociais e culturais deste, também dão novos significados aos tempos e espaços daquele ambiente. É por meio do entendimento da relação dos sujeitos da comunidade escolar com seus territórios que se compreende também a realidade socioespacial da escola. Além disso, e partindo da perspectiva da intersetorialidade, pensar o território nos permite identificar suas potencialidades

e incluí-lo como espaços educativos, de modo a que a escola compartilhe o processo educacional com demais grupos e instituições.

Nesse contexto, a escola deve consolidar-se como espaço aberto ao diálogo, estabelecendo vínculos com as comunidades, compreendendo os estudantes a partir de suas histórias e promovendo a participação ativa de todos os segmentos na construção do seu Projeto Político-Pedagógico.

EDUCAÇÃO E SAÚDE

Ressalta-se, nesse movimento dialógico, a relação entre a educação e a saúde que é de fundamental importância para o desenvolvimento integral dos sujeitos, especialmente no que diz respeito à formação de crianças e adolescentes. Essa articulação deve ser compreendida de forma ampliada, ao considerar a saúde como muito mais que a ausência de doenças. O conceito de ser saudável é compreendido como um estado de completo bem-estar físico, mental, emocional e social, conforme definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS)². Nesse sentido, a escola configura-se como um dos espaços privilegiados para a promoção da saúde, atuando preventivamente e contribuindo para a formação de hábitos saudáveis desde a infância.

Estabelecer um vínculo sólido entre as políticas educacionais e as políticas de saúde favorece a construção de uma cultura de cuidado no ambiente escolar. A presença de ações

² Disponível em <https://www.who.int/world-health-day/world-health-day-2019/fact-sheets/details/primary-health-care> acesso em 02 de abril de 2025.

intersetoriais, como campanhas de vacinação, acompanhamento nutricional, educação sexual, prevenção ao uso de drogas e promoção da saúde mental, são estratégias que contribuem significativamente para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes e da comunidade escolar como um todo. Assim, a escola, em parceria com Postos de Saúde e Unidades Básicas de Pronto Atendimento, pode adequar seus projetos pedagógicos, que já trazem o ensino de conteúdos acadêmicos, à formação ética e à cidadania.

Para mais, ao integrar saúde e educação, se fortalece a noção de corresponsabilidade entre os diversos atores sociais – famílias, profissionais da saúde, gestores e educadores – na garantia dos direitos fundamentais das crianças e adolescentes. De acordo com o Programa Saúde na Escola (PSE), Decreto nº 6.286³, de 5 de dezembro de 2007, política intersetorial da Saúde e da Educação, implementado pelo Governo Federal, essa parceria visa:

[...] garantia da atenção integral à saúde dos estudantes e formação integral, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. Essencialmente consiste na formalização dessas secretarias na pactuação a cada dois anos das ações do Programa a serem desenvolvidas nas comunidades escolas do território.

³ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Acesso em 04 de abril de 2025.

Portanto, a relação entre escola e saúde deve ser contínua, planejada e orientada por princípios éticos, de equidade e inclusão. Tal articulação fortalece o processo de aprendizagem, o que contribui para condições mais adequadas para o desenvolvimento dos estudantes, reafirmando o compromisso da escola com a cidadania, a dignidade e o bem-estar de todos.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Isto posto, é importante uma outra discussão: o grande desafio da relação dialógica entre escola e família, que é apontado por professores e por diversos estudiosos como, Libâneo (2000), Silva (2003), Piaget (2010), Pereira (1995), Gadotti (2004), como fator determinante para o sucesso escolar. Para Piaget (2010, p. 50):

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...].

Isso reforça a necessidade de mecanismos que possibilitem a comunicação contínua entre esses segmentos, uma vez que, de acordo com Libâneo (2000, p. 9), “Não dizemos mais

que a escola é a mola das transformações sociais. Não é sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas”. Essa perspectiva evidencia a importância de um ensino baseado na interação entre os diversos agentes sociais, incluindo aqui, as famílias. A escola deve atuar de maneira articulada, em cooperação com a família e outros setores da sociedade, garantindo que os educandos se tornem protagonistas de sua aprendizagem.

Por conseguinte, destaca-se que o papel da escola é insubstituível, e Libâneo (2000), confirma a afirmação enfatizando que as instituições escolares tratam da “preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial [...], e para o autor, é no diálogo e no debate entre escola e as esferas sociais que se dá “o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania,” ampliando assim, cada vez mais, uma sucessão de cidadãos dispostos “a participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses” (LIBÂNEO, 2000, p. 9).

Em segunda análise, para que ocorra um bom andamento no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, e uma relação saudável deles em ambas instituições, sabe-se que entre a escola e a família também deve-se haver tempo e espaço de qualidade e condições de convivência harmoniosa. Pereira (1995), observa que para uma promissora parceria entre família e escola, o Estado é intimado a não ignorar as constantes transformações que a família vem sofrendo ao longo da história. Pereira diz:

O objetivo da participação dos Estados [...] no processo de valorização da família deve, portanto, ser de incentivar a solidariedade familiar e a proteção primária que só a família pode oferecer — não importa a configuração que tenha assumido —, mas preservando sempre a margem de manobra e o desenvolvimento pessoal de todos os seus membros para poder competir em pé de igualdade no novo cenário mundial ora em evidência (PEREIRA, 1995. p.112).

No entanto, mesmo diante de uma postura política acolhedora por parte do Estado, não se pode atribuir exclusivamente à família a responsabilidade pelo sucesso escolar do estudante. Caso contrário, a escola e a sociedade estariam assumindo que apenas os alunos que já possuem uma boa estrutura familiar em casa — e que a mantêm ao longo de toda a educação básica — são capazes de aprender, o que desconsidera a complexidade do processo educativo e as responsabilidades compartilhadas entre todos os envolvidos. De acordo com Piaget (2007, p.34) “[...] assegurar o direito da pessoa humana à educação, é uma pesada responsabilidade que vai além das possibilidades de escrita, leitura e cálculos. Teixeira (2010, não paginado) conclui “[...] a família é a primeira escola e o professor, o primeiro educador.”

Convém destacar que o formato dialógico possibilita a incorporação das demandas da comunidade no planejamento escolar, contribuindo para um ensino mais contextualizado e significativo. Nesse sentido, uma educação de qualidade é aquela que reconhece e respeita as especificidades locais, promovendo a integração entre o conhecimento formal e os saberes

construídos no âmbito comunitário. Como afirma Freire (1996, p. 68), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o que implica considerar as vivências e experiências sociais dos estudantes como parte essencial do processo educativo.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para que o diálogo entre escola, família e sociedade seja efetivo, é necessário estabelecer práticas democráticas de participação. Conselhos escolares, reuniões pedagógicas abertas e atividades comunitárias são exemplos de estratégias que fortalecem esse vínculo e promovem a corresponsabilidade na educação. Para Lück et al. (2002, p. 54-55):

A democracia, como processo e não como ideário estabelecido a priori, aparece e se desenvolve incessantemente (re)construída, mediante o dinamismo específico da estrutura e funcionamento organizacional da comunidade escolar/educacional que se efetiva a partir das pessoas e do espírito humano da cultura organizacional da comunidade, mobilizando-os e sendo por estes elementos mobilizada.

Lück (2006), afirma que democracia e participação são conceitos interdependentes, de modo que um remete necessariamente ao outro. No entanto, essa relação nem sempre se concretiza na prática. Embora não seja possível efetivar a democracia sem a participação, ainda é comum observar, no contexto

escolar, formas de participação que não se sustentam em princípios verdadeiramente democráticos (LÜCK, 2006).

Na mesma linha de raciocínio, temos as ideias de Demo (1999), que aponta similaridades entre democracia e participação, afirmando que a participação é exercício democrático. Sendo assim, o autor refere-se ao exercício da democracia, destacando que:

[...] através dela aprendemos a eleger, a deseleger, a estabelecer rodízio de poder, a exigir prestação de contas, a desburocratizar, a forçar os mandantes a servirem à comunidade, e assim por diante. Sobretudo, aprendemos que é tarefa de extrema criatividade formar autênticos representantes da comunidade e mantê-los como tais (BOBBIO apud DEMO, 1999, p. 71).

Ademais, a participação se caracteriza por uma mobilização individual que busca superar atitudes de comodismo e individualismo, incentivando o trabalho coletivo e colaborativo. No entanto, em muitas escolas, essa prática ainda é vista como dispensável, seja por influências culturais, seja pela tendência cotidiana de aceitar passivamente aquilo que já vem pronto e legitimado. Nesse contexto, torna-se evidente que a participação não é um ponto de partida, mas sim uma conquista contínua e processual. Como afirma Demo (1999, p. 18),

“[...] dizemos que participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo:

infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo.
[...] Não existe participação suficiente, nem acabada.”

Nesse contexto, a manutenção do diálogo aberto entre escola, família e sociedade é fundamental para garantir uma educação de qualidade, a formação de cidadãos críticos e autônomos e a promoção dos direitos de todos os indivíduos. A construção de uma sociedade mais justa passa, necessariamente, pelo fortalecimento desses vínculos, consolidando a escola como um espaço democrático e, portanto, dialógico e participativo.

ESCOLA E PROFESSORES

Elemento central do diálogo, tem-se os professores, que convidados, a partir dos desafios da contemporaneidade, vivem um processo de constante mudança do seu fazer pedagógico. Para tal, necessitam do apoio da escola, porque ela é um elemento estratégico na construção e manutenção de uma cultura.

Nas palavras de Gadotti (2004, p.46):

Embora no processo de conhecimento haja uma dimensão individual, essa dimensão não é suficiente para explicar todo o processo de conhecimento. Precisamos do outro para conhecer. Conhecer é um processo social, e o diálogo é justamente o cimento desse processo.

Compreendendo tal contexto, as escolas são espaços colaborativos para o desenvolvimento integral de seus estudantes, além do aprimoramento das técnicas utilizadas pelos professores, que são os responsáveis pela formação de crianças, adolescentes e jovens na busca pelo conhecimento.

Assim, evidencia-se a importância das escolas e da sociedade, em dispor de educadores bem preparados e atualizados, para promoverem questionamentos sobre o mundo e suas rápidas e profundas mudanças e para construírem, junto com os estudantes, um leque de soluções a partir de diferentes pontos de vista.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), traz a necessidade desse profissional mais atualizado, dominando conhecimentos específicos e amplos, metodologias ativas e contextualizadas, que mediam a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de competências pautadas pela Base, como as socioemocionais, o desenvolvimento integral do sujeito e o projeto de vida dos estudantes.

Trata-se de um profissional que, ao se manter atualizado, vai conhecer, em sua totalidade, o currículo com o qual vai trabalhar, ter formação cultural, conhecimentos históricos, antropológicos, linguísticos, sociológicos, políticos e habilidades de planejamento, executando-o com ótima coordenação, fazendo o seu acompanhamento e avaliando todo o processo. Assim, terão possibilidades reais e concretas de criar os ambientes de aprendizagem propícios para os alunos que recebem.

Esta é a proposta da educação emancipadora que se configura como libertadora, afetuosa, humanizadora, oportunizando condições, tanto para os educandos quanto para os

educadores. Segundo Freire (2002), esse conceito de educação aparece como condicionamento ético, no que chama de “ética universal do ser humano” (FREIRE, 2002, p. 16).

BREVE CONCLUSÃO

Com base nas reflexões apresentadas ao longo deste capítulo, reafirma-se a importância de uma atuação conjunta entre escola, família e sociedade na construção de uma educação verdadeiramente transformadora. Ao promover a aprendizagem colaborativa, o diálogo intercultural e a gestão democrática, a escola amplia seu potencial formativo, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a justiça social. No entanto, esse papel não se concretiza de forma isolada: a presença ativa das famílias e o engajamento da sociedade são elementos fundamentais para que o processo educativo se torne mais significativo, inclusivo e emancipador.

Dessa forma, compreende-se que a relação entre esses três pilares: escola, família e sociedade, constitui um triângulo formativo indissociável, no qual cada vértice fortalece os demais. A escola é o espaço privilegiado da convivência, da escuta e do conhecimento, mas é por meio da articulação com os demais agentes educativos que ela pode oferecer aos estudantes as condições necessárias para a construção de um futuro mais justo e igualitário. Portanto, investir em parcerias sólidas e dialógicas entre esses atores sociais é essencial para garantir uma educação de qualidade, pautada nos princípios da equidade, da participação e do bem comum.

REFERÊNCIAS

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

DEMO, Pedro. Participação é conquista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. 2000, Editora Unesp.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire – Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor. Adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Smole; GIRLING, Richard; KEITH, Sherry. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÜCK, Heloísa. Gestão Educacional uma Questão Paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006. (Cadernos de gestão – vol. I).

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/> Acesso em abril de 2025.

PEREIRA, Paulo Adolfo. Desafios contemporâneos para a sociedade e a família. Serviço Social e Sociedade, São Paulo: Cortez, n 48, p.111-135, 1995.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: José Olímpio, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.



SAÚDE EMOCIONAL NA DOCÊNCIA:

UM OLHAR SOBRE A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE

Ariane ROLIM⁴

*“Quando cuidamos de quem educa,
estamos semeando um futuro mais humano,
inclusivo e harmonioso para todos.”*
Ariane Rolim

INTRODUÇÃO

A saúde mental dos docentes é um tema urgente no cenário educacional contemporâneo, uma vez que professores enfrentam diariamente desafios que vão além da construção e mediação do conhecimento — pressões institucionais, conflitos em sala de aula, cobranças sociais e a necessidade de constante adaptação à novas metodologias.

Este capítulo, fundamentado na psicopedagogia, neurociência e psicologia, busca refletir sobre como o desgaste

⁴ Psicóloga, CRP-MG:04/19144. Mestre em ciências da educação. Psicopedagoga. Especialista em Psicologia Médica. Neuropsicopedagoga. Palestrante e Assessora Psicopedagógica pela Em Caminhar Assessoria Psicopedagógica. Autora de artigos e livros na área da educação e psicologia.

E-mail: em.caminhar@emcaminhar.com

psíquico do professor pode impactar diretamente na sua prática pedagógica e, conseqüentemente, na qualidade do ensino, no clima escolar, no desenvolvimento e aprendizado dos alunos e no contexto educacional, influenciando a comunidade. Também propõe possíveis estratégias para promover um equilíbrio saudável entre as demandas profissionais e os desafios da docência.

UM OLHAR SOBRE O FAZER DO PROFESSOR

A atuação docente é essencial para o fortalecimento da democracia, sendo a escola um espaço de construção de valores como respeito, diversidade e pensamento crítico. Sem o empenho e atuação dos docentes, as dificuldades seriam ainda maiores para superar desafios históricos, como o analfabetismo e a evasão escolar.

Contudo, mesmo diante de sua relevância, os professores brasileiros enfrentam inúmeros obstáculos, como a desvalorização profissional, salários baixos e condições precárias de trabalho. Esses fatores impactam diretamente na permanência de bons profissionais na carreira docente. Estudos e pesquisas recentes, a exemplo da realizada por Tostes; Albuquerque; Silva; Petterle (2018, não paginado) destacam:

A literatura demonstra fartamente que a acentuação da exploração e precariedade das condições de trabalho tem resultado em grave prejuízo à saúde de professores e demais trabalhadores. Porém, observa-se um crescente adoecimento entre os docentes nas últimas

décadas, e um grande número de pesquisas aponta para o sofrimento mental como uma das formas mais prevalentes deste adoecimento, ligado às novas condições de trabalho.

Como consequência direta disso, Gasparini, (2006 p.2679-2691), afirma que:

[...] cerca de 30 a 40% dos trabalhadores ocupados no mundo apresentam algum tipo de transtorno mental. No Brasil, segundo as estatísticas do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), de 2001, os distúrbios psíquicos ocupam o terceiro lugar entre as causas de concessão de benefício previdenciário, com afastamento do trabalho em tempo superior a 15 dias e de auxílio doença por invalidez.

Investir na valorização e saúde mental dos professores é imprescindível para que a educação brasileira avance e traga impactos positivos para a sociedade, impulsionando o desenvolvimento do país a longo prazo.

A SAÚDE MENTAL DOCENTE E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO EDUCATIVO

Professores com sobrecarga de trabalho e condições inadequadas de ensino impactam negativamente o ambiente escolar, reduzindo a motivação, a criatividade e a capacidade da

mediação pedagógica saudável, afetando diretamente a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Para Souza (2007, p. 38):

[...] a escola tem o papel de formar indivíduos para serem seres humanos autônomos, críticos e capazes de atuar na sociedade para torná-la melhor, para, desta maneira, também melhorar sua qualidade de vida. No entanto, as mudanças no contexto social e econômico alteraram significativamente o papel do professor e as exigências pessoais e do meio em relação à eficácia de sua atividade.

Quando os docentes não recebem o suporte necessário, a relação com os alunos e o desempenho educacional são comprometidos, sendo a saúde do professor não apenas uma questão individual, mas evidencia-se a necessidade de políticas públicas voltadas para a promoção da saúde mental dos profissionais da educação.

Escolas que não priorizam o bem-estar de seus professores tendem a reproduzir um ciclo de desgaste, no qual a insatisfação profissional se traduz em ambientes menos acolhedores e estimulantes para os alunos.

O exercício da docência está intrinsecamente ligado a mediar conteúdos e relações humanas. Quando o educador está emocionalmente esgotado, sua capacidade de ensinar, encantar e inspirar é significativamente reduzida.

Tostes; Albuquerque; Silva; Petterle, (2018) destacam a dualidade do trabalho como algo que produz satisfação ou como fonte de alienação e adoecimento, dependendo das condições em que é realizado e da relação entre o trabalhador e o processo de produção. Os autores pontuam:

A redução da importância do trabalho do professor na transmissão do conhecimento e a acentuação de seu papel na reprodução de uma força de trabalho flexível - apenas voltada à empregabilidade - esvaziam de significado o trabalho docente, influenciando negativamente sua saúde (TOSTES *et al.*, 2018, não paginado).

O estresse crônico pode prejudicar funções cognitivas essenciais para o ensino, como memória, atenção e criatividade. Um professor sobrecarregado tende a adotar posturas mais rígidas ou desmotivadas, o que pode desencadear conflitos em sala de aula e reduzir a eficácia pedagógica.

Portanto, investir em estratégias de prevenção e cuidado, como acompanhamento psicológico, capacitação em gestão emocional e melhoria das condições de trabalho, é essencial para garantir uma educação de qualidade.

FATORES QUE INFLUENCIAM A SAÚDE MENTAL DOS EDUCADORES

Diversos elementos contribuem para o desgaste psicológico dos professores, dentre eles destacam-se a falta de autonomia e o excesso de burocracia que limitam a capacidade do

docente de atuar com satisfação, contribuindo para um ambiente de cobrança excessiva, quadros de ansiedade e esgotamento profissional.

Libâneo (2004, p. 90) cita que:

É difícil aos professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos salários, com a preparação profissional deficiente, com a baixa autoestima que vai tomando conta de sua personalidade. Além disso, estão ausentes programas de formação continuada em serviço e, quando existem, não se traduzem em mudanças na sala de aula. Esse quadro se reflete no exercício profissional dos professores. Cai seu interesse pela autoformação, pela busca de cultura geral (que não é realimentada por falta de dinheiro, falta de tempo, falta de motivação), rebaixa seu nível de expectativa em relação aos aspectos de desenvolvimento pessoal e profissional. As escolas não conseguem se organizar para assegurar um ambiente de trabalho formativo.

As relações interpessoais no ambiente escolar também desempenham um papel importante no bem-estar docente. Conflitos com gestores, indisciplina dos alunos e a falta de apoio da família e da comunidade escolar, intensificam o sentimento de frustração e o isolamento. Lidar com alunos desmotivados, pais exigentes e conflitos entre colegas de trabalho exige habilidades socioemocionais que nem sempre são desenvolvidas na formação inicial.

Aspectos individuais, como estratégias de enfrentamento e características de personalidade, também influenciam a maneira como os professores lidam com as adversidades da profissão. No entanto, é essencial ressaltar que a responsabilidade pela saúde mental docente não deve recair exclusivamente sobre o indivíduo, mas sobre políticas institucionais que garantam condições dignas de trabalho. Investir em programas de formação continuada, assistência psicológica e redução da carga burocrática são medidas urgentes para preservar o bem-estar dos educadores e, conseqüentemente, o sucesso da educação.

CONSEQUÊNCIAS DA SAÚDE MENTAL FRAGILIZADA NO AMBIENTE ESCOLAR E NO PROCESSO DE APRENDIZADO

Como afirma Freire (1999), “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” e ainda o mesmo autor (1996) “Ensinar exige rigorosidade metódica, mas também amorosidade, e quando o professor perde essa dimensão afetiva, a educação se torna mecânica e infrutífera.”

A saúde mental fragilizada dos professores que enfrentam estresse crônico, ansiedade ou esgotamento profissional tende a comprometer o engajamento pedagógico, reduzindo sua capacidade de mediação didática e inovação em sala de aula. Essa desmotivação reflete-se no clima escolar, podendo diminuir a participação ativa dos alunos, comprometendo seu interesse pelo conhecimento, prejudicando o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes.

De acordo com observações de FREIRE e AUGUSTO (2022), “Quando o professor está emocionalmente esgotado, a

sala de aula perde seu potencial transformador, tornando-se um espaço de reprodução mecânica de conteúdos, em vez de um ambiente de construção crítica do saber.”

O crescimento de conflitos e indisciplina também é observado em espaços com professores com saúde mental fragilizada, considerando que, esses enfrentam mais dificuldade para criar relações positivas e lidar com os comportamentos desafiadores.

Ambientes emocionalmente desgastantes se tornam tensos e aumentam os casos de bullying e desrespeito, prejudicando o clima escolar. A instabilidade do professor pode causar insegurança e desorganização em sala de aula, formando um ciclo vicioso: quanto mais estressado o docente, menos eficiente é sua gestão da turma, e quanto mais caótico o ambiente, mais se torna esgotado o docente.

Libâneo em “Adeus professor, Adeus professora” (2004, p.10) alega que:

É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os

professores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática.

Educadores com desgaste psicológico tendem a adotar métodos convencionais e passivos, devido à carência de energia emocional para elaborar propostas pedagógicas inovadoras. Essa rigidez metodológica pode excluir alunos com diferentes estilos de aprendizagem, aprofundando as desigualdades educacionais.

Escolas com altos índices de adoecimento docente apresentam maior evasão e repetência. A rotatividade de professores, devido a licenças médicas ou abandono da profissão, gera descontinuidade no processo educativo, prejudicando a adaptação e o progresso dos estudantes. Evidenciando que o bem-estar do professor é um determinante social do sucesso escolar.

A saúde mental dos educadores também influencia a formação de valores e atitudes dos alunos. Professores resilientes atuam com modelos de gestão emocional e empatia, enquanto aqueles em sofrimento podem transmitir involuntariamente frustração e desesperança. Políticas de promoção da saúde mental docente, como acompanhamento psicológico e formação em inteligência emocional, são, portanto, investimentos essenciais não apenas no profissional, mas no futuro dos estudantes.

Uma escola que cuida de seus professores está, indiretamente, cuidando da aprendizagem e do desenvolvimento dos seus alunos.

ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER O EQUILÍBRIO ENTRE DEMANDA PROFISSIONAL E AUTOCUIDADO

- Apoio institucionais
- Desenvolvimento de habilidades socioemocionais
- Práticas de autocuidado e resiliência
- Rede de apoio entre pares

O cenário educacional contemporâneo, demanda dos educadores criatividade, metodologias inovadoras e eficientes para equilibrar com as exigências da profissão, sem afetar a qualidade do ensino. Como, por exemplo, adotar um planejamento didático factível⁵, outra possibilidade seria o uso de recursos tecnológicos digitais e IA (inteligência artificial), que agilizariam tarefas e permitiriam dedicar-se mais horas ao planejamento de aulas inovadoras e projetos. O planejamento do educador deve ser uma ferramenta de autonomia, não pode se tornar um peso, capaz de aliar produtividade em sala de aula com qualidade de vida.

Outra estratégia fundamental é o estabelecimento de limites nítidos entre trabalho e vida pessoal e para combater essa tendência, é essencial criar rotinas de "desconexão programada", reservando momentos específicos para descanso e lazer, bem como negociar com a escola prazos viáveis para entrega de resultados, sem abrir mão do direito ao repouso.

A formação continuada em inteligência emocional e gestão do estresse também se mostra uma ferramenta eficaz,

⁵ Um plano de ensino que seja viável na prática, levando em conta as condições concretas da escola, dos alunos e do professor. Isso significa que o planejamento precisa ser aplicável, adequado aos recursos disponíveis, ao tempo disponível, ao contexto sociocultural e às demandas dos estudantes.

desde que adaptada à realidade das redes pública e privada do Brasil. Oficinas práticas de Comunicação Não-Violenta, oferecidas pelas secretarias de educação, podem auxiliar os professores com recursos para lidar com pressões cotidianas. Essas formações devem ser, preferencialmente em horários remunerados, para evitar que se tornem mais uma fonte de cobrança.

Segundo Vale (2009, p. 130),

“a educação socioemocional deve ser integrada ao currículo escolar, não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como um processo contínuo que envolve a construção de relações interpessoais saudáveis”.

Essa perspectiva ressalta que a educação socioemocional não deve ser vista como um elemento isolado, mas sim como parte essencial do processo educacional.

Um exemplo de programa educacional que integra habilidades socioemocionais é o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). Moraes (2024, p. 3075) afirma que

“o PPDT atua como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento socioemocional, pois promove a formação contínua dos professores e estimula práticas que favorecem a empatia e o acolhimento nas salas de aula”.

Outra possibilidade de intervenção é a construção de redes de apoio, como a integração do psicólogo ao ambiente escolar. A atuação do psicólogo escolar não deve resumir-se em “apagar incêndios” e “contornar problemas”, mas sim prevenir e promover saúde, com diálogo e interlocução aberta com os professores e dirigentes da escola, que também estão engessados em um sistema adoecido e vicioso.

Nesse sentido, a psicologia poderá ser a porta de entrada para a escuta qualificada aos profissionais, mediando situações que englobam a saúde do trabalhador, por meio de um trabalho que envolve técnicas, metodologias, abordagem teórica e, também, criatividade (KAEFFER, 2022, p. 30).

Grupos de escuta qualificada, mentorias entre professores experientes e iniciantes, ou mesmo espaços informais de compartilhamento de experiências fortalecem a resiliência docente. Essas redes podem ser fomentadas pelas escolas, por meio de reuniões pedagógicas que incluam momentos de acolhimento emocional.

Ao transformar o sofrimento individual em ação coletiva, os professores preservam sua saúde mental, e usam a sua voz como agentes de transformação educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saúde mental dos educadores é um pilar fundamental para um ensino de excelência. Quando o professor está emocionalmente saudável, sua capacidade de mediar conhecimentos e relações se amplia, beneficiando toda a comunidade escolar.

É urgente que instituições de ensino, políticas públicas e a sociedade reconheçam a importância desse cuidado, investindo em ações que promovam bem-estar e resiliência docente.

Cuidar de quem educa não é um privilégio, é uma necessidade para que a educação cumpra seu papel transformador.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P., & AUGUSTO, M. (2022). Professores doentes, alunos em risco: Os impactos do esgotamento docente na educação. Paz e Terra.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Cadernos de Saúde Pública, v. 22, n. 12, p. 2679–2691, dez. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/prLXmmdXG3hdQW-TSBgm6JZD/?lang=pt#>. Acesso em 10 de abril de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora. Novas exigências educacionais e profissão docente / 8ªed. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção Questões da Nossa Época; v.67

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? 7ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUZ, Dulcinéia Antunes de Mello da; KAEFER, Carin Otilia. A saúde mental dos professores da rede pública que atuam no ensino médio: uma contribuição do fazer da psicologia. Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, ISSN 2595-2420, Florianópolis, v.14, n.41, p.19-37, 2022. Disponível em

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/71246/52342> Acesso em 03 de maio 2025.

MORAIS, A. C. S. O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) como ferramenta de desenvolvimento socioemocional. Revista Contemporânea, v. 4, n. 1, p. 3066-3082, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/2973>. Acesso em 03 de maio de 2025.

NÓVOA, A. (2023). O futuro da profissão docente: Dilemas e horizontes. Unesp.

SOUZA, D.L. Professor, trabalho e adoecimento: políticas educacionais, gestão do trabalho e saúde[monografia]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos; 2007. 38 p, disponível em <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/?lang=pt>. Acesso em 30 de abril de 2025.

TOSTES, Maiza Vaz; ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de; SILVA, Marcelo José de Souza e; PETTERLE, Ricardo Rasmussen. Sofrimento mental de professores do ensino público. Jan-Mar 2018, Disponível em <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/>. Acesso em 28 de abril 2025.

VALE, V. Do tecer ao remendar: os fios da competência socioemocional. Exedra, n. 2, p. 129-146, 2009. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/47807>. Acesso em 03 de maio de 2025.



LEITURA COMO ESPERANÇA:

SONHOS E DESAFIOS DE UMA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA

Agripina *VIEIRA*⁶

Biblioteca Corrente do Bem
Num espaço pequeno,
mais que livros se abriga: gente.

Acariciar cada livro,
percorrer as estantes com a ponta dos dedos,
é um afago que massageia a alma.

A biblioteca é descoberta,
uma escola sem paredes,

⁶ Natural de Nova União. Pedagoga e professora aposentada. Fundadora e mantenedora do Centro Cultural/ Biblioteca Comunitária Corrente do Bem. Mediadora e Leitura e Contadora de História. Membro da Academia Luziense de Letras e Artes, representante da Literatura no Conselho Municipal de Políticas Públicas Culturais de Santa Luzia/MG. Coloca o Livro para circular em eventos e vários espaços buscando incentivar o prazer pela Leitura. Defensora e protagonista na defesa e preservação do meio ambiente e sua bandeira para garantir o "Direito Humano à Literatura", através da democratização do acesso ao livro.

onde se encontra um novo jeito de existir,
mudando vidas,
uma página de cada vez,
com emoção e afeto.

Ali, os livros se transformam em anjos,
distribuídos em páginas,
pois a magia da literatura vai além das palavras:
espalha-se pelas casas,
toca famílias,
e une a comunidade.

Biblioteca comunitária:
um fenômeno construído
por amor, resistência e coragem.

Agripina Vieira

Era final de ano. As luzes de Natal já começavam a piscar aqui e ali, anunciando a chegada de um tempo especial. Mas, antes do Natal, sempre havia a tradicional novena. Foram nove

dias de partilha de experiências religiosas, de reflexão sobre a Palavra de Deus e de preparativos para celebrar o grande dia.

Minha casa, como de costume, estava de portas abertas para acolher esses encontros. Quando enfim chegou o tão esperado momento, o tema da celebração surpreendeu a todos: um convite à reflexão sobre os cuidados com a natureza e, sobretudo, com o ser humano.

O debate foi intenso — e até um pouco polêmico — especialmente quando se falou sobre a importância de ajudar o próximo. Foi então que surgiu o desafio: realizar uma ação concreta. E a resposta estava bem diante de nós.

Do outro lado da rua, Guilherme — nosso amigo — esperava silenciosamente por uma chance de frequentar a escola da APAE. O que o impedia? Apenas o transporte.

Então alguém sugeriu: “Gente, vamos dar um jeito de arrecadar recursos para garantir o transporte!”. Foi aí que nasceu a ideia: iniciar uma campanha de coleta seletiva. O valor obtido com a venda dos materiais recicláveis seria destinado a custear o transporte do Guilherme. E assim foi.

Já no dia seguinte, todos estavam envolvidos. A ação foi rapidamente abraçada por uma das integrantes do grupo, a querida e saudosa Alzira. Ela se entusiasmou de tal forma que deu início ao trabalho com dedicação incansável — um verdadeiro trabalho de formiguinha. De casa em casa, ia explicando a importância da coleta seletiva e já recolhendo o que podia.

Foi assim que tudo começou. Os materiais passaram a chegar em grande quantidade e começaram a ser armazenados em um espaço cedido pelo marido da Alzira, uma loja que se

transformou em ponto de coleta. Chegava de tudo: papel, plástico, metal... e, no meio de tantas doações, começaram a aparecer também livros, jornais, revistas, enciclopédias.

“Ah!”, pensou alto a professora Agripina, que já sonhava em montar uma biblioteca para compartilhar seus próprios livros e os da filha com a comunidade — uma comunidade tão carente de acesso à cultura.

Desejos, necessidades, entusiasmo e disposição se misturaram. E, ali mesmo, no chão da loja, os livros começaram a se espalhar, formando pequenos montes. Aos poucos, foram sendo organizados. Um sobre o outro, começaram a ganhar forma. Já se parecia com uma biblioteca, ainda que recém-nascida.

Alzira, com um caderno e uma caneta na mão, registrava tudo com emoção. Anotou o livro número 1 — e assim, um a um, todos os livros que chegavam eram cuidadosamente catalogados. Com menos de um ano, já havia mais de 2.000 títulos registrados, todos anotados à mão, com carinho e atenção.

A inauguração da biblioteca foi marcada por um momento que ninguém esqueceria. O olhar brilhante e as mãos trêmulas da primeira leitora diziam tudo. Ela apertava o livro contra o peito como quem segura um tesouro raro. Seus olhos percorriam as páginas com pressa, enquanto as mãos hesitavam, como se temessem que aquele instante fosse um sonho prestes a se desfazer.

Com a voz embargada pela emoção, sussurrou:

— Posso mesmo levar pra casa?

A resposta veio em forma de um sorriso e um aceno afirmativo. E então, os olhos se encheram de lágrimas. Nunca em sua vida ela havia segurado um livro que fosse só dela — nem mesmo por empréstimo. Sempre admirou de longe, das vitrines das livrarias, sonhando com histórias que pareciam inalcançáveis. Mas agora... agora aquele livro era seu, ainda que apenas por um tempo.

Ao sair da biblioteca, segurava-o com delicadeza, como quem carrega algo sagrado. Cruzou a rua e desapareceu na lojinha da família. Naquela noite, a luz do seu quarto ficou acesa por horas. A cada página virada, um novo universo se revelava.

No dia seguinte, antes mesmo do sol nascer completamente, a jovem já estava de pé, saboreando as últimas páginas. Voltou à biblioteca com o mesmo brilho no olhar da véspera, o livro nas mãos, já lido, e uma pergunta nos lábios:

— Tem mais?

Ela, a leitora número um, jamais imaginaria que, anos depois, milhares de leitores passariam por aquela mesma porta, com os mesmos olhos iluminados, as mesmas mãos trêmulas de emoção, diante de tantos livros à espera de serem descobertos.

Ali nascia o verdadeiro milagre daquela biblioteca: um lugar cheio de livros, sim, mas também cheio de sonhos. Um espaço onde as pessoas descobriam que podiam mais — podiam ser mais. Onde a leitura dava asas e fazia brotar possibilidades.

Histórias incríveis começaram a acontecer. A primeira a ser profundamente tocada foi Alzira, uma das fundadoras. Apaixonou-se pelos livros de tal forma que abriu mão de tudo.

Dedicava seus dias com alegria, comovida, às vezes até chorava — de felicidade.

Seus discursos, sem cerimônias, sempre representavam, com perfeição a essência de uma biblioteca comunitária: um espaço encantador, acessível, silenciosamente revolucionário, capaz de transformar vidas.

O milagre da biblioteca não ficou restrito àquela jovem leitora. Ele se espalhou, alcançou toda a comunidade. Alzira se transformou e foi transformando também os outros ao seu redor. Criou laços, envolveu vizinhos, construiu com paixão um sonho coletivo — um sonho que se entrelaçava com os ideais de Agripina e Isabel.

Alzira percorria as estantes improvisadas com as pontas dos dedos, como quem acaricia uma história viva. Antes, os livros eram apenas papéis empilhados... Mas ali, naquele espaço que ajudou a construir, os livros tinham se tornado parte de sua alma.

Ela sentou-se na cadeira de madeira gasta, o coração acelerado. Olhou para Agripina e para Bel, que a observavam com atenção. Respirou fundo e, sem conseguir segurar as lágrimas, disse com a voz embargada:

— Gente, isto aqui... isto aqui é a minha vida! Eu me transformei depois desta biblioteca.

Silêncio. Um silêncio carregado de significado. Bel levou a mão ao rosto para secar as lágrimas discretas. Agripina sentiu um nó na garganta. Elas sabiam do esforço de Alzira, do quanto aquela mulher havia se doado, mas ouvir aquilo, assim, tão

escancarado, às atingiu de um jeito inesperado. Era a paixão que movia as vidas que rodeavam por ali.

Alzira prosseguiu:

— Sempre fui mulher de luta. daquelas que não param, que correm atrás do básico, do necessário. Nunca tive tempo pra projetos sociais, pra nada além do trabalho e da sobrevivência. Mas quando essa biblioteca nasceu, eu descobri que a gente não se alimenta só com comida. Livro também nutre. E como!

Riu entre as lágrimas. Bel apertou sua mão com carinho.

— A senhora sempre foi uma guerreira, Alzira...

— E agora sou uma guerreira que lê! — respondeu com um sorriso rasgado. — E, olha, cada página que eu viro, eu descubro mais de mim. Nunca imaginei que existia tanta coisa dentro de um livro... e dentro de mim também.

Agripina respirou fundo, tentando conter a emoção. A biblioteca não era apenas um espaço de empréstimo de livros. Era abrigo. Era descoberta. Era escola sem paredes. Era casa para almas que, como Alzira, haviam encontrado ali um novo jeito de existir.

Do lado de fora, uma criança espiava pela porta entreaberta. Alzira enxugou as lágrimas, levantou-se e abriu um sorriso.

— Vem, menino! Hoje é dia de história.

E assim, com livros, emoção e afeto, aquela biblioteca seguia mudando vidas — uma página de cada vez.

Era pequena no espaço, mas gigantesca nos sonhos. Um lugar onde vidas se encontravam, desejos se revelavam e descobertas se multiplicavam. Uma biblioteca que, mais do que abrigar livros, abrigava gente. E transformava tudo ao seu redor com delicadeza e verdade.

Naquele cantinho apertado, onde os livros disputavam espaço nas prateleiras improvisadas, cabiam sonhos infinitos. Agripina e Bel haviam sonhado com um lugar de cultura, de aprendizado. Mas o que floresceu ali foi muito além disso. Tornou-se refúgio. Tornou-se lar. Tornou-se encontros, descobertas, afetos. Tornou-se referência.

Alzira, que antes mal dava atenção a livros, agora se via completamente envolvida por cada história. Sua filha Ana, ainda pequena, havia encontrado na leitura um universo onde tudo era possível, onde ela podia ser quem quisesse.

O sonho da biblioteca já morava no brilho nos olhos das crianças que chegavam curiosas, nos jovens que folheavam os livros como quem descobre portais mágicos, e nos idosos que, pouco a pouco, percebiam que nunca era tarde para aprender, sonhar e se emocionar de novo.

Era um espaço miúdo, mas que abrigava desejos imensos. Simples, mas profundamente transformador. A cada página virada, a biblioteca crescia — não em metros quadrados, mas em sentido, em potência.

Ana, com sua energia luminosa, virou guia dos livros. Chamava os amigos, lia em voz alta, encantava até os mais cítricos. Era como se, ao abrir um livro, abrisse também uma janela para mundos desconhecidos. E ninguém queria ficar de fora.

Isabel, apaixonada pela ideia, deu identidade ao projeto. Criou um logotipo que virou símbolo: estampado em camisas, cartazes, cadernos. A Corrente do Bem ganhava força, e com cada elo novo, a biblioteca deixava de ser apenas um espaço físico para se tornar um verdadeiro movimento de transformação.

E o boteco do Taquinho? Quem imaginaria que, entre uma cerveja e uma partida de sinuca, alguém suspiraria ao resolver um mistério de Agatha Christie? Ou que o gibi da Turma da Mônica rodaria entre mesas, lido com entusiasmo por adultos e crianças, todos ansiosos por sua vez?

Os professores notaram: algo estava mudando. Alunos antes apáticos agora perguntavam mais, escreviam melhor, participavam com brilho nos olhos. A curiosidade tinha sido despertada. A biblioteca tinha feito sua magia.

E o que viria depois? Que novos capítulos essa biblioteca ainda escreveria nas vidas da comunidade?

A magia da leitura seguia se espalhando, silenciosa e poderosa. A rua começou a mudar. Os alunos, tocados pelas histórias, passaram a cuidar do ambiente ao redor, jogando o lixo no lugar certo, como se cada pequeno gesto também fosse uma lição aprendida nos livros.

O burburinho que se ouvia já não era o barulho dos carros ou o ruído solto do cotidiano. Era o som das páginas sendo viradas, das gargalhadas durante as leituras em voz alta, e do encantamento de quem, mesmo que por instantes, deixava o mundo lá fora para mergulhar em outros — cheios de fantasia, sabedoria e esperança.

Nas escadas da pequena biblioteca, crianças transformavam os degraus em assentos de leitura. Cada uma com um livro nas mãos, mergulhavam em histórias como quem descobre novos mundos. A cada página, surgiam sonhos, pensamentos se ampliavam, e brotava o respeito pela vida. A magia da literatura ia além das palavras — espalhava-se pelas casas, tocava famílias e unia a comunidade.

Naquele espaço simples, mas gigante em afetos, a biblioteca escrevia sua história. Contudo o sonho cresceu mais do que a estrutura podia sustentar. O que nasceu do amor e da esperança expandiu-se com força, formou leitores, mudou vidas — e também revelou limites: o espaço tornou-se pequeno, os voluntários escassos, as demandas aumentaram. O tempo das pessoas diminuiu, e os elos da corrente do bem se enfraqueceram.

Vieram as dificuldades financeiras, a ausência de apoio institucional e, o mais doloroso, a incompreensão de parte da sociedade. Críticas desanimaram. Questionaram sua existência. O poder público elogiava, mas não investia. O projeto não virou política pública, foi sustentado apenas pelo coração — que também se cansa.

Ainda assim, o sonho resistiu. Vieram novas parcerias: escolas, a SABIC (Associação dos Amigos das Bibliotecas Comunitárias), a Biblioteca Sempre um Papo, a Rede Sou de Minas Uai e a RNBC (Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias), que fortaleceram a biblioteca com formação, apoio e visibilidade. Com elas, foi possível manter mediadores de leitura e articuladores, além de ações de incidência política para garantir o direito à leitura e à literatura.

Desde 2016, a biblioteca tenta construir, com o município, o Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca. Não houve avanços concretos, mas o caminho tem sido fértil em aprendizados e esperança. Como o seminário realizado em 2017, que discutiu o papel das bibliotecas comunitárias na formação de leitores — uma ação que reafirmou o valor de continuar, mesmo em meio aos desafios.

A chegada de voluntários e estagiários, com brilho nos olhos e vontade de doar tempo, trouxe à biblioteca novas conexões e aprendizados. Para os estagiários, foi a chance de vivenciar a educação fora da escola. E a bandeira que se levantou com orgulho foi clara: "Literatura como direito humano" — tão essencial quanto água, comida e abrigo. Um direito que liberta, ilumina e dá voz a quem foi silenciado.

Com essa bandeira, a equipe segue espalhando encantamento: mediações de leitura, contações de histórias, saraus vibrantes e a doação constante de livros — sementes lançadas em solo fértil. Foram mais de 20 mil pessoas impactadas diretamente e 60 mil indiretamente. Crianças apaixonadas por livros, jovens que começaram a escrever, idosos que reencontraram memórias, professores que redescobriram o prazer de ensinar.

A biblioteca, sustentada por amor e coragem, se tornou um farol. Mas nem tudo foi fácil. Em 2018, com a biblioteca no auge, a perda de Alzira — voluntária essencial — trouxe tristeza e incerteza. Alzira era a alma do espaço. Diante do luto, Agripina, apoiada por sua filha Isabel e pela equipe, decidiu continuar. Em meio à dor, encontrou propósito.

Cristiane Medina assumiu a mediação de leitura, trazendo escuta, acolhimento e sensibilidade. A biblioteca se tornou um espaço de memória, afeto e resistência. Aos poucos, a pergunta “e agora?” virou “como continuar, por ela e por todos?”.

A transformação foi visível: o senhorzinho que pedia “mais um capítulo”, a mãe cansada que levou um poema e voltou a ler para o filho, a jovem que aprendeu a costurar, pintar, bordar e agora escreve sua própria história.

Reconhecimentos vieram: a biblioteca foi finalista do Prêmio Pro Livro e uma das três mais votadas no Prêmio Gentileza Comunitária do Instituto Hermes Pardini. Agripina recebeu homenagens por sua atuação cultural e literária. As ações da biblioteca impactam profundamente na educação, incentivando a leitura por prazer, desenvolvendo o pensamento crítico e a criatividade.

Hoje, o atendimento é mais que um serviço: é cultura de acolhimento. A equipe — com voluntários e os netos de Agripina — realiza cerca de 30 empréstimos diários. O acervo é bem cuidado, os leitores são cadastrados, e cada empréstimo é uma experiência.

O quintal e a garagem viraram palco de leitura, contações, oficinas e encontros. No fim de cada atividade, Cristiane, Isabel e os voluntários circulam com livros nas mãos, convidando todos a embarcar em novas histórias.

Os livros que chegam em “ondas-tsunami”, são organizados com carinho e ocupam cada cantinho. Mas ainda há desafios: falta um espaço mais adequado, recursos para manter

um mediador fixo, envolvimento comunitário, sensibilidade das famílias e apoio do poder público.

Apesar disso, a biblioteca segue firme, transformando vidas por meio de livros, encontros e afetos. Um espaço de resistência e esperança, onde a leitura é ponte, cura, liberdade e empoderamento. Em um mundo de excesso de informação e superficialidade, a biblioteca permanece como espaço de profundidade, escuta e formação crítica.

De fevereiro a novembro de 2024, a Biblioteca Comunitária Corrente do Bem emprestou 3.146 livros e realizou contações de histórias para mais de 3.000 crianças, tanto em escolas públicas quanto em sua própria sede. Durante esse período, 7 pontos de leitura foram apoiados nas cidades de Santa Luzia e Belo Horizonte, e mais de 5.000 livros foram doados para pontos de leitura também localizados em Nova União, Bom Jesus do Galho e Taquaraçu de Minas, ampliando significativamente o acesso à literatura em territórios periféricos e comunidades com menor oferta de livros. O acervo da biblioteca foi enriquecido com obras de abordagem étnico-racial, antirracista e LGBTQIAPN+, reafirmando o compromisso com a diversidade, a representatividade e a inclusão. A casa de Agripina, fundadora do Centro Cultural, passou a ser carinhosamente reconhecida como a "casa biblioteca" — um espaço onde, além dos livros, moram histórias, afetos e emoções que fortalecem os vínculos comunitários. Para além das salas cedidas para as atividades, sua residência se transformou em um verdadeiro refúgio literário e espaço de acolhimento.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO TÃO URGENTE QUANTO REVOLUCIONÁRIA

Roberta Diniz *ORZIL*⁷

RESUMO

Após quase 16 anos da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas e inserção de alunos com deficiência no ensino regular, ainda fazemos a mesma pergunta quando entramos nas salas de aula: e agora? O que fazer com esse aluno? Esse texto aborda de forma simples como foi esse processo para a escola e como podemos alcançar os objetivos estabelecidos na RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009, a partir de uma ótica prática, vivida e aplicada.

Após quase 16 anos da publicação da RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009, que implementou o AEE (Atendimento Especializado Educacional) nas escolas e regulamentou a matrícula dos alunos com deficiência no ensino

⁷ Professora de Geografia, especialista em Educação Inclusiva na rede pública. Santa Luzia – MG. Email: orzilroberta@gmail.com

regular, ainda nos esbarramos com as barreiras, descasos, desinformações e, poucos, mas valiosos avanços na educação inclusiva. Um desafio longe de atingir a meta. Uma reflexão ainda tão urgente quanto revolucionária.

Como sempre, dentro da educação, existe um abismo enorme entre as leis, teorias e estudos e o que realmente se pratica nas instituições escolares. Quantas escolas ainda não reformularam seu regimento interno e Projeto Político-Pedagógico para se adequarem as tantas novas matrículas de alunos com deficiência e neurodivergências? Quantas pararam para pensar em como o processo de integração dessas pessoas vai muito além da sala de aula ou da presença de um profissional de apoio? Quantas tiraram um tempo para pensar na adequação do espaço físico para atender a todos? Ou, em um currículo que abraça, com abrangência e competência efetiva, a cada diferença escancarada em salas de aulas? Essas reflexões são urgentes.

Mesmo com a Resolução publicada há mais de uma década, a luta pela educação inclusiva está apenas começando. Passos lentos, mas que já provocaram, reviraram, e se mantêm vivos nos debates acalorados nas salas dos professores. Posições divergentes se misturam. Frases ainda pejorativas, pessimistas e discriminatórias se esbarram em leis claras, profissionais que realmente entenderam o processo inclusivo e o acolhem com competência, além das famílias cada vez mais cientes de seus direitos. Isso é revolucionário.

A escola sempre foi um lugar de diferenças. Em 32 anos na educação pública e particular, trabalhando em sala de aula do fundamental ou médio, nunca pude repetir uma forma única de lecionar. Nunca houve um fichário ou um caderno de

esquemas a seguir. Cada ano, cada turma, cada aluno se mostrava como um universo único. Às vezes inatingível, outras extrapolando meus conhecimentos. Esse dinamismo é tão mágico, quanto cansativo. No entanto, optar pela magia tornou os anos mais leves.

Nesse processo foram tantas diferenças: mãe e filha na mesma turma, alunos armados, violência em sala, meninas violadas, órfãos de pais vivos, revoltas, choros, crises de ansiedade, vitórias incríveis, trabalhos fantásticos, perguntas difíceis de responder. E vamos nos acostumando a atender a todos. Todos com suas histórias e formas únicas de ver o mundo, com suas particularidades. Todos especiais.

De repente, a partir de uma resolução federal, começamos a receber os alunos que antes ficavam isolados da sociedade, reclusos em casa ou frequentando apenas escolas especiais, que os tirava do convívio social tanto quanto.

A escola colapsou...

Professores se assustaram, se revoltaram, se recusaram a aceitar. Outros se formaram, voltaram para as universidades, se especializaram para entender o processo. Como sempre, a escola se tornou o primeiro espaço de transformação social. O primeiro lugar de debate, de mudança de olhar, de quebra de resistência. A deficiência chegou à escola regular, se misturou à rotina escolar. Se fez vista. E agora?

Indiferente a qualquer opinião, esses alunos chegaram aonde sempre deveriam estar: à sala de aula regular. Apesar de já estarmos há quase 16 anos vivendo essa realidade, a pergunta

ainda é a mesma feita nas escolas: e agora? Como atingir esse aluno, como compreendê-lo, como tratá-lo, como integrá-lo?

Em 12 anos de trabalho efetivo na Sala de Recurso Multifuncional, trabalhando com alunos do 6º ao 9º ano, estudando cada deficiência, cada síndrome, cada aluno, cada caso, foi um redescobrir da educação e da clara capacidade de aprendizagem de todos nós. Todos somos capazes de aprender, só não temos os mesmos recursos físicos, orgânicos e nem teremos todas as habilidades. No entanto, todos os alunos têm um grande intermediário entre eles e o mundo do conhecimento. Esse é o maior trabalho do professor: ser o meio, o caminho, a forma para essa mágica acontecer; ser os olhos do aluno que não vê, os ouvidos dos que não ouvem, as pernas dos que não andam, o cérebro dos que nem sempre entendem em palavras, letras ou números.

Parece romântico ou poético essa maneira de ver a escola, mas não falo aqui de teorias ou filosofias da educação. Falo de um laboratório vivo, vivido e testado. Falo de possibilidades reais. Situações difíceis, duras, desafiadoras, cansativas, desmotivadoras, mas possíveis. Verdadeiras. Falo de alunos disléxicos que eram tratados como deficientes intelectuais e que se descobriram inteligentes e capazes a partir de técnicas corretas. De alunos com deficiência auditiva que descobriram a Libras e hoje são professores. Falo de meninos com Paralisia Cerebral que se inspiraram em seus pares de idade para aprenderem a segurar uma colher, ou a sorrirem dançando quadrilha. Falo dos ex-alunos que encontro nos mercados trabalhando, dos que recebo convite de casamento, dos que foram para a universidade.

Não há como negar tudo isso. Esses alunos são reais. A escola é o lugar onde cada um deles se apresenta de forma transparente. E não podemos fingir que não existem. Tirá-los da sala de aula com a justificativa cruel de que eles nos atrapalham é negar a eles todas as possibilidades. Os passeios educativos, a visita à biblioteca, a integração no recreio, a aula de Educação Física, os projetos, as olimpíadas, as provas externas, os trabalhos em grupo também são direitos dos alunos com deficiência. São todos parte da escola.

O profissional que opta pelo negacionismo da inclusão acaba sendo engolido pelo cansaço, desmotivação e incompetência. Nos dias de hoje, a informação pode desafogar o professor, pode auxiliá-lo no processo de entender o aluno. O conhecimento traz a segurança de que estamos no caminho certo. Nos orienta. Já existem técnicas, estudos, práticas implementadas que podem facilitar nosso trabalho. Pessoas que vieram antes de nós e que por meio de tentativas e erros, foram criando estratégias. Cabe-nos um pouco de dedicação.

Se pensarmos na escola como um todo, vamos descobrir que ela nos dá respostas viáveis. Dentro dela encontramos grandes parceiros que são capazes de nos ajudar a vencer as barreiras e nos ensinar muito.

A primeira grande parceira é a família. Ela nos aproxima da realidade do aluno com deficiência. Nem sempre a família é companheira no processo de ensino-aprendizagem, mas sempre é uma fonte rica de informações. Nos traz relatos, observações e algumas pistas importantes sobre quem é o aluno e como devemos agir com ele.

Outra grande descoberta para o professor é o poder de uma turma bem-informada e motivada para ser também o parceiro perfeito da integração de todos. Quando os colegas conhecem o seu par com deficiência, quando entendem que ele não é culpado por sua condição e que nem sempre terá as mesmas reações e posturas típicas da sua idade, se tornam parte responsável pelo novo amigo. São nossos grandes aliados. São eles que passam maior parte do tempo juntos, que aprendem a observar sinais, que se sentam próximos, que compartilham objetos, formam grupos de trabalho. Comunicam-se rapidamente através de uma linguagem invisível para nós adultos. Sempre haverá um que se disponibilizará a dar um alerta, a chamar atenção quando cometemos uma gafe. Estão atentos às nossas falas e posturas e avisam, com frequência, os hábitos e estratégias criadas e adaptadas para o colega com deficiência.

Os profissionais da saúde que acompanham o aluno fora da escola também nos auxiliam muito a entender as melhores formas de abordagem e cuidados. O laudo, para o professor, deve ser apenas uma bússola, nunca um rótulo ou um estudo de caso. Não nos cabe ir além do pedagógico, do processo de ensino-aprendizagem. Conhecer o aluno e suas particularidades cognitivas e descobrir a chave para fazê-lo chegar ao conhecimento é nossa meta e ultrapassar essa linha é extremamente nocivo.

Envolver todos os funcionários da escola na história do aluno, desde a pessoa que o recebe no portão até os regentes que não o acompanham diretamente, é fundamental. Promover palestras, ensinar o tratamento correto, as nomenclaturas novas, a forma como abordá-los. Trazer ao conhecimento de todos quais serão as deficiências que a escola acolherá no ano letivo,

que tipo de recursos serão necessários ao longo do ano, o que fazer em determinados casos, quais leis amparam os alunos e os funcionários. Tudo isso transforma o ambiente escolar em um único espaço de integração facilitando o trabalho do regente, que muitas vezes se sente sozinho e desamparado. Parceria entre parceiros.

A escola que já olha todo aluno como parte dela, que trabalha as diferenças como recursos de crescimento e não como obstáculo, que opta pela enturmação heterogênea, que propõe avaliações diferenciadas, que flexibiliza o currículo de acordo com as competências, que cria alternativas diversas para o aprendizado, que capacita seus profissionais, naturalmente já motiva a inclusão. Portanto, firmar um Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno baseado nos princípios da inclusão escolar pode ser o primeiro passo para que todas as estratégias e parcerias sejam não só uma ideia, mas uma condição de melhoria de trabalho. Quando todos são norteados pelo mesmo princípio não há desculpas para a incompetência ou para o descaso. E nem apenas guerreiros solitários lutando por seu aluno, ou por seu trabalho. Há uma escola que caminha junto e que revoluciona o ensino com qualidade.

Imagine organizar um armário bagunçado e cheio de objetos que não nos servem mais. Precisamos de espaço para as coisas novas e precisamos desfazer dos velhos. Assim é o processo de mudança na escola inclusiva. Desvestir velhas formas e aprender novos conceitos. Olhar para o processo de ensino-aprendizagem sem amarras e sem fórmulas. Compreender que aprender nem sempre é fazer cumprir todo roteiro. Que há formas diferentes de ler, de somar, de se comunicar. Que existe qualidade e competência em pequenas conquistas. Que ser

autônomo e ter dignidade é um direito de todos e que isso pode ser ensinado, avaliado, ter evidências comprobatórias, ser mensurado e receber diploma de formação.

O grande desafio é aceitar que é possível. E isso exige uma mudança de atitude. Uma mudança de olhar. Possivelmente quem aceita o aluno com deficiência também aceita as diferenças na sociedade. Já aqueles que resistem, provavelmente também o fazem fora da escola. Portanto, a Educação Inclusiva coloca mais uma vez a escola como agente ativa de mudança social. Traz a vivificação de pensadores da educação que foram inspirados pelas diferenças, e pela certeza, de que todos, enquanto universos únicos, somos capazes de aprender. E só aí, sairemos da reflexão para um ato verdadeiramente urgente e revolucionário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

Mantoan. Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003, Coleção cotidiano escolar, 50p.

WERNECK, Cláudia. Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu TODOS? Rio de Janeiro. WVA, Ed 1999, 240p.



ESTAMOS PREPARADOS PARA INCLUIR?

Liliane Cristina *MARQUES*⁸

RESUMO

Creio que nunca falamos tanto sobre Inclusão. Campanhas de publicidade, marketing de influência, bombardeio de conteúdos nas redes sociais, vídeos de boas iniciativas, novos conceitos e novas ferramentas. Entretanto, ao mesmo tempo, multiplicamos o compartilhamento e recebimento de vídeos que mostram claramente desrespeito e violação aos direitos das pessoas com deficiência (PCDs), casos de extrema crueldade contra crianças e adolescentes. Escolas, empresas, políticos e a própria sociedade, enfim, jogaram luz em um tema antigo que, por si só, já gera muita discussão. Porém, agora, também gera likes, engajamento, compartilhamento, palanque e bandeira política. Cada

⁸ Relações Públicas, graduada em Comunicação Social pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ) e pós-graduada em Marketing pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM/RJ). Pós-graduada em Educação Especial, com Ênfase em Trans-tornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Superdotação e Altas Habilidades pela Universidade de Marília (UNIMAR). cursando Pós-Graduação em Comunicação Empresarial e MBA em Marketing, Criatividade e Inovação pela UniCesumar. Mãe do Gabriel, palestrante, organizadora de congressos sobre Autismo e apresentadora do Altos Papos Podcast. Coordenadora do Grupo de Apoio TEA Santa Luzia. Email: limarkes2012@gmail.com

vez mais, famílias, educadores, profissionais, empresários e políticos buscam estratégias para falar sobre Inclusão e demonstrar a necessidade de saber incluir no mundo os “diferentes”.

MAS, DE FATO, O QUE É INCLUSÃO?

A definição de inclusão, no contexto geral, refere-se à ideia de garantir que todas as pessoas, independentemente de suas características individuais ou diferenças, tenham o mesmo acesso a oportunidades, direitos e reconhecimento, promovendo a participação ativa e igualitária em todos os aspectos da vida social. Em outras palavras, inclusão implica reconhecer e valorizar as diferenças, criando um ambiente em que todos se sintam bem-vindos e possam contribuir de forma significativa.

INCLUSÃO NÃO É FAVOR, É LEI!

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* proclama como o ideal a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, por meio da educação, por promover o respeito a esses direitos e à liberdade, e, pela adoção de medidas progressistas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948). A *Constituição Federal do Brasil* (BRASIL, 1988), que traz em seu bojo a ação e participação política apoiada pelos *Direitos Humanos Universais*

(ONU, 1948), também é um dispositivo legal que assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna pluralista e sem preconceitos, fundada na ordem interna e internacional. A nossa Constituição assegura que a educação da pessoa com deficiência deverá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Outro dispositivo que fortalece o atual comportamento na educação escolar refere-se à *Declaração de Jomtien* (UNESCO, 1990) que recomenda o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação. Nessa declaração, os países lembram que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens de todas as idades, no mundo globalizado.

A *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) corrobora com essas recomendações e destaca princípios, políticas e práticas voltadas às necessidades educativas especiais. A educação escolar deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário. Independente das diferenças individuais, a educação é direito universal.

Conforme a *Lei Brasileira de Inclusão* (2015), criada para garantir direitos a Pessoas com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência | LEI Nº 13.146, DE 06 DE JULHO DE 2015, esclarece que:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades

fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.942, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º 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.

De acordo com o site Foro Autismo⁹, a Lei Berenice Piana, também conhecida como Lei 12.764/2012,

[...] é um marco na defesa dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Esta legislação visa garantir a inclusão social, o atendimento especializado e o reconhecimento dos direitos dos autistas e suas famílias. Criada com o apoio de movimentos sociais e familiares de pessoas com autismo, a lei

⁹ Disponível em <https://foroautismo.com/> acesso em 07 de maio de 2025.

representa um avanço significativo na luta por uma sociedade mais inclusiva.

Ou seja, os alunos autistas também estão amparados por diversos dispositivos legais. O que não falta é LEI para ser observada e para garantir direitos à educação adaptada às necessidades individuais de cada pessoa.

VIDA REAL - 12 ANOS DE EXCLUSÃO

Sou mãe atípica, meu filho é autista nível 1 de suporte e já está com 19 anos. Desde sempre, o que observo ao nosso redor são pessoas e instituições completamente despreparadas para lidarem com as diferenças e com as dificuldades de aprendizado e de comportamento, características bem marcantes em pessoas no Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O comportamento do meu filho sempre foi diferente. Ele sempre foi muito falante, agitado, curioso, impaciente, irritado e impulsivo, o que lhe trouxe vários problemas de interação social, desde criança. Já passamos por inúmeras situações constrangedoras e traumatizantes, para ele e para mim, mas sei que sempre dei o meu melhor para educá-lo da melhor forma possível. Entre tantos casos, uma situação ocorrida em uma escola particular, onde ele estudou por um ano, na época do Ensino Fundamental 1, nos marcou profundamente. E como recentemente recebi relatos muito negativos relacionados a essa mesma escola, decidi exemplificar meu texto neste livro com essa história real.

Quando fiz a matrícula, expliquei que ele estava em processo de avaliação para o diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). A diretora da escola me chamava toda semana para resolver problemas relacionados aos “comportamentos inadequados”: ele não conseguia ficar sentado dentro de sala de aula, respondia a todos, não obedecia às regras, colocava objetos estranhos na boca (parafusos, borrachas, chiclete sujo), não terminava as tarefas, queria comer fora do horário do recreio, xingava e agredia os colegas, etc.

Em um determinado dia, quando cheguei à escola para buscá-lo, ela me disse a seguinte frase: “A sorte dele é que ele é bonito”. Acho que foi uma das frases mais preconceituosas que já ouvi em toda a minha vida. Qual seria para ela, então, o significado de beleza? E se ele fosse um garoto “feio”? Qual seria a reação da escola em cada situação de desafio de aprendizado, comportamento inadequado ou desregulação emocional (crise)?

Naquele dia eu voltei para casa muito pensativa e triste, não acreditando no que tinha ouvido de uma educadora infantil. Será que só o meu filho dava trabalho naquela escola? Será que só o meu filho tinha aquela “sorte”. Como era a relação das professoras com as outras crianças? Será que as outras mães também eram recebidas da mesma forma?

Durante o tempo em que ele ficou nessa escola, foram inúmeros casos de bullying, preconceito e despreparo de toda a equipe. Isso aconteceu em 2012. No final desse ano, transferei o meu filho para outra escola e não falei mais sobre isso. Posteriormente, recebemos o diagnóstico de TDAH e TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Em 2024, participei com o meu filho de um projeto de culinária para crianças autistas, dentro de uma faculdade em Belo Horizonte. Conversando com as outras famílias atípicas, uma pessoa começou a me relatar os problemas que estava enfrentando com a sua sobrinha autista na escola. Ela me relatou várias situações negativas relacionadas ao preconceito por parte da escola. Em determinado momento da conversa, citou o nome da escola onde a sobrinha estudava. Para minha surpresa, era a mesma que meu filho havia estudado em 2012. Naquele momento, voltei ao passado com um gosto amargo na boca. Memórias dos dias difíceis que passamos.

Resumindo a história, doze anos se passaram e essa escola (particular e referência na cidade) não se preparou para receber e lidar com alunos autistas. Pelo que pude perceber, o despreparo e a falta de empatia permaneceram. Mas esta história não se encerra por aqui.

Em janeiro de 2025, fui dar uma palestra sobre Inclusão em uma escola municipal de Santa Luzia. Quando relatei essa experiência negativa, uma mãe atípica e professora se levantou e disse: “Tenho certeza de que isso aconteceu na escola X, minha filha sofreu bullying durante anos. Agora, abri um processo contra essa escola e tirei minha filha de lá.”

Confesso que meu coração disparou ouvindo os relatos dessa mãe. Eu sempre conto as minhas experiências positivas e negativas com o meu filho, porém, nunca cito pessoas ou instituições. Pelo visto, a imagem de uma escola exclusiva e preconceituosa já foi formada pela própria instituição.

Agora, lanço a pergunta: até quando ouviremos relatos de preconceito, bullying e exclusão de crianças com algum tipo

de deficiência? Até quando essa escola marcará a vida de inúmeras crianças de forma negativa? A Inclusão, de fato, não é tarefa fácil. É necessário capacitação dos professores, acolhimento dos alunos, parceria com a família, políticas públicas e muito mais. Mas, acima de tudo, é preciso amor e empatia.

BOA PRÁTICA DE INCLUSÃO

No início deste ano, visitei uma escola municipal para agendar uma palestra sobre autismo. Como a pessoa responsável para me atender ainda estava muito ocupada, fiquei aguardando no pátio da escola. Após alguns minutos, vi uma criança com deficiência indo ao banheiro com ajuda da sua monitora. O garotinho parecia bem abatido e cansado. Perguntei à monitora qual era a deficiência dele e ela disse, naquele momento, apenas que ele tinha problemas respiratórios. Então, pedi que ele se sentasse perto de mim para conversarmos um pouco. A monitora pediu que ele me contasse qual era o seu maior sonho e, ele disse, com muita dificuldade: “Comer um sanduíche do McDonald’s.”

Falei com a monitora que realizar o sonho dele não era tão difícil assim, eu mesma poderia pedir ou comprar um lanche para ele. Então ela me contou que a escola estava se organizando para levá-lo ao shopping no dia do aniversário. Perguntei quando seria a data e ele respondeu: “Dia 17 de março.”

Que emoção senti naquele momento! Meu aniversário também é nessa data. Então, fiz um combinado com ele: “Vou comemorar o meu aniversário com você no shopping”. Confesso que, no dia 17, eu estava bem desanimada com o

compromisso e não acreditava que a escola seguiria com o plano, porque estava chovendo muito na cidade. No entanto fui incentivada pelo namorado a cumprir com o combinado, mesmo sabendo que o Nathan poderia nem lembrar disso.

Para minha grande surpresa, quando chegamos à praça de alimentação, lá estava a diretora da escola, a monitora, três professores e a mãe do Nathan. Eles levaram um lindo bolo colorido, vários docinhos e realizaram o sonho dele de conhecer o shopping, brincar nos jogos eletrônicos e comer o tão desejado sanduíche. Comprei-lhe um presente e tiramos foto juntos. Esse foi o nosso aniversário.

Deixo uma informação muito importante: Nathan fez 6 anos, é portador de uma doença rara chamada “miopatia nemalínica 2” – que causa fraqueza e diminuição do tônus muscular e depende de suporte respiratório para as atividades diárias. É uma doença neuromuscular que faz com que Nathan respire de forma muito fraca e seja internado com frequência, por tempo prolongado. Infelizmente, já ficou entubado diversas vezes por insuficiência respiratória e hipoventilação crônica. Ele faz acompanhamento contínuo no Hospital João Paulo II em Belo Horizonte, com Fisioterapia Respiratória, Pneumologia, Psicologia e Neurologia.

Para melhorar a qualidade de vida do pequeno Nathan, Gabriela, sua mãe, com a ajuda da escola, lançou uma vaquinha online na expectativa de comprar uma “Máquina de Tosse”, que irá auxiliá-lo nas fisioterapias respiratórias. Essa máquina é projetada para simular uma tosse natural, facilitando a remoção de secreções das vias respiratórias. A vaquinha online alcançou

o seu objetivo e hoje o Nathan já faz o uso dela, trazendo melhoras significativas para seu dia a dia.

A equipe daquela escola não tinha obrigação alguma de levar o Nathan ao shopping para comer o sanduíche. A monitora também não tinha obrigação, o dever de realizar o sonho do seu aluno com deficiência. Mas o amor no coração e a empatia (que não se aprende na faculdade) fizeram total diferença na vida desse aluno.

Que encontro extraordinário Deus me proporcionou! Conhecer o Nathan foi algo muito significativo em minha vida. Conhecer sua história e os seus responsáveis nessa escola municipal foi incrível.

CONCLUSÃO

Eu poderia me calar ou apenas reclamar sobre a forma como meu filho sempre foi tratado. Pela escola, pela família, pelos colegas de sala, pela sociedade. Mas escolhi o caminho da conscientização. Falar sobre Inclusão, fomentar essa discussão e ensinar sobre o Autismo (@aprendendooautismo) foi a escolha que fiz como mãe atípica. Mas não, não estamos preparados para Incluir! Ainda falta capacitação, políticas públicas, sinceridade nas ações, campanhas de conscientização contra o bullying nas escolas (para pais e professores), etc. Acima de tudo, porém, falta amor e empatia.

A experiência negativa com a primeira escola do meu filho foi traumatizante demais, para ele e para mim. Contudo, conhecer a diretora e as professoras da escola do Nathan, aqueceu meu coração. Vivemos em um mundo cheio de maldades,

mas ainda existem pessoas que priorizam o próximo, independente dos dispositivos legais que temos em nosso país. Independente de deveres e obrigações, ainda existem educadores que escolhem marcar a vida de seus alunos de forma positiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm acesso em 07 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm acesso em 07 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 7 maio 2025.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Declaração de Jomtien.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.



OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS:

UM OLHAR PSICANALÍTICO

Tania Dias *QUEIROZ*¹⁰

INTRODUÇÃO

A interação entre psicanálise e educação tem sido objeto de crescente interesse e pesquisa, especialmente no que diz respeito à compreensão da subjetividade na prática psicopedagógica. A psicanálise, como disciplina que se debruça sobre os meandros da mente humana, oferece insights valiosos para os gestores escolares, permitindo uma abordagem mais sensível e individualizada nas relações interpessoais que permeiam o ambiente educacional.

Nas instituições educacionais, existe uma complexidade intrínseca que transcende os elementos visíveis do ambiente escolar. Além das estruturas físicas e das atividades de gestão, há uma teia invisível de relações interpessoais, dinâmicas de poder, normas culturais e processos psicológicos que moldam sutilmente a experiência educacional de todos os envolvidos –

¹⁰Doutoranda em Estudos Psicanalíticos com foco em Neuropsicanálise e Mestra em Estudos Psicanalíticos com foco em Gestão Escolar - EBWU/EUA. Historiadora/FFCE. Pedagoga/UNIBAN-SP. Especialista em Tecnologias Aplicadas à Educação/UNIBAN-SP. Especialista em Psicodrama – PUC-SP. Especialista em Didática do Ensino Superior/ISES-SP. Personal & Professional Coach/SBC - Leader Coach/SBC Palestrante. Autora de artigos e livros na área da Educação e Gestão Escolar.

gestores, professores, alunos e pais. Como aponta Godoi (2017), compreender e abordar esses aspectos invisíveis é fundamental para a melhoria do desempenho institucional e para o desenvolvimento de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Ignorar esses elementos invisíveis pode resultar em uma compreensão superficial das dinâmicas relacionais dentro da escola. Segundo Amado (1995), as dinâmicas emocionais e inconscientes desempenham um papel fundamental na configuração do ambiente educacional e influenciam diretamente as interações entre os diversos atores da comunidade escolar.

A psicanálise, como teoria e prática clínica desenvolvida por Sigmund Freud e subsequentemente ampliada por outros teóricos como Melanie Klein, Jacques Lacan e Donald Winnicott, parte do pressuposto fundamental de que cada indivíduo é único e possui uma subjetividade complexa e multifacetada. Essa subjetividade refere-se à experiência única e pessoal de cada indivíduo, desde o seu nascimento, moldada por fatores internos e externos, conscientes e, principalmente, inconscientes na formação da personalidade e na maneira como os indivíduos percebem e interagem com o mundo ao seu redor. (FREUD, 1996h; KLEIN, 1952; LACAN, 1992; WINNICOTT, 1982).

Na gestão escolar, a compreensão da subjetividade de professores, alunos, pais e outros membros da comunidade é essencial para profundas reflexões e uma prática de liderança mais sensível e eficaz. Reconhecer que cada pessoa possui uma história de vida, experiências, emoções e perspectivas próprias é o primeiro passo para uma abordagem que respeita e valoriza a

individualidade de cada um dentro do contexto escolar (PEREIRA, 2017).

Em vez de adotar uma abordagem uniforme e padronizada, a sensibilidade à subjetividade de cada indivíduo permite uma personalização mais eficaz das relações interpessoais na gestão escolar, levando em consideração não apenas as demandas administrativas e pedagógicas, mas também as emoções, motivações e experiências de vida de todos os envolvidos (PEREIRA, 2017).

TRANSFERÊNCIA: UM CONCEITO PSICANALÍTICO

Na obra “A Interpretação dos Sonhos”, Freud (1900-1996) apresenta uma teoria abrangente sobre a estrutura do inconsciente e os processos mentais que nele ocorrem. Ele introduz conceitos-chave como deslocamento, condensação e memória inconsciente, que desempenham um papel fundamental na compreensão dos processos psíquicos inconscientes (FREUD, 1900-1996). Freud enfatiza a importância dos sonhos como uma via de acesso privilegiada ao conteúdo inconsciente, considerando-os manifestações simbólicas dos desejos ocultos. Além disso, introduz o conceito de livre associação como método central da psicanálise, substituindo a sugestão hipnótica. A partir da análise dos sonhos e da livre associação, desenvolve a teoria da transferência, compreendida como a substituição e rearranjo de representações inconscientes (FREUD, 1900-1996).

Nos “Artigos sobre a técnica”, Freud (1912-1980g) formaliza a transferência como essencial no processo terapêutico,

afirmando que é por meio da transferência que as dinâmicas emocionais e os conflitos inconscientes são expressos e podem ser trabalhados. Ele enfatizou que a transferência não é apenas uma ocorrência ocasional, mas uma parte fundamental da relação terapêutica, destacando-a como a reedição de afetos infantis direcionados ao analista. A transferência é vista como expressão dos conflitos inconscientes do paciente, manifestando-se em resistências ao trabalho analítico, como idealização do analista ou reprodução de relacionamentos problemáticos passados.

No contexto da gestão escolar, a transferência manifesta-se nas relações interpessoais entre o gestor e os diversos membros da comunidade escolar, como professores, alunos e pais. O gestor pode se tornar alvo de afetos transferenciais, sendo percebido como uma figura de autoridade que remete a experiências passadas, como pais ou outras figuras significativas.

Assim, na perspectiva freudiana, a transferência não é vista apenas como um obstáculo, mas também como um fenômeno a ser explorado e interpretado. Para Freud (1912-1980g), quanto mais intensa e persistente a transferência, maior é a indicação de que questões emocionais e conflitos inconscientes profundos estão em jogo. Uma citação de Maccoby (2004), merece destaque:

O tipo de transferência que Freud observou pela primeira vez foi a transferência paterna, na qual os pacientes experimentavam amor incondicional pelo analista como um pai sábio, compreensivo e protetor. (...). A transferência paterna tem sido tão prevalente nas corporações tradicionais que tem sido considerada um

comportamento normal (MACCOBY, 2004, não paginado).

Isso corrobora com o que Freud (1912-1980g) descreve ao estudar sobre os três tipos de transferência, — positiva, negativa e erótica — bem como a contratransferência. Esses três tipos de transferência são amplamente discutidos e analisados em sua obra.

A transferência negativa refere-se aos sentimentos hostis, raivosos ou negativos que o paciente direciona ao analista. Esses sentimentos podem ser uma expressão dos conflitos internos do paciente e podem desempenhar um papel importante na análise. (FREUD, 1912-1980g).

A transferência erótica envolve sentimentos de atração sexual ou romântica em relação ao analista. Esses sentimentos podem ser uma manifestação dos desejos inconscientes do paciente e também são frequentemente explorados durante a análise. (FREUD, 1912-1980g).

A transferência positiva refere-se aos sentimentos de amor, admiração ou idealização que o paciente direciona ao analista. Esses sentimentos podem surgir como resultado do relacionamento terapêutico e podem ser benéficos para o processo de cura, bem como na aprendizagem. (FREUD, 1912-1980g).

Assim, esses sentimentos transferenciais podem envolver amor, ódio, dependência, resistência ou outros afetos intensos. O professor, aluno ou pai pode projetar no gestor sentimentos e desejos que têm origem no inconsciente e que estão

relacionados à sua história pessoal e experiências passadas. Essa transferência permite que os conteúdos reprimidos e as dinâmicas emocionais subjacentes sejam trazidos à tona e trabalhados no contexto da relação com o gestor (FREUD, 1912-1980g).

O tema da transferência nos principais teóricos pós-freudianos é discutido nos estudos de Lacan, em contribuições apresentadas em um seminário em 1960. Ele concebeu a transferência como um processo fundamental no qual os desejos e as fantasias inconscientes são transferidos para o analista. Explorou a transferência em relação ao conceito de "objeto a" e sua influência na relação de liderança, argumentando que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, e a linguagem opera por meio de significantes que estão sujeitos a desvios e substituições. Portanto, o inconsciente só pode ser acessado e compreendido por meio da análise das formações simbólicas que o representam (LACAN, 1992).

Winnicott (1975), aborda a transferência em sua teoria do desenvolvimento emocional, enfatizando sua importância na criação de um ambiente terapêutico seguro e na construção de um relacionamento terapêutico confiável. Ele destaca que a transferência desempenha um papel crucial na análise, especialmente quando o paciente busca regressar à dependência infantil, vendo no analista uma figura maternal.

Zimerman (2004), explora Bion que defende a ambivalência inerente à análise, onde os pacientes experimentam sentimentos contraditórios em relação ao analista e ao processo terapêutico. Melanie Klein (1952), por sua vez, desenvolve uma visão abrangente da transferência, considerando-a parte das "situações totais" que envolvem relações de objeto. E Kohut

(1971-1984) introduz o conceito de transferência de idealização, destacando a importância de atender às necessidades de autoestima e de uma relação de objeto idealizada. Esses teóricos contribuem para uma compreensão multifacetada da transferência, enriquecendo o campo da psicanálise.

Inicialmente, na psicanálise, o conceito de transferência estava associado ao ambiente terapêutico, mas Freud percebeu que esse fenômeno ocorria também em interações pessoais cotidianas, incluindo a relação entre professor e aluno. (KUPFER, 2000 apud REIS e SOUZA, 2013).

FREUD (1914-1969) e SANTOS (2009), salientam que, na escola, os professores se tornam alvo de transferência por parte dos alunos, com padrões de relacionamento do passado sendo transferidos para o presente. Como Santos (2009, p. 37) coloca, "A transferência está sempre convidando a voltar ao ponto de origem", sugerindo que experiências psicológicas passadas são revividas como eventos atuais durante a transferência (FREUD, 1914-1969) e (SANTOS, 2009 apud RIBEIRO, 2014).

Freud (1914-1969) descreve os professores como "nossos pais substitutos", explicando que transferimos para eles o respeito e as expectativas que tínhamos em relação aos nossos pais na infância. Posteriormente, começamos a tratá-los da mesma maneira como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamos com a ambivalência que adquirimos em nossas próprias famílias e, influenciados por esses padrões, interagimos com eles da mesma forma como costumávamos interagir com nossos pais reais. Essa citação de Freud enfatiza como os professores se tornam alvos de uma série de emoções e expectativas

transferidas dos relacionamentos familiares, impactando profundamente as interações no ambiente escolar. (FREUD, 1914-1969 apud RIBEIRO, 2014).

É na psicanálise que o conceito de transferência é compreendido em uma dinâmica subjetiva e constituído por conteúdos inconscientes. Isso permite fazer uma aproximação com a relação gestor-professor e professor-aluno, buscando a transferência, isto é, os conteúdos inconscientes que circulam nesta parceria. (PEREIRA, 2017).

Assim, a transferência na relação entre gestor e professores, professores e alunos é um fenômeno complexo em que os indivíduos direcionam para o gestor ou professor uma série de conteúdos afetivos, refletindo as experiências emocionais vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar.

Portanto, na dinâmica da escola, os gestores muitas vezes se deparam com emoções intensas por parte dos professores, pais ou alunos, que pouco têm a ver com suas próprias ações. Como destaca Ribeiro (2014), os indivíduos podem desenvolver simpatias e antipatias em relação aos gestores, refletindo amores e ódios que são transferidos dos primeiros objetos de desejo e afeto, como pais e irmãos. Dessa forma, os gestores assumem o papel de figuras substitutas para esses sentimentos, influenciando significativamente a interação e a dinâmica emocional no ambiente escolar (RIBEIRO, 2014).

Neste contexto, é inegável que a transferência positiva assume um papel fundamental como facilitadora das relações

interpessoais. Ela se manifesta quando o professor, aluno ou pai percebe no gestor não apenas uma figura de liderança, mas também um guia, um modelo e até mesmo uma figura de apoio emocional. É por meio dessa transferência afetiva que os indivíduos encontram estímulo e motivação para se envolver ativamente no processo de construção de um ambiente escolar colaborativo (PEREIRA, 2017).

Especialistas na integração da psicanálise com a educação concordam que, assim como na terapia analítica, na gestão escolar é a transferência que impulsiona o sucesso nas relações interpessoais. Liderar efetivamente requer a presença desse fenômeno. O professor, aluno ou pai, precisa atribuir ao gestor um certo saber, seja supondo-o ou não, e é a partir dessa suposição, ou sua ausência, que o gestor se firma, ou não, como uma autoridade (RIBEIRO, 2014).

Kupfer (2005) aprofunda a compreensão da transferência no contexto da gestão escolar, enfatizando que, na relação de liderança, ela se estabelece quando o desejo de cooperação se vincula a um elemento específico: neste caso, a figura do gestor. Segundo Kupfer (2005), uma vez iniciada a transferência, a figura do gestor perde seu significado original e é preenchida pelos indivíduos conforme suas fantasias. Transferir, assim, implica atribuir um significado particular a essa figura, influenciado pelos desejos e expectativas de cada indivíduo, o mesmo ocorre entre professores e alunos. (KUPFER, 2005 apud RIBEIRO, 2014).

Isto posto, é preciso destacar a importância de o gestor ter conhecimentos sobre os fenômenos transferenciais. A ausência de compreensão da dinâmica transferencial pode gerar

consequências negativas, tanto para o gestor quanto para a comunidade escolar. De um lado, a falta desse conhecimento pode resultar na falta de engajamento, desinteresse pela colaboração, conflitos frequentes e um ambiente escolar desarmonioso. De outro, o gestor pode ter dificuldades para compreender a postura dos demais, experimentar frustração com sua liderança, não conseguindo mediar conflitos ou liderar de forma eficaz, ficando cansado, desanimado, adoecendo e pensando até em desistir de sua função (REIS & SOUZA, 2013).

Conforme ressaltado por Bossa (2011), esse conhecimento pode auxiliá-los a perceber com maior clareza e equilíbrio as reações dos professores, pais e alunos e a lidar com seus próprios conflitos, permitindo-lhes abandonar uma postura autoritária em favor de uma abordagem que favoreça o desenvolvimento afetivo e profissional de todos os envolvidos. A complexidade do processo de gestão escolar demanda do profissional não apenas o domínio de técnicas administrativas, mas também uma compreensão mais profunda das dinâmicas emocionais envolvidas (BOSSA, 2011 apud REIS & SOUZA, 2013).

CONTRATRANSFERÊNCIA: UM VIÉS NA RELAÇÃO ENTRE GESTOR E COMUNIDADE ESCOLAR

O termo "contratransferência" foi introduzido por Sigmund Freud pela primeira vez em 1910, no texto, "As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica". Nesse texto, Freud descreveu a contratransferência como os sentimentos e reações emocionais que o analista experimenta em resposta aos

sentimentos transferidos pelo paciente durante o processo terapêutico (FREUD, 1914-1980).

Freud (1914-1980) reconheceu que os analistas também são afetados emocionalmente pelas projeções e transferências dos pacientes, e que essas reações podem ter um impacto na dinâmica da terapia. Ele enfatizou a importância de os analistas reconhecerem e lidarem com sua contratransferência de maneira adequada, estarem conscientes de suas próprias emoções e reações, explorá-las dentro dos limites éticos adequados e utilizá-las como uma ferramenta para compreender melhor o mundo interno do paciente a fim de não interferir no processo terapêutico e manterem uma postura neutra e imparcial.

No contexto da gestão escolar, a contratransferência refere-se às reações emocionais e inconscientes do gestor em resposta às transferências de professores, pais ou alunos. Por exemplo, um gestor pode sentir irritação diante da hostilidade de um professor, ou desconforto diante da idealização excessiva de um pai ou aluno. É importante destacar que Freud não desenvolveu uma teoria abrangente da contratransferência. Ele explorou o tema de forma fragmentada em seus escritos e, posteriormente, o conceito foi ampliado e desenvolvido por outros psicanalistas, como Melanie Klein (1952), Winnicott (1982), Moeller (1977), Fliess (1953), Reich (1951), Little (1951), entre outros, que destacaram sua relevância clínica e sua capacidade de fornecer insights valiosos sobre o mundo interno do analista e a dinâmica da relação terapêutica.

Klein (1952-1996) não usou explicitamente o termo "contratransferência", mas examinou as emoções e reações do analista em relação ao paciente, especialmente através da lente

da identificação projetiva. Essa dinâmica envolve o paciente projetando aspectos de si mesmo no analista, o que pode desencadear reações emocionais e fantasias que influenciam a resposta do analista ao paciente. No contexto escolar, um professor pode projetar frustrações no gestor, que, por sua vez, pode reagir com base em suas próprias experiências inconscientes. Muitos discípulos de Klein exploraram a identificação projetiva e sua relação com a contratransferência, ampliando nossa compreensão desse fenômeno dentro da abordagem kleiniana (KLEIN, 1952-1996).

Fliess (1953) diferenciou contratransferência de contra identificação e sugeriu que o termo contratransferência fosse reservado para descrever os sentimentos do analista, correspondentes à transferência do paciente. Ele enfatizou que a contratransferência é indesejável, sendo vista como um obstáculo para o tratamento, pois o analista revive seus próprios conflitos não abordados na análise. Para Fliess (1953), embora a contratransferência idealmente não ocorra, é importante analisá-la quando surgir, reconhecendo-a como um fenômeno a ser explorado. Ele defendeu que a contratransferência sempre contenha informações valiosas sobre o analista e pode influenciar a dinâmica terapêutica.

Reich (1951) definiu contratransferência como a transferência do analista em relação ao paciente. Ela distinguiu os sentimentos conscientes do analista dos sentimentos inconscientes ligados às suas próprias transferências pessoais, ou seja, às contratransferências. Ele sugeriu que a contratransferência, quando identificada, fornece insights sobre as questões pessoais do analista ativadas na relação terapêutica.

Já na visão de Little (1951), a contratransferência perturba o comportamento do analista e afeta o processo emocional do paciente. Portanto, deve ser compreendida e interpretada, pois influencia a dinâmica da análise.

Moeller (1977), destacou diferentes definições, desde uma compreensão ampla, que abarca todos os sentimentos do analista em relação ao paciente, até enfoques mais específicos, como a reação inconsciente do analista à transferência do paciente.

Assim, a contratransferência é conceituada de maneiras diversas na literatura psicanalítica, refletindo sua natureza complexa. Essas divergências evidenciam a multiplicidade de facetas desse fenômeno na relação terapêutica, que pode ser aproximada de outras relações, como na relação gestor-professor-aluno, pois “para a psicanálise, a contratransferência, está presente em todas as relações objetais” (REIS e SOUZA, 2013).

Desta forma, na complexa interação entre gestor e a comunidade escolar, a contratransferência emerge como um elemento essencial, refletindo os sentimentos, pensamentos e reações emocionais do gestor em relação aos professores, pais e alunos. Esses aspectos são profundamente influenciados pelas experiências passadas, traumas e conflitos não resolvidos do gestor, bem como do professor e aluno, moldando sua percepção, interação e orientação no ambiente educacional. Muitas vezes, o gestor não está plenamente equipado para lidar com essas manifestações transferenciais, podendo até mesmo não reconhecer a presença desse fenômeno em si mesmo e na sua prática de liderança, o que impacta diretamente na dinâmica da relação com os outros (REIS e SOUZA, 2013).

No dia a dia escolar, a contratransferência pode se manifestar de diversas maneiras, desde a idealização excessiva de certos professores ou pais até a projeção de frustrações ou preconceitos pessoais. Por exemplo, as características individuais ou comportamentais de um docente podem despertar sentimentos de simpatia ou antipatia no gestor. Da mesma forma, experiências traumáticas na infância ou dificuldades pessoais durante sua própria formação podem influenciar a forma como o gestor se relaciona com os demais, no presente (REIS e SOUZA, 2013).

As repercussões da contratransferência na relação entre gestor e comunidade escolar são amplas e complexas. Por um lado, sentimentos positivos de empatia e conexão emocional podem criar um ambiente educacional acolhedor e motivador, fomentando o engajamento e o progresso de todos os envolvidos. No entanto, a contratransferência negativa, como irritação, desprezo ou rejeição não resolvida, pode prejudicar a dinâmica escolar, minando a confiança e comprometendo o funcionamento harmonioso da instituição (REIS e SOUZA, 2013).

Diante desses desafios, é necessário que os gestores reconheçam e compreendam a contratransferência e seu potencial impacto na interação com a comunidade escolar. A autorreflexão e o autoconhecimento são ferramentas essenciais para identificar e lidar construtivamente com essas questões. Além disso, estratégias como supervisão clínica, apoio psicológico e desenvolvimento profissional podem capacitar os gestores a gerenciar suas reações emocionais de maneira mais eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado, a interação entre gestor e comunidade escolar revela-se como um campo de estudo complexo e multifacetado, sobretudo quando se debruça sobre os conceitos de transferência e contratransferência. Estes fenômenos, intrínsecos às relações interpessoais, não apenas espelham as múltiplas formas como professores, pais e alunos se relacionam com o gestor, mas também refletem as distintas perspectivas teóricas propostas pela psicanálise sobre tais aspectos, além de destacar a importância de uma abordagem sensível e reflexiva por parte dos gestores e educadores.

O entendimento dos fenômenos de transferência e contratransferência oferece uma lente única através da qual os gestores escolares podem compreender e intervir nas dinâmicas relacionais. Ao mergulhar nessas dinâmicas psicológicas, eles podem identificar tanto os obstáculos quanto os elementos facilitadores que moldam o ambiente educacional.

A transferência, ao manifestar-se na relação entre gestor e comunidade escolar, revela padrões de comportamento, emoções e percepções que remontam às experiências passadas dos indivíduos, especialmente em relação às figuras parentais. Por outro lado, a contratransferência, ou seja, as reações emocionais e cognitivas do gestor em resposta aos outros, muitas vezes reflete seus próprios conflitos internos e experiências pessoais. Dinâmicas semelhantes ocorrem na relação professor-aluno.

Ao reconhecer esses fenômenos, os gestores podem antecipar e prevenir a instalação de dificuldades relacionais. Por exemplo, ao identificar uma transferência negativa por parte de um professor, o gestor pode adotar abordagens específicas para

superar barreiras emocionais e desenvolver uma relação de confiança — da mesma forma que o educador pode agir em relação aos alunos. Desta maneira, ao estar ciente de sua própria contratransferência, o gestor pode trabalhar para evitar reações prejudiciais e promover um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

Assim, o conhecimento sobre transferência e contratransferência não apenas oferece insights valiosos sobre a dinâmica entre gestor e comunidade escolar, mas também capacita os gestores a abordar as necessidades emocionais e interpessoais de maneira mais eficaz. Ao integrar essa compreensão em suas práticas de liderança, os gestores estão melhor equipados para promover um ambiente educacional que estimula o crescimento, a resiliência e o sucesso de todos os envolvidos.

Embora os gestores escolares, em geral, não tenham formação em psicanálise, a capacidade de reconhecer e responder à transferência pode fazer toda a diferença no sucesso do processo de gestão. Ao cultivar uma compreensão mais profunda da dinâmica com a comunidade escolar, os gestores contribuem para a criação de um ambiente mais acolhedor e estimulante para o trabalho e o aprendizado.

Nesse sentido, a integração dos princípios da psicanálise na prática de gestão escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da comunidade escolar e para o sucesso do processo educacional como um todo.

REFERÊNCIAS

AMADO, G. (1995). Por que o conhecimento psicanalítico nos ajuda a entender as organizações: Uma discussão com Elliott Jaques. *Relações Humanas*, 1995, 48(4), 351–7.

FLIESS, R. (1953). Countertransference and counteridentification. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 1, 248-268. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/000306515300100204> (FREUD, 2013; KLEIN, 1952; LACAN, 1992; WINNICOTT, 1982).

FREUD, S. (1996a) (1912-1976) A dinâmica da transferência. *Obras Completas*. (Edição Standard Brasileira, vol. XII). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912/1976).

FREUD, S. (1980). Uma nota sobre o inconsciente na psicanálise. In S. Freud, *Obras completas* (Vol. 12). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912).

FREUD, S. (1996b). A Interpretação dos Sonhos. Vol. IV *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. (2013). *Psicologia de grupo e análise do ego*, *Civilização, Sociedade e Religião*, vol. 12: 91-178. Harmondsworth: Pelican Freud Library. (Trabalho original publicado em 1921/1985).

FREUD, S. (1996h). Trad. Jayme Salomão. O Inconsciente. In: *História do movimento Psicanalítico*, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago. (Edição Standard Brasileira

das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIV). (Trabalho original publicado em 1915).

FREUD, S. (1980). Recordar, repetir e elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II). In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 12, pp. 191-203). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914)

GODOI, C. F. R. & UCHÔA, G. F. (2017). Manifestações inconscientes na relação líder- liderado: contribuições da teoria psicanalítica aos estudos organizacionais. Cad. EBAPE.BR, v. 15, nº 3, Artigo 3, Rio de Janeiro, Jul./Set. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/DvsGSGCHb4cDQLF7GLGRHNN/?format=pdf>

KOHUT, H. (1971). A análise do self: uma abordagem sistemática para o tratamento psicanalítico dos transtornos de personalidade narcísica. Chicago: University of Chicago Press.

KLEIN, M. (1996). As origens da transferência. Em Inveja e Gratidão e outros Trabalhos, vol. III das Obras Completas de Klein, Rio de Janeiro: Imago, (original de 1952).

KOHUT, H. (1984). How does analysis cure? Chicago: University of Chicago Press.

LACAN, J. (1992). O Seminário – livro 8: A transferência. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. 386 p. (Trabalho original publicado em (1960-1961).

Little, Margaret (1951) A contratransferência e a resposta do paciente a ela [Trad. W. Zeytounlian]. Lacuna: uma revista de psicanálise, São Paulo, n. -13, p. 06, 2022.

Recuperado em: <https://revistalacuna.com/2022/03/16/n-13-06/>.

MACCOBY, M. (2004). Why people follow the leader: the power of transference. *Harvard Business Review*, pp. 77- 85, 2004. Recuperado de: <https://hbr.org/2004/09/why-people-follow-the-leader-the-power-of-transference>

MOELLER, M.L. (1977). Self and object in countertransference. *International Journal of Psychoanalysis*, 58, 365-373. Recuperado de: <https://www.proquest.com/openview/7c06db10fda0366e710d4e4ccba166c4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818729>

NASCIMENTO, A. C. P. (2022). A construção de subjetividades no ambiente escolar: relações de poder e contribuições da psicologia. Recuperado de: A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR: RELAÇÕES DE PODER E CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA | Humanidades & Inovação (unitins.br).

PEREIRA, Maria da Paz (2017). Algumas contribuições da psicanálise à psicopedagogia: a transferência na relação professor-aluno. *Boletim de Psicologia*, 2017, Vol. LXVIII, Nº 146: 025-036, 2017. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v67n146/v67n146a04.pdf>

REICH, A. (1951). On counter-transference. *International Journal of Psychoanalysis*, 32, 25-31. Recuperado de <https://pep-web.org/browse/document/IJP.032.0025A>. Acesso: 25/04/2025.

REIS, M. G., & SOUZA, T. M. F. (2013). Transferência e contra-transferência no processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais. Trabalho de conclusão do curso de pós-graduação lato sensu à distância em Psicopedagogia do Portal Educação em parceria com a

Universidade Católica Dom Bosco. Brasília. Recuperado de: <https://www.abep.com.br/single-post/2015/10/02/transfer%C3%Aancia-e-contratransfer%C3%Aancia-no-processo-ensino-aprendizagem-nas-s%C3%A9ries-iniciais1>

RIBEIRO, M. P. (2014). Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. Pepsic, versão Online ISSN 2175-3520. Recuperado de:
Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno (bvsalud.org)

WINNICOTT, D. W. (1975). O Brincar e a Realidade. Trad. José Otávio de Aguiar Abreu; Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago.

WINNICOTT, D.W. (1982). Contratransferência. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artes Médicas.

ZIMERMAN, D. E. (2004). Bion da teoria à prática - uma leitura didática. Artmed, 2004 - 2ª EDIÇÃO AMPLIADA - Reimpressão 2008



ALFABETIZAR ONLINE:

NOVAS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO PANDÊMICO E PÓS PANDÊMICO

Alice da Silva Cornelio *MAGALHÃES*¹¹

RESUMO

O ensino de Português como língua de herança (PLH) tem ganhado relevância entre comunidades brasileiras que vivem no exterior, especialmente em países como o Canadá e os Estados Unidos, onde famílias buscam preservar sua identidade cultural e linguística, mantendo o idioma. Este artigo apresenta a experiência de uma professora brasileira, residente no Brasil, que diante do cenário imposto pela pandemia da Covid-19 em 2020, iniciou um projeto de aulas online voltadas para crianças brasileiras e filhas de brasileiras residentes nesses dois países. A iniciativa surgiu como resposta à necessidade urgente de conexão com a língua e a cultura de origem, considerando o isolamento físico que acentuava a distância cultural. As aulas ensinam português e promovem o

¹¹ Professora Alfabetizadora, Especialista em Alfabetização e Letramento, Mestra em Educação. Belo Horizonte – MG. Email: alice.conelio@edu.pbh.gov.br

fortalecimento dos laços afetivos e identitários dessas crianças com o país.

Em março de 2020, o Brasil (e o mundo) fechou, literalmente. As escolas não ficaram de fora do *lockdown*. A correria do dia a dia de uma professora deu lugar ao isolamento, ao silêncio e às notícias de milhares de mortes por dia. Passado o momento inicial, ao ver que precisaria ocupar a mente e aproveitar o tempo livre de modo positivo, fui em busca de novas possibilidades para o ensino remoto, até então desconhecido.

Foi preciso me reinventar. A timidez deu lugar à gravação de vídeos, com sugestões de atividades para as crianças que estavam em casa. O quadro branco foi substituído pelos programas de computadores e aplicativos de celulares. Dessa forma, foram descobertos inúmeros recursos e possibilidades, até então impensados. Criei um perfil no Instagram e comecei a postar as propostas de atividades. Assim, surgiu a oportunidade de dar aulas de Português a uma criança de 8 anos, que já estava fora do Brasil havia mais de quatro anos. Mas como seria isso?

Alfabetizar é uma tarefa árdua no tête-à-tête, inimaginável fazer isso à distância! Um engano: isso é, sim, possível e pode *ocorrer* com o mesmo sucesso e afeto de uma sala de aula presencial.

Uma mãe brasileira, que atualmente mora no exterior, decidiu me procurar para ensinar português à sua filha. Apesar de viver em outro país, ela reconhece a importância de manter viva a língua de origem, não apenas por questões culturais e afetivas, mas também pensando no futuro da criança. A mãe

acredita que, ao dominar o português desde cedo, a menina poderá ter mais oportunidades profissionais, especialmente em cidades com grande presença de imigrantes brasileiros, onde falar a língua pode ser um diferencial importante no mercado de trabalho.

Aceitei o desafio, agendei uma reunião com os pais da criança e fui pesquisar o que poderia abordar nesta conversa inicial, de modo que eles ficassem seguros e certos de que as aulas de Português seriam importantes, mesmo estando em outro país. Foi então que vi pela primeira vez a expressão *Português como Língua de Herança*. Na ocasião, encontrei na internet uma mãe brasileira com filhos nascidos na Itália, que relatava sua experiência de manutenção do idioma fora do Brasil.

O conceito de português como língua de herança refere-se ao processo pelo qual crianças e jovens descendentes de falantes nativos de português, que vivem em contextos migratórios, aprendem e mantêm o idioma em um ambiente onde ele não é dominante. Nesses casos, o português é transmitido principalmente no seio familiar ou em comunidades, funcionando como um elo com a cultura e a identidade de origem. A língua de herança, portanto, não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um meio de preservação de tradições, valores e vínculos afetivos com as raízes culturais. Entende-se, aqui, a Língua de Herança como:

[...] língua adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizada, num ambiente linguístico maioritário [...]. Neste sentido, o português língua de herança (PLH) é uma língua com um grau muito

variável de “estranheza”, situando-se de forma muito variável e dinâmica no continuum “conhecido/desconhecido” (Dabène, 1994), dependendo das práticas de comunicação e de transmissão familiares (BASTOS; MELO-PFEIER, 2017, p.181).

Nesse sentido, partindo da ideia de que o Português é a língua secundária dessas crianças e que seria, principalmente, uma forma de manter contato com suas origens, iniciamos as aulas. A plataforma escolhida foi o Zoom, já utilizado por ela nas aulas híbridas da escola. Confesso que foi o meu primeiro contato com tal recurso de videoconferência e, aos poucos, fui me familiarizando e descobrindo suas infinitas possibilidades.

O principal desafio era manter uma criança envolvida, em frente à tela, por uma hora, duas vezes por semana. Uma estudante que estava acostumada com as tecnologias, com o primeiro mundo, precisava de algo muito dinâmico, capaz de garantir sua atenção e aprendizado. Fui construindo recursos e descobrindo sites e aplicativos que poderiam me auxiliar no planejamento de aulas dinâmicas e divertidas. Assim, os jogos virtuais entraram em minhas aulas para nunca mais sair.

O uso de jogos nas aulas de alfabetização online tem se mostrado uma estratégia eficaz para tornar o aprendizado mais dinâmico, interativo e motivador. Por meio de atividades lúdicas e desafiadoras, as crianças conseguem desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais engajada, mesmo à distância. Os jogos digitais permitem a personalização do conteúdo, respeitando o ritmo de cada aluno, além de estimular a atenção, a memória e o raciocínio lógico, elementos essenciais no

processo de alfabetização. Essa abordagem também favorece a participação ativa dos estudantes, contribuindo para um ambiente virtual mais atrativo e significativo. Segundo um estudo de Cezar e Silva (2014), jogos online auxiliam na fixação de atividades desenvolvidas na alfabetização, aproximando o aluno da realidade social e valorizando o erro construtivo como parte do aprendizado.

Desde a primeira aula, a criança já demonstrou muito interesse e satisfação. Em poucos meses, já não havia mais espaço em minha agenda. A propaganda da primeira mãe, bem como as postagens do Instagram me permitiram chegar a mais famílias. Crianças de diferentes idades e, agora, de diferentes países frequentavam minha sala virtual.

A pandemia que parecia ser o fim de tudo, que trouxe muita dor e medo, abriu uma luz no fim do túnel, uma nova oportunidade de desenvolvimento de habilidades digitais, bem como de atuação docente. Isto posto, concluo que saí desse período da história como uma nova professora.

Após o retorno presencial, as tecnologias passaram a ocupar um lugar central em minhas aulas na escola também, uma vez que, muito do que eu desenvolvia nas aulas virtuais eu transpus para as aulas presenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de pandemia representou um marco na minha trajetória profissional, trazendo à tona não apenas desafios, mas também oportunidades de reinvenção e crescimento. O isolamento forçado gerou a necessidade de adaptação, e foi nesse

contexto que encontrei novas formas de ensinar e aprender. A experiência com o ensino remoto, especialmente a alfabetização de crianças que viviam fora do Brasil, me proporcionou uma compreensão mais profunda da importância do Português como Língua de Herança, reforçando o papel da língua como elo cultural e afetivo.

O uso de recursos tecnológicos, como videoconferências e jogos digitais, mostrou-se uma ferramenta poderosa para manter o engajamento dos alunos e tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo. As aulas online não apenas trouxeram soluções para o momento de pandemia, mas abriram um novo horizonte para a prática pedagógica, permitindo que, mesmo à distância, fosse possível estabelecer uma relação afetiva e eficaz com os estudantes.

Além disso, a experiência me ensinou que o ensino de língua e cultura, mesmo fora do país de origem, é essencial para o fortalecimento da identidade e a construção de oportunidades futuras. Ao final dessa jornada, posso afirmar que a pandemia não só alterou a forma como ensino, mas também me transformou como profissional, ampliando minhas habilidades digitais e fortalecendo meu papel como educadora. Ao transpor as tecnologias para o ensino presencial, conquistei uma nova visão sobre o potencial das ferramentas digitais no contexto educacional, que certamente perdurará em minha prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M.; MELO-PFEIFER, S. O Português em Moçambique e na Alemanha: da diversidade de estatutos à diversidade de abordagens didáticas. In: MONTEIRO, A. C.; SIOPA, C.; MARQUES, J. A; BASTOS, M. (ed.). Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilíngues e Multiculturais. E-Book. Porto: Porto Editora, 2017, p. 173-194.

CEZAR, G. L.; SILVA, L. A. L. A utilização de jogos online como ferramenta de auxílio na fixação de atividades desenvolvidas na alfabetização. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12920/TCCE_ME_EaD_2014_CEZAR_GREICE.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 25 abr. 2025.



OS DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

O ANTES, O DURANTE E PÓS PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE.

Claudia Maria *BOMFIM*¹²

RESUMO

O presente artigo retrata os desafios vivenciados na função de Coordenação Pedagógica na Educação Infantil no município de Belo Horizonte em três momentos: antes, durante e depois da pandemia da Covid-19. O intuito é reconhecer a complexidade desta função na primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo proximidades e distanciamentos na atuação deste profissional em contextos

¹² Graduada em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC). Especialista em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/FAE). Pós-graduada em Gestão Integradora e Terapia Analítica do Comportamento Infantil (IPEMIG). Bacharelado em Direito (Faminas/BH). Especialização em Advocacia Criminal (ESA/FUMEC). Mestre em Educação e Docência (PROMESTRE/UFMG). Doutoranda no Programa de Pós graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, linha de pesquisa Infância e Educação Infantil (PPGE/FAE/UFMG). Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG, atualmente exerce a função de Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Santa Amélia, regional Pampulha. E-mail: bomfimclaudai13@gmail.com

históricos e sociais demarcados, em especial, pelo evento pandêmico.

OS DESAFIOS DA FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ANTES DA PANDEMIA

A Coordenação Pedagógica da Educação Infantil no município de Belo Horizonte, constitui um campo de atuação profissional complexo, marcado pelas imprecisões das atribuições das funções e a dificuldade em manter um alinhamento de conduta e diretrizes que revelam as especificidades do cargo. Uma vez que a criação deste cargo — Coordenação Pedagógica Geral (CPG) — é recente na Rede Municipal de Belo Horizonte.

No período de 2003 até 2018, as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMeIs) contavam com a atuação do coordenador pedagógico de turno, escolhido por seus pares. A organização institucional estava vinculada à Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), com um diretor para ambos os espaços escolares, uma vice-diretora que atuava diretamente no ambiente da UMEI e seus coordenadores de turno. Esta estruturação alterou-se com a promulgação da Lei nº 11.132 de 18 de setembro de 2018. Essa legislação é um marco da história da Educação Infantil no município, determinando a autonomia político-administrativa das UMEIs, conforme designa a ementa da Lei:

Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o

cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências (BELO HORIZONTE, 2018).

Desta maneira, as EMEIs passam a ter sua própria gestão, sendo composta por um(a) diretor(a), um(a) vice diretor(a) e um(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral (CPG), remodelando os parâmetros administrativos. Alinhar uma proposta pedagógica para essa nova configuração de gestão escolar requer tempo, estudo e parâmetros para sua organização, tornando-se um desafio para o Sistema de Educação.

Salienta-se que a Rede Municipal da capital mineira é ampla e heterogênea, possui as características culturais e territoriais próprias de cada instituição, que precisam ser acolhidas, mas é necessário fundamentos para a gestão do Sistema de Ensino. Espera-se que estes princípios sejam colocados em prática por todas as instituições escolares, uma vez que se trata de uma Rede Municipal de Ensino. Contudo, observa-se que este é um dos principais desafios já existentes antes da pandemia da Covid-19, os quais ficaram ainda mais em evidência durante o contexto pandêmico.

AS DIFICULDADES DA FUNÇÃO DURANTE O CONTEXTO PANDÊMICO

O período compreendido entre 2020 a 2023¹³, foi marcado pela disseminação da Covid-19, ocasionando um momento de instabilidade e desafios enfrentados por diversos setores da sociedade: educação, economia, saúde e vida social. Os protocolos sanitários de isolamento social, uso de máscaras, distanciamento físico, atingiram profundamente a organização dos tempos e espaços nas escolas, alterando a forma como as crianças e adultos interagem no ambiente escolar. A pandemia criou um cenário de imprecisão quanto ao fazer cotidiano da coordenação pedagógica.

Em Belo Horizonte, o volume de informações e a falta de alinhamento enquanto uma unidade de ensino, trouxeram momentos de insegurança e ausência de referência em quem buscar apoio, principalmente no retorno presencial das crianças que se deu num momento em que ninguém ainda havia sido vacinado. A Educação Infantil foi a primeira etapa de ensino no município a retornar para escola, no dia 26 de abril de 2021.¹⁴ Lidar com o desequilíbrio emocional do corpo docente e demais funcionários foi uma ocasião que exigiu da coordenação

¹³ [...] Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, devido à ampla distribuição geográfica da doença no mundo. Em 5 de maio de 2023, a OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19.[...] Disponível em: Histórico da emergência internacional de COVID-19 - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde

¹⁴ Convocar os professores e demais profissionais para retornarem às atividades presenciais a partir do dia 26 de abril, considerando o art. 4º do Decreto nº 17.593/2021. (Detalhamento de Protocolos para o Retorno ao Atendimento Presencial na Educação Infantil das Redes Municipais e Parceiras de Belo Horizonte - p. 6 - 2021)

pedagógica habilidades que não foram desenvolvidas ou pouco exercidas no cotidiano escolar.

Para tanto, nesse período de distanciamento foi necessário ampliar a lente no trato com essa equipe, uma vez que a estabilidade emocional da maioria estava e permanece ainda abalada, sendo preciso fazer uma leitura mais profunda desse profissional e entender o quanto cada um, em particular, manifesta acerca da vivência com a pandemia (BOMFIM; SILVA, 2021, p. 110).

É notável que, durante o contexto pandêmico, as atribuições da coordenação pedagógica tenham ultrapassado a dimensão pedagógica. Compreender o misto de emoções dos professores (como perdas, medo da contaminação) e motivá-los a reconfigurar práticas pedagógicas diante das variáveis do cotidiano obrigou que todos os profissionais da educação, repensassem as metodologias que tinham convicção de serem as mais adequadas.

Todo conhecimento científico e empírico estão em “xe-que” até mesmo nossas concepções educacionais. Aquilo que acreditávamos saber sobre docência e didática está sendo questionado. Não há ainda um processo de ensino e aprendizagem definido, processo este que, contemple de maneira equânime todas as crianças sem ressaltar as desigualdades sociais que neste momento de pandemia ficaram cada vez mais evidentes (BOMFIM; SILVA, 2021, p. 105).

Assim, construir algo que ainda não estava previsto foi uma problemática. A pandemia aflorou as desigualdades existentes e emergiram novas dificuldades, demandando adaptações e flexibilização na organização dos espaços e tempos escolares. Recursos didáticos, como livros e brinquedos, após o uso por uma turma, precisavam ser colocados em “quarentena”¹⁵, sendo feito um rodízio no uso dessa materialidade.

Para garantir o distanciamento mínimo de 2 metros¹⁶ entre todos, em todas as direções, reduziu-se o número de crianças nas turmas, formando agrupamentos menores, chamados de bolhas.¹⁷ As turmas bolhas recebiam pulseiras ou crachás com cores para sua identificação e não podiam interagir entre si. Neste sentido, foi preciso elaborar horários de parques, uso do banheiro e mudar o deslocamento das bolhas, de forma que elas não se aglomerassem nos corredores. A alimentação era servida em sala. A organização dos horários de entrada e saída foi alterada, criando um escalonamento que estabelecia um intervalo mínimo de 15 minutos de uma bolha para outra, evitando filas

¹⁵ Quarentena foi o termo usado para designar o período em que livros e brinquedos ficavam isolados por 3 três dias após o manuseio das crianças. Para os brinquedos em plástico, era preciso borrifar substância sanitizante. (Detalhamento de Protocolos para o Retorno ao Atendimento Presencial na Educação Infantil das Redes Municipais e Parceiras de Belo Horizonte - p. 27 - 2021)

¹⁶ Definir a capacidade de cada sala de atividades para calcular o quantitativo das crianças, por agrupamento, considerando o distanciamento mínimo de 2 metros entre todos, em todas as direções. (Detalhamento de Protocolos para o Retorno ao Atendimento Presencial na Educação Infantil das Redes Municipais e Parceiras de Belo Horizonte - p. 6, 7 - 2021)

¹⁷ Bolhas foi o termo utilizado para identificar os agrupamentos das crianças. Cada bolha tinha uma cor de crachá ou pulseira para sua identificação. (Detalhamento de Protocolos para o Retorno ao Atendimento Presencial na Educação Infantil das Redes Municipais e Parceiras de Belo Horizonte - p. 29 - 2021)

e aglomerações. As famílias entregavam as crianças no portão da escola e não era permitido o trânsito de familiares dentro da instituição. Além disso, era necessário aferir a temperatura na entrada, bem como higienizar as mãos das crianças e funcionários com álcool em gel.

Cabe destacar que o retorno ao atendimento presencial foi gradativo, primeiro as crianças de 4 e 5 anos, respeitando a orientação da frequência de três dias por semana para elas e dois dias para as mais novas (1, 2 e 3 anos). Além disso, a carga horária foi reduzida para 4h diárias.

O acompanhamento do planejamento pedagógico também passou do contato presencial para o virtual. Além das exigências no ambiente físico da instituição, a coordenação pedagógica precisou reorganizar seus horários para o atendimento virtual tanto dos professores quanto das famílias. As reclamações e demandas quanto ao desenvolvimento dos(as) filhos(as) não cessaram com a pandemia, — ao contrário, houve um aumento no volume de reuniões, já que as famílias não adentravam a escola e não tinham contato com os professores para tirar dúvidas.

Percebe-se que o retorno das aulas presenciais exigiu da coordenação pedagógica um constante refazer e replanejar horários e espaços, tornando o trabalho exaustivo.

A infrequência das crianças foi outro ponto de atenção durante o retorno presencial. As ausências eram reflexo do medo e insegurança das famílias em enviar suas crianças para escola. O processo de busca ativa se intensificou, as notificações à Secretaria de Saúde e Secretaria de Educação se tornaram uma

prática natural sobre os casos suspeitos e confirmados de Covid-19 na instituição, além das incontáveis perdas.

AS ADVERSIDADES DA FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PÓS PANDEMIA

A Coordenação Pedagógica ainda se vê frente aos desafios assimilados ao longo da pandemia. Mesmo diante do atual panorama sem restrições de protocolos sanitários, evidencia-se a necessidade do reconhecimento da relevância da sua atuação nas escolas de Educação Infantil, principalmente no que tange à organização coletiva das práticas pedagógicas de cuidar e educar, marcada pela imprecisão das diretrizes municipais. A ausência de um alinhamento nos parâmetros da Rede Municipal de Ensino dificulta o desempenho da Coordenação Pedagógica.

É incontestável a relevância da atuação da Coordenação Pedagógica nas escolas de Educação Infantil. Contudo, cabe destacar as frustrações e incômodos de exercer essa função, uma vez que “é comum aos coordenadores a vivência de uma insatisfação ao comparar o que gostariam com o que conseguem fazer” (CLEMENTI, 2001, p. 61). O acúmulo de atribuições, que muitas vezes excedem o âmbito pedagógico, gera angústia e o sentimento de que nada está sendo realizado, pois é necessário avaliar as demandas cotidianas distinguindo o que é prioridade, urgência e o que pode ser delegado ou aguardar por um período. Isso se aplica ao que pode ser considerado demanda de médio ou longo prazo, desde que não haja perda na organização dos processos de trabalho coletivo e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto antes, quanto durante e depois da pandemia, há um ponto de interseção nos desafios vivenciados na atuação da Coordenação Pedagógica Geral: o alinhamento das diretrizes municipais no tocante à organização coletiva das práticas pedagógicas indissociáveis do cuidar e educar no processo de sistematização do trabalho pedagógico e coletivo na Educação Infantil de Belo Horizonte. Manter o foco na educação humanizada, que coloque a criança como sujeito potencial, é prioridade na atuação destes profissionais.

Os parâmetros municipais em consonância com a legislação nacional, definem a gestão democrática e o trabalho coletivo institucional para a efetivação da proposta pedagógica para Educação Infantil do município. No entanto, considerando o tempo de criação do cargo na cidade e a interrupção e ressignificação dos processos educativos devido à pandemia, é possível reconhecer como legítimos os desafios vivenciados pela Coordenação Pedagógica Geral.

Além disso, a CPG se vê frente às transformações legislativas em âmbito nacional e municipal que impactam diretamente na construção de um currículo para as infâncias. Assim, se faz necessário redimensionar o campo de trabalho da Coordenação Pedagógica Geral que atua na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS:

BELO HORIZONTE. Detalhamento de Protocolos para o Retorno ao Atendimento Presencial na Educação Infantil das Redes Municipais e Parceiras de Belo Horizonte. p. 74 - 2021.

BELO HORIZONTE. Decreto 17.005 de 31 de outubro de 2018. Regulamenta a Lei nº 11.132 de 18 de setembro de 2018, quanto às atividades dos ocupantes dos cargos e funções por ela estabelecidos.

BELO HORIZONTE. Lei nº 11.132 de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional.

BOMFIM, C. M; SILVA, V. N. Coordenação Pedagógica e covid - 19: diante do caos, um espaço para ressignificar saberes dessa difícil tarefa na Educação Infantil de Belo Horizonte. In: ROLIM, et al. Prática Docente: rupturas, diálogos, inovações. Volume 2, São Paulo. Mentis Abertas. 2021. p.105

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.) O coordenador Pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 53

SANTOS, S. V. S. dos; BARROSO, F. P. Por um estatuto epistemológico da coordenação pedagógica na Educação Infantil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 41, n. 1, 2025. DOI: 10.21573/vol.41n12025. 137586.



DOCÊNCIA INCLUSIVA: QUEM PODE “GANHAR” COM ISSO?

Nara Lúcia *FERREIRA*¹⁸

RESUMO

Este artigo aborda um relato de experiência profissional. Por meio dele será possível encontrar informações simplificadas do que é, para mim, lecionar tendo tão pouca visão. Aspectos como: empatia, tecnologia e convivência com os estudantes são expostos, na tentativa de apresentar ricos momentos que eu e meus “alunos” experienciamos, todos os dias, ao longo de 23 anos de trabalho. Aponto aqui também, estratégias para superar limitações e desafios como a alfabetização de crianças e adolescentes que enxergam. Aguardo você para uma viagem curta, porém, cheia de surpresas e curiosidades.

¹⁸ Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, MG, Brasil. Email: nara.meirelles@edu.pbh.gov.br

Querido leitor,

Nesse capítulo, você encontrará um pouco do que sou e como é parte do meu trabalho como professora, alfabetizadora, sendo uma pessoa com limitação sensorial a longo prazo.

Quero começar contando de que modo minha experiência como professora com deficiência visual contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula. Acaba se tornando tudo muito natural, como o simples fato de eu me deslocar dentro da sala de aula, por exemplo.

Como opto sempre por não me sentar enquanto ministro as aulas, é comum as crianças e os adolescentes deixarem os corredores entre as carteiras sempre livres, para que eu não tropece nas mochilas ou lancheiras.

Ressalto que o fato de eu não me sentar se deve a um ato de empatia. Por me preocupar com meus alunos, estou sempre verificando se os livros ou cadernos estão abertos quando é momento de usá-los.

Às vezes aproveito para me aproximar, abaixando próximo à carteira de algum deles que percebi não estar bem ou vivenciando algum problema que necessite partilhar com alguém. Percebo isso, porque esse indivíduo, muitas vezes, chega irritado à sala de aula, com poucas palavras, ora brigando com os pares, ora desafiando autoridade; de modo diferenciado ao cotidiano.

Deste modo, esclareço que uma prática inclusiva precisa ser uma “via de mão dupla”, uma vez que estamos nos relacionando com pessoas. Enquanto a minha necessidade se

apresenta físico sensorial, a necessidade do estudante tornou-se, naquele instante, uma necessidade de ser ouvido.

Com essa “lente” empática, uma necessidade não é maior ou menor que a outra... Ao contrário... Elas se completam, uma vez que se torna mais leve ouvir quando um deles necessita e ou para que eles me avisem que há um degrau no caminho para eu subir ou descer, dentro ou fora do espaço escolar.

Assim, evidencio o que a neurocientista Shamay-Tsoory esclarece, ao concluir que existem pelo menos duas formas diferentes de empatia:

Na empatia cognitiva, pessoas são capazes de compreender a perspectiva psicológica de outras. Já na empatia afetiva, são os sentimentos e emoções que são compartilhados. Mas, em qualquer situação, ambas manifestações mobilizam-se, mutuamente, não sendo fenômenos claramente desassociáveis (SHAMAY-TSOORY, 2009).

Conclui-se, portanto, que, segundo a neurocientista, não haveria forma eficaz de comunicação empática que fosse meramente cognitiva, sem uma troca emocional associada.

II

Obrigada por caminhar comigo até aqui.

Agora, quero apresentar alguns dos principais desafios que enfrento no dia a dia como educadora e como procuro

superar tais experiências, me esforçando para garantir uma aprendizagem eficaz para todos os estudantes.

Quando as *Barreiras Atitudinais* estão presentes em minhas relações com aqueles que, temporariamente ou por tempo indeterminado, estão à minha volta, tal situação pode se tornar uma armadilha.

Entendemos por *Barreiras Atitudinais* aquelas que impedem as pessoas *de determinar, por palavras ou ações*, aquilo que nós que vivemos alguma limitação a longo prazo, muitas vezes ainda nem tivemos a oportunidade de experimentar.

Ouvir que eu NÃO poderia ser professora, porque para lecionar eu precisava enxergar, tornou-se um desafio ainda maior do que já era.

É evidente que eu necessitaria desenvolver estratégias pessoais para o cumprimento de algumas tarefas profissionais, como solicitar que, em determinada etapa do processo de alfabetização, crianças simulassem a escrita de uma letra na palma ou dorso da minha mão. A partir disso, eu poderia confirmar se a criança identificava e registrava, corretamente, a letra pedida.

Outra barreira desafiadora é aquela do *Campo Digital*. Vivemos, cada vez mais, em um universo tecnológico. Isso impede que eu, enquanto profissional da educação, acresça ao meu planejamento pedagógico ferramentas digitais, complementando os meios tradicionais de ensino. Um exemplo é o uso de jogos interativos online, como é o caso do Kahoot, um excelente recurso pedagógico, porém, ainda não acessível aos usuários de leitores de tela.

Não menos importante e, talvez a mais desafiadora, a mais complexa delas, é a *Barreira Intelectual*. Isso mesmo! Quem sabe você, meu querido leitor, tenha por pensamento a seguinte questão:

Como assim... Barreira Intelectual, se você não apenas é uma profissional com terceiro grau completo, como também ministra o conhecimento?

Explico... é que para complementar parte dos meus conhecimentos, muitas vezes não encontro recursos devidamente acessíveis.

Dou como exemplo os estudos das áreas neuronais. Sou fã número um das neurociências aplicadas, especialmente, à educação. Contudo, ainda não consegui aprofundar meus conhecimentos sobre a localização dos lobos cerebrais e suas subdivisões, como se apresenta em um esquema encefálico (imagem em anexo).

No entanto, sigo contornando esses desafios e busco sempre ampliar meus conhecimentos, por meio de estudos que se atualizam rapidamente e que nem sempre consigo acompanhar. Reitero: não por falta de interesse, mas por limitações nas condições de acessibilidade.

III

Encerrando nosso diálogo, desejo tornar notória minha percepção sobre a importância da presença de professores com

deficiência e o impacto que ela provoca na compreensão dos alunos e da comunidade escolar sobre diversidade e inclusão.

A fim de tornar mais clara minha ideia, abordarei três aspectos que julgo imprescindíveis nesse contexto. A saber: *o conhecimento, o respeito e a valorização*.

Quanto ao conhecimento, refiro-me, principalmente, ao fato de a comunidade escolar tomar ciência de que há, naquela instituição de ensino, uma profissional com “deficiência” visual. Isso implica em comportamentos diferenciados, conforme a situação, o momento e até o local em que determinados fatos ocorrem.

Em uma reunião de pais, por exemplo, faz-se necessário que os progenitores ou responsáveis pela criança identifiquem-se e esclareçam o vínculo que mantêm com ela. Para um docente com visão, fica nítido quando uma pessoa entra na sala acompanhando a criança, o que permite presumir que se trata de seu responsável.

Outro exemplo, é uma feira cultural ou uma formatura, eventos que, geralmente, são muito barulhentos. Torna-se desafiador discernir quem nos cumprimentou ou está puxando conversa.

Por meio do *conhecimento*, nasce o respeito. A partir dele, a pessoa com “deficiência” visual é percebida como profissional, e suas especificidades são evidenciadas, dispensando uma postura de favoritismo.

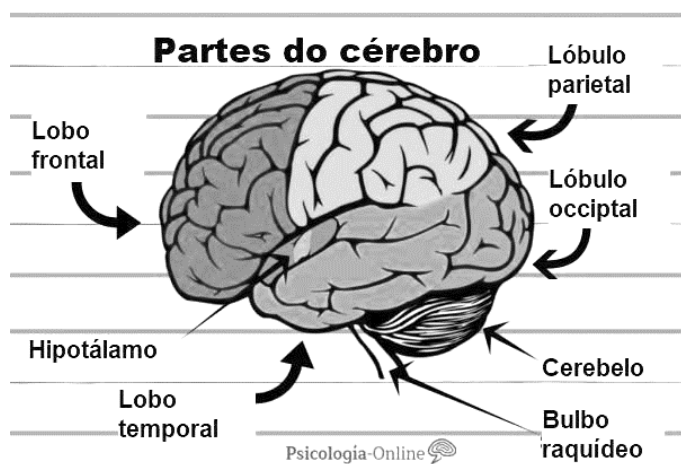
Compreender que a função desse profissional não foi cedida, e sim conquistada em pé de igualdade com seus pares,

também, e principalmente, desvia qualquer senso de comiseração.

Por fim, a valorização do profissional em questão reflete, no espelho da vida, uma imagem de reconhecimento e respeito. Em uma das muitas experiências como docente com necessidade sensorial a longo prazo, tive o privilégio de ser valorizada, primeiramente, pelos pais e responsáveis dos estudantes, os quais lecionei em meu início de carreira.

Alguns desses responsáveis passaram a me abordar na chegada ou na saída da instituição em que trabalhava, elogiando meu trabalho e manifestando o desejo de que eu me tornasse professora de outro filho. Chegaram, inclusive, a registrar esse pedido na secretaria da escola, mencionando parentes ou vizinhos de ex-alunos.

Concluo então meus relatos, agradecendo a você, prezado leitor, por me acompanhar até aqui e por se envolver, com empatia, nas minhas experiências pessoais. Despeço-me com palavras de encorajamento: permita desabrochar as flores que estão em seu jardim, valorizando intensamente o fruto do seu trabalho.



REFERÊNCIAS

Imagem anexada. Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/687713805595362554/> acesso em março de 2025

<http://www.vercompalavras.com.br/apresentacao> acesso em março de 2025.

SHAMAY-TSOORY, S.G. Empathic processing: its cognitive and affective dimensions and neuroanatomical basis. In: DECETY, J.; ICKES, W. (Ed.) The social neuroscience of empathy. Cambridge: MIT, 2009. p. 215-232



DO ENSINO À LUTA:

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DAS MULHERES

Ana Carolina Souza *GABRICH*¹⁹

Existem poucas coisas que podem ser afirmadas com razoável certeza, mas uma delas reside no fato de que somos produto do nosso passado. Quando paramos para analisar a história da humanidade, podemos identificar seus ciclos e perceber como evoluímos e de que forma a sociedade contemporânea foi se consolidando. Logo, para que possamos compreender o papel das mulheres na sociedade atual, precisamos olhar através da história. Quando mergulhamos no tempo, temos uma visão sobre o processo de reivindicação e positivação dos direitos das mulheres e, também, sobre como a educação sempre serviu como instrumento indispensável para a efetivação desses direitos.

A proposta deste capítulo é analisar a jornada traçada por nossas antepassadas na busca pelo reconhecimento de seus direitos e, ainda, como a educação – em seu sentido mais amplo – funcionou e funciona como catalisadora desses direitos,

¹⁹ Advogada no escritório Avelino & Moura Advogados Associados, formada pela Universidade FUMEC (2021), especialista em Direito Processual Civil Aplicado (EBRADI). Pós-graduanda em Direito Médico e da Saúde. Bacharel em Biomedicina, graduação sanduíche (Universidade FUMEC e Rochester Institute of Technology). Estudiosa e defensora dos direitos das mulheres.

representando uma importante ferramenta na busca por equidade.

Partindo, pois, da antiguidade clássica, nos damos conta de que a utilidade da mulher estava estritamente relacionada às atividades domésticas. Sua função era cuidar dos filhos e do lar. Nessa época, as mulheres não tinham acesso à produção de conhecimento, à escrita ou aos debates políticos (BORGES, 2020).

Em raras ocasiões, especialmente em razão da classe social, as mulheres tiveram acesso à educação formal, como é o caso de Hipátia de Alexandria, conhecida como a primeira mulher matemática da história. Apesar de ter conseguido algum destaque através de seus estudos, foi brutalmente assassinada por defender o racionalismo científico, havendo diversas versões sobre sua morte (FABRO, 2019).

Na Idade Média, um período histórico essencialmente cruel com as mulheres, que foram duramente perseguidas pela Inquisição, temos alguns avanços em relação à administração de propriedades por mulheres, porém a extensão desses direitos se deu apenas na nobreza, permanecendo excluídas as mulheres de outras parcelas da sociedade (BORGES, 2020).

Mulheres notáveis, que romperam paradigmas do seu tempo, como Hildegarda de Bingen (1098-1179) e Christine de Pizan (1364-1430), não conseguiram promover mudanças significativas em seus macro contextos e aparecem na história como vozes isoladas. Porém, vale ressaltar que, especialmente na Idade Média, muitas mulheres foram silenciadas e excluídas dos registros históricos, não tendo sua importância afastada ou

diminuída, ao passo que com certeza contribuíram com a evolução do pensamento feminista.

Aqui, uma outra reflexão merece ser mencionada: desde os primórdios, a educação formal foi vista como um privilégio e, por muitos anos, restrita àqueles de famílias abastadas, à nobreza, e não acessível à sociedade como um todo, o que gerou profundos reflexos sociais.

Situando o ano de 1792, é importante que façamos menção a Mary Wollstonecraft, frequentemente nomeada como mãe do protofeminismo. A autora inglesa estabeleceu em sua obra "Reivindicação dos Direitos da Mulher" (1792), o argumento central utilizado pelas futuras gerações e pelo movimento feminista: as aparentes diferenças intelectuais entre homens e mulheres não eram resultado de características naturais (inatas), mas uma consequência direta da desigualdade no acesso à educação formal.

Fortaleça a mente feminina expandindo-a, e será o fim da obediência cega; mas como a obediência cega é almejada pelo poder, tiranos e sensualistas estão certos em querer manter as mulheres no escuro, porque os primeiros só querem escravos, e os últimos, brinquedos (WOLLSTONECRAFT, 2015, p. 48).

Já nessa época, Wollstonecraft desenvolveu a ideia de que a educação básica oferecida às mulheres era uma forma deliberada e intencional de mantê-las subordinadas, acreditando que

as mulheres eram percebidas como fúteis porque a ascensão social delas se dava, quase exclusivamente, pelo casamento.

Aliado a isso, ela acreditava e defendia que apenas a educação mista, laica, pública e compulsória seria capaz de igualar homens e mulheres. Seu pensamento contrastava fortemente com o de grandes pensadores, como Jean-Jacques Rousseau, que pregava que as mulheres dependiam dos homens porque eram menos racionais. Rousseau asseverava que, como o propósito da vida de uma mulher era cuidar do lar, ser esposa e mãe, ela não precisaria receber uma educação tão ampla quanto àquela dada aos homens (LEWIS, 2019).

Observamos, nesse momento, que mesmo com a crescente busca por direitos e igualdade de condições, somente a partir da segunda metade do século XX, no período posterior às grandes guerras, é que as reivindicações pelos direitos das mulheres ganharam força no cenário internacional.

Quando as mulheres conquistaram o direito de ter acesso à educação formal, por volta do século XIX, surgiram os primeiros grupos feministas ao redor do mundo e, não por coincidência, muitas líderes desses movimentos foram professoras. Esses movimentos foram ganhando força e, em pouco tempo, várias mulheres começaram a levantar sua voz em defesa da educação, acreditando que este seria o único caminho para transformar a sociedade. No Brasil, Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810 – 1885), professora e escritora, ganha grande destaque e é considerada por muitos como a primeira feminista brasileira.

Nísia Floresta sustentava que meninas precisavam aprender muito mais do que só cozinhar e bordar – prendas domésticas. Ela queria que estudassem as ciências e filosofia. Em seus

ensaios, argumentava que o desenvolvimento intelectual feminino era essencial para o progresso da nação, buscando conciliar demandas feministas com os ideais nacionalistas do período (DUARTE, 2006).

Ao longo de toda essa ponderação histórica, é essencial que tenhamos a noção da importância da interseccionalidade, pois é onde surge a compreensão de que o gênero interage com outras dimensões da identidade, como raça, classe social e orientação sexual, produzindo experiências específicas de opressão e gênero. Essa visão interseccional mostra que o acesso à educação, mesmo sendo transformador, nunca foi igual pra todas.

Em um caso emblemático, julgado em 17 de maio de 1954, a Suprema Corte dos Estados Unidos, no caso *Brown vs. Board of Education*, proibiu a segregação racial nas escolas públicas. Até esse julgado, a segregação escolar era permitida no país, tendo como fundamento o princípio “*separados, mas iguais*”. Ruby Bridges foi a primeira criança negra a frequentar uma escola de brancos, no sul dos Estados Unidos (COUTO, 2024). Esse caso deixa nítida a necessidade de um olhar interseccional quando abordamos a discriminação baseada no gênero.

No Brasil, Lélia Gonzalez é um retrato dessa interseccionalidade entre gênero, raça e classe social. Nascida em Belo Horizonte, filha de um operário e de uma doméstica, teve que conciliar seus estudos com o trabalho, que iniciou ainda criança. Formou-se em História e Geografia e, no ano de 1962, graduou-se em filosofia pela UERJ. Lélia fundou, em 1978, o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial. A voz de Lélia se ergueu, também, na luta contra o sexismo, que

continuamente silenciava as mulheres e lhes tirava dos espaços de decisão (ALCÂNTARA, 2025).

As mulheres que se destacaram nesse cenário compreenderam, ecoando as bases de Wollstonecraft e Olympe de Gouges, que a educação era, concomitantemente, um fim em si mesma e um meio para a conquista de diversos outros direitos, sempre almejando a igualdade entre homens e mulheres.

O avanço da educação feminina no Brasil impactou diretamente as conquistas legislativas, dentre as quais podemos mencionar a conquista do direito ao voto (1932), a possibilidade de dissolução do casamento (1977), o estabelecimento de cotas por gênero nas chapas que concorrem às eleições (1997), e a possibilidade de realizar a laqueadura tubária sem autorização do marido (2023).

Como visto, a educação permeou cada conquista das mulheres ao longo dos anos. Do direito ao voto à Lei Maria da Penha, do Estatuto da Mulher Casada à Lei Carolina Dieckman, todas essas conquistas se tornaram possíveis a partir do acesso à educação (formal ou não), da formação do pensamento crítico e de uma participação feminina mais ativa dentro do contexto político.

Inegavelmente ainda há muito pelo que devemos lutar, especialmente se consideramos que, até o ano de 2023, a mulher ainda dependia da autorização do marido para realizar o procedimento de laqueadura tubária e, apenas no ano de 2022, o STF reconheceu a inconstitucionalidade da tese da legítima defesa da honra nos casos de feminicídios, na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 779.

Chegando ao final de nosso passeio histórico, concluímos que a educação nunca foi apenas um direito a ser conquistado pelas mulheres, mas se apresentou como o instrumento fundamental que permitiu e viabilizou a conquista de diversos outros direitos já reconhecidos e dos que ainda serão. De Mary Wollstonecraft a Bertha Lutz, de Nísia Floresta às deputadas constituintes de 1988, as mulheres utilizaram o seu conhecimento para questionar regras sociais que lhes eram impostas, articulando suas demandas e conseguindo positivar os seus direitos, que se traduzem na forma das leis.

Na contemporaneidade, temos novos desafios que exigem um pensar diferente sobre educação. A escola não é só o lugar onde mulheres adquirem conhecimento para reivindicar direitos, mas é também um laboratório onde novas relações de gênero podem ser construídas. A visão interseccional e o mundo digital abrem novos caminhos nessa relação antiga entre saber e poder.

Devemos, pois, valorizar o poder transformador da educação e entender os desafios modernos para a construção de uma sociedade mais igualitária. Terminando essa viagem parafraseando Mary Wollstonecraft, que há mais de dois séculos afirmava que fortalecer a mente das mulheres através da educação é o caminho mais certo e seguro para pôr fim à obediência cega. Que possamos, todos os dias, desafiar as barreiras que nos são impostas e que, de alguma forma, nos impedem de alcançar voos maiores.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Fernanda. 90 anos de Lélia Gonzalez: a negra que desafiou o racismo e o sexismo no Brasil. Movimento dos Trabalhadores do Brasil, 01 fev. 2025. Disponível em: <https://mst.org.br/2025/02/01/90-anos-de-lelia-gonzalez-a-negra-que-desafiou-o-racismo-e-o-sexismo-no-brasil/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

ANDREATTA, C. M.; ROCCA, S.; AZEVEDO, W. F. de. Vozes que desafiam. Hildegard de Bingen, mística e doutora da Igreja. Instituto Humanitas Unisinos, 17 set. 2024. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/192-paginas-especiais/591114-vozes-que-nos-desafiam-hildegard-de-bingen-mistica-e-doutora-da-igreja-1098-1179> Acesso em: 20 abr. 2025.

BORGES, José Carlos. A mulher e suas concepções históricas. Revista Científica Multidisciplinar, 07 jul. 2020. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/concepcoes-historicas#elementor-toc__heading-anchor-4 Acesso em: 20 abr. 2025.

COUTO, Alexandre Freitas. O giro constitucional em Brown v. Board of Education. Consultor Jurídico, 17 mai. 2024. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-mai-17/o-giro-constitucional-em-brown-v-board-of-education/> Acesso em: 18 abr. 2025.

DUARTE, Constância Lima. Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo. Brasília: Mercado Cultural, 2006.

FABRO, Nathalia. Conheça Hipátia de Alexandria, a primeira mulher matemática da história. Galileu, ago. 2019. Disponível

em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2019/08/conheca-hipatia-de-alexandria-primeira-mulher-matematica-da-historia.html> Acesso em: 22 abr. 2025.

LEWIS, Jone Johnson. Rousseau's take on women and education. ThoughtCo, 10 jul. 2019. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/rousseau-on-women-and-education-3528799> Acesso em: 19 abr. 2025.

WOLLSTONECRAFT, Mary. Reivindicação dos direitos da mulher. São Paulo: Boitempo, 2016. (Obra original publicada em 1792).



ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A ATUAÇÃO E DESAFIOS DO PROFESSOR E A PROIBIÇÃO DO CELULAR NA SALA DE AULA. UMA AÇÃO PEDAGÓGICA.

Monique Ferreira Monteiro *BELTRÃO*²⁰

RESUMO

Além dos desafios enfrentados pelos docentes, a valorização da profissão é essencial para uma educação de qualidade. Repensar a formação e a prática pedagógica é necessário diante de novas demandas escolares. Este estudo e pesquisa apontou as barreiras e estratégias no contexto escolar, assim como, as metodologias, didáticas e a retirada do uso do celular neste contexto de aprendizagem e dicotomias. A Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de dispositivos móveis na Educação Básica, busca promover a convivência social, o uso responsável da tecnologia e a proteção da saúde dos estudantes. A aprendizagem deve ocorrer em um ambiente atrativo, com metodologias que incentivem o diálogo e a construção do conhecimento.

²⁰ Monique Ferreira Monteiro Beltrão, Doutora e Pós Doutora em Educação, Mestre em Educação e Psicologia, Pedagoga, Psicopedagoga, Neuropsicopedagoga, Escritora, Professora Universitária e Palestrante.

Conclui-se que o celular, ao competir pela atenção, prejudica o foco e o desempenho escolar dos alunos.

A RELEVÂNCIA DO PROFESSOR PARA OS ESTUDANTES

De acordo com Oliveira (2014), o período escolar é uma das fases mais importantes em nossa vida. O ambiente escolar desempenha um papel socializador em que o estudante começa a ampliar sua rede de relações. Por isso, o professor tem forte contribuição para que se consiga desenvolver conhecimentos expressivos.

Dias (2020) afirma que a infância é uma das fases mais importantes na vida de uma pessoa. É nesta etapa que traços da personalidade são construídos, bem como as primeiras relações interpessoais. O professor tem papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes nesta fase.

Ele é um dos principais responsáveis pela difusão de conhecimentos científicos pelo desenvolvimento social das crianças. O educador também é um dos principais responsáveis pelas atividades da educação que são essenciais para formar sujeitos críticos, reflexivos e respeitosos. Ele atua ativamente na formação da criança como cidadã difundindo valores sociais e éticos (DIAS, 2020, p.1).

A Escola é um dos primeiros ambientes socializadores em que os estudantes são inseridos. O educador ajuda-os a adquirir

conhecimentos todos os dias e a desenvolver interações, impactando nas relações da criança, inicialmente, e em seu modo de perceber o mundo. Além disso, o professor é um dos principais responsáveis pelas atividades na educação que são essenciais para formar sujeitos críticos, reflexivos e respeitosos.

O papel do professor não é apenas ensinar. Ele é um dos principais responsáveis por estimular as crianças a terem atitudes respeitosas com os colegas de classe, bem como os funcionários da escola, a serem pacientes e aguardar a vez na fila, saber agradecer e se desculpar, entre outras atitudes que são levadas para fora da sala de aula (DIAS, 2020, p.2).

Dessa forma, podemos afirmar que uma das habilidades desse professor é saber a tênue diferença entre ensinar e ser pessoa, já que é estudando que as pessoas amadurecem, exploram o ambiente e refletem sobre as formas culturais onde vivem. Em contrapartida, o professor deve utilizar seus conhecimentos para elaborar comentários, formular perguntas, provocar desafios e incentivar a verbalização. Portanto, além das rotinas de sala de aula, o professor tem o compromisso em manter um zelo pelo ensino que acompanha os estudantes em todos os ambientes, desde os pátios da escola até na convivência em casa com seus pais, integrando-os aos fazeres pedagógicos.

Cada estudante tem o perfil diferente e é preciso que haja essa união escola-família para que sejam adotadas as melhores formas de aprendizado para cada aluno. Os pais que se comprometem com o desempenho escolar dos filhos estão mais

dispostos a ajudar o professor a vencer as barreiras educacionais. Pesquisas comprovam que crianças que recebem atenção e apoio escolar de adultos tendem a ser mais dedicadas e esforçadas.

Entretanto, a escola por si só não é o suficiente para suprir as necessidades educacionais do estudante, assim como os pais sozinhos também não conseguem oferecer uma educação completa. O ambiente familiar e o escolar fazem parte do universo pedagógico; por isso é imprescindível que pais e professores atuem de forma conjunta no processo educacional.

A NECESSIDADE DE MUDANÇAS NAS ESTRUTURAS ESCOLARES

É necessário considerar que os estudantes chegam à escola com conhecimentos socialmente construídos e realidades já estabelecidas, os quais devem ser respeitados e ampliados. Nesta perspectiva, é importante ressaltar que o professor promova discussões a partir da vivência dos alunos, associando a discussão aos conteúdos ensinados. Este percurso torna o ensino mais significativo e motivador, visto que a educação para a liberdade pressupõe a conscientização do mundo por parte do estudante.

Morgado (2010) afirma que, nos anos mais recentes — que marcam o fim do ciclo de políticas educativas desenvolvidas a partir dos anos setenta —, tem ocorrido, em diversos países, a emergência de um movimento de reforma baseado em

*standards (standards-based reforms*²¹) que, na opinião de Bolívar (2007, p.24), tem assumido o caráter de uma nova “ortodoxia” da mudança educativa. Trata-se de uma situação em que se determinam os conteúdos que os professores devem trabalhar nas aulas e o que os alunos devem aprender. Em seguida, ocorre a avaliação externa (por meio da avaliação do desempenho docente e de exames nacionais) para verificar a consecução, ou não, das finalidades preestabelecidas pelas instituições públicas com caráter diagnóstico e formativo durante o ano. Essa ação pode configurar como uma forma de (re)centralização dos poderes de decisão educativa e curricular, além de pressionar politicamente as escolas e os agentes que nela trabalham.

Não deixando de reconhecer, como aponta Morgado (2010, p. 4), que a reforma baseada em *standards* representa uma “mudança fundamental na relação entre a política e a prática docente”, a qual pode até acarretar alguns efeitos positivos, a verdade é que tal relação tem contribuído, sobretudo, para que os contextos de ensino se configurem como “produtores de identidades técnicas”. Isso ocorre porque os professores têm sido mais avaliados, seja pela gestão dos processos de aprendizagem, seja pela forma pessoal de avaliação (MORGADO, 2010).

Os professores precisam identificar às questões pedagógicas sugeridas pelas políticas públicas e se adequar a elas, desmitificando seus fazeres e necessidades pedagógicas e didáticas.

É nesse ponto que entra o celular, com seus usos muitas vezes desnecessários, neste contexto de construção coletiva e individualidade. A seguir, faço uma análise pontual e reflexiva

²¹ *standards-based reforms*: “reformas baseadas em padrões” ou “reformas baseadas em normas”. A expressão “standards” refere-se a normas e padrões.

sobre este contexto com este equipamento, que é um elemento básico nos contextos sociais e pessoais atuais. Falarei de três pontos fundamentais para a escolarização e vivências:

- Período Escolar: fase importante e inegociável das nossas vidas e pertencimentos.
- Professor: Contribuinte particular e fundamental da escola, ao promover acesso a conhecimentos expressivos, pedagógicos, relevantes e acadêmicos. Relacionados a projetos, vivências e experiências pessoais e em conjunto.
- Escola: Principal ambiente socializador estimula o desenvolvimento por meio do conhecimento, das regras, da convivência e da diversidade. Local de empatia.

A suposta “relevância” do celular pode causar mudanças desnecessárias e outras alterações significativas, sendo necessárias medidas que devolvam à escola — e, em especial, aos professores — o protagonismo perdido. Para que estes se assumam como verdadeiros profissionais do ensino e contribuam para as tão almejadas mudanças na educação. Para que isso se concretize, é necessário um conjunto de pressupostos que viabilize um novo modelo de escola — agora, sem o celular como extensão pessoal.

A RETIRADA DO CELULAR DO CONTEXTO SOCIAL E PARTICULAR, DA SALA DE AULA

Em 2025, o uso do telefone celular nas escolas foi proibido como medida inicial para o ano letivo. A regulamentação

está prevista na Lei 15.100/2025²², que proíbe o uso de celular durante as aulas e recreios, mas permite que os alunos levem os aparelhos para a escola.

Apoiamos a necessidade de afastar o celular da sala de aula, buscando promover momentos de foco, unidade e integração do estudante com os objetos de ensino, suas disciplinas e conteúdo para aprendizagem, a partir do próprio currículo escolar.

Os alunos têm incorporado o uso do celular como extensão de si mesmos e de seus comportamentos, o que evidencia uma identidade moldada e um comportamento influenciado por esse recurso. Identificamos uma dependência digital, marcada pelo uso constante e por uma distração enorme, que compromete a concentração e a disposição para a aprendizagem acadêmica. Observamos ainda o rompimento com o senso de privacidade e de limites pessoais, com a exposição da identidade familiar e do pudor individual, muitas vezes banalizados pelas interações com internautas e comunidades virtuais.

O acesso às informações nos preocupa profundamente, pois ultrapassa as necessidades reais dos estudantes e provoca alterações no comportamento, muitas vezes trazendo propostas oportunistas e desequilibradas.

A distração causada pelo uso do celular resulta em fragilidade pedagógica e desconhecimento do próprio potencial do estudante. Nota-se que o uso “adesivado pessoal” do celular

²² Lei 15.100/2025 sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que estabelece restrições ao uso de celulares e dispositivos eletrônicos em todas as etapas da Educação Básica, nas escolas públicas e privadas do País.

demonstra uma impotência nas ações e falta de entendimento e criatividade na apreensão dos conteúdos escolares.

A proibição impactou os alunos, principalmente jovens e adolescentes, na escola. A impossibilidade de usá-lo causou estranheza e desaceleração. Esse fato reflete na autonomia da escola e no suporte pessoal oferecido ao aluno, pontos fortes que impulsionam uma nova organização pedagógica a partir desse contexto.

A escola deseja ministrar aulas e promover cultura, habilitar conhecimentos e favorecer a criatividade. O objetivo é o aproveitamento imediato dos conteúdos, nas ações de apreensão dos conhecimentos, no foco, na concentração e na reprodução do que foi aprendido por cada um, dentro do seu contexto cultural e cognitivo.

A conectividade e a convivência são pontos positivos do uso do celular, por outro lado, como desvantagens, existe muita preocupação com o vício, a distração e a saúde física e mental.

O uso indevido do celular pode causar efeitos neurológicos, vícios com o aparelho e internet, problemas de postura corporal e coluna, tendinite, má qualidade do sono, visão comprometida e afetar a concentração devido aos constantes movimentos na internet. Desmotivação, transtornos alimentares e alterações na estética facial são efeitos associados ao seu uso excessivo.

Contrapondo a análise anterior, destacam-se as vantagens do uso do celular, que, quando bem aproveitadas, podem favorecer o surgimento das aprendizagens e consolidar a academia como ponto de partida pedagógico. O celular promove a comunicação e produtividade, agilidade e praticidade para

todos os contextos por meio da internet. Cabe ao professor pontuar, identificar e estruturar conteúdos didáticos para facilitar o entendimento dos alunos. Contudo, o uso deve ser monitorado e delimitado para favorecer o aluno e suas demandas pedagógicas.

O uso do celular, também é permitido na sala de aula para fins de acessibilidade e inclusão. Preservamos a autonomia escolar, permitindo que o dispositivo seja utilizado de forma a beneficiar os alunos durante as aulas e nas discussões dos conteúdos.

No entanto, em determinados momentos, pode haver impactos na capacidade de armazenar informações e na concentração em uma única tarefa por um período prolongado de tempo, causados pelo uso excessivo do celular. Seu uso abusivo pode afetar o desenvolvimento cerebral dos alunos e aumentar o risco de desenvolver distúrbios cognitivos.

A dependência digital altera e afeta o sono, a relação social e comportamental dos jovens, aumenta a ansiedade e a depressão. Além disso, há barulho constante e o condicionamento automático para olhar e saber o que acontece ou quem enviou o quê. Esse ruído muitas vezes rompe a barreira do pensamento e das personalidades dos estudantes e indivíduos. É necessário mediar o uso e distanciá-lo dos espaços que exigem criatividade e envolvimento humano na aprendizagem escolar.

Apenas por estar por perto, o celular já representa um gasto de energia cerebral²³. *Não adianta nada o aparelho estar*

²³ Energia cerebral: é o processo pelo qual as células obtêm energia para realizar suas funções vitais, como síntese de moléculas, movimento e divisão celular.

desligado dentro da mochila: o estudante pensa no celular. É um dreno cerebral que rouba energia, rouba glicose, que é a fonte primordial de alimento cerebral.

Mesmo com pouco tempo de aplicação da Lei já podemos constatar mais concentração, melhor absorção de conteúdos e memorização. Mudanças no comportamento escolar e impactos positivos já estão acontecendo.

A NEUROCIÊNCIA E A TECNOLOGIA DO CELULAR JUNTO AOS ESTUDANTES

A presença constante de *smartphones* no cotidiano das pessoas produziu um novo desafio de saúde: a nomofobia²⁴, um medo irracional de ficar sem o celular. O termo, derivado da expressão inglesa “*no mobile phone phobia*”²⁵, descreve a ansiedade intensa que é possível sentir ao perder o acesso aos dispositivos móveis.

Atenção ao “*Brain Rot*”²⁶, que significa apodrecimento cerebral e foi eleita a expressão do ano em 2024. O uso excessivo da internet, muitos estímulos e sem pausa para descanso, levam ao desgaste cerebral. Falta de interesse, memória ruim, cansaço enorme e sem desafios positivos. Recompensas gratificantes, contudo, conhecimento vazio e imediatamente exaustivo. A longo prazo os efeitos começam a aparecer e o cérebro vai

²⁴ Nomofobia: É o medo irracional de ficar sem o celular ou de não ter acesso à internet e à conectividade. É uma condição que causa ansiedade e angústia.

²⁵ *Phone phobia*: Um termo que designa o medo irracional de ficar sem o celular ou de não ter acesso a ele.

²⁶ *Brain Rot*: é uma expressão que descreve o declínio das capacidades mentais e intelectuais devido ao consumo excessivo de conteúdos online.

perdendo sua capacidade, não conseguindo mais processar informações importantes.

A neurociência, área do conhecimento que se dedica a compreender os mecanismos biológicos e estruturas cerebrais, vem ganhando espaço na educação, ao contribuir para a compreensão dos princípios que regem a aprendizagem humana. Estudos apontam que o uso prolongado das telas pode levar a situações irreparáveis no funcionamento do cérebro, como na interferência da produção de melatonina, hormônio responsável pela regulação sono, resultando em distúrbios do sono e consequente impacto na função cognitiva.

A Organização Mundial da Saúde também possui diretrizes para o uso de telas por crianças e adolescentes. No entanto, meta-análise recente indicou que menos de 1/4 das crianças menores de 2 anos e somente 1/3 das crianças entre 2 e 5 anos efetivamente cumprem os tempos máximos diários sugeridos.

Faixa Etária	Tempo de Tela Recomendado
Menor de 2 anos	Evitar a exposição a quaisquer telas
2 a 5 anos	Até 1 hora por dia, com supervisão
6 a 10 anos	Até 2 horas por dia, com supervisão
11 a 18 anos	Até 3 horas por dia, com supervisão
Adultos	Moderar o uso de telas e fazer pausas regulares. Criar consciência.

Construção da Autora.

O tempo de tela recomendado varia de acordo com a idade e deve ser equilibrado com outras atividades. É importante priorizar atividades físicas, tempo ao ar livre e interações sociais presenciais.

Alguns efeitos com o uso do celular	Como o celular afeta o cérebro?
Dependência e vício	O celular ativa o sistema de recompensa do cérebro, o que pode levar à dependência.
Sono e relaxamento	A luz do celular e das telas inibe a produção de melatonina, o hormônio do sono.
Concentração e Foco	Os estímulos do celular e das telas são muito rápidos e intensos, o que dificulta manter o foco.
Memória e Lembranças	A exposição constante a informações fragmentadas pode diminuir a capacidade de reter e lembrar dados importantes.
Ansiedade e nervosismo	O medo de ficar sem o celular, chamado nomofobia, pode causar ansiedade e nervosismo.
Depressão e introspecção	O uso abusivo de celular e telas pode levar a transtornos psíquicos, como depressão.
Desenvolvimento	O uso excessivo do celular pode prejudicar o desenvolvimento

	motor e cognitivo de crianças e adolescentes.
--	---

Construção da Autora.

Ficar sem celular permite novo estilo de vida e a retomada de hábitos. Em um mundo cada vez mais conectado *é importante estar conectado, mas não de uma forma em que você se perde para dar conta de tudo.*

Para evitar os efeitos negativos do celular, é possível:

- Reduzir o tempo de uso do celular
- Desinstalar aplicações desnecessárias
- Evitar usá-lo antes de dormir
- Deixar o celular guardado longe dos olhos
- Desligá-lo completamente durante um período do dia
- Evitar o uso de telas durante as refeições
- Desconectar uma ou duas horas antes de dormir
- Monitorar o conteúdo, garantindo que seja apropriado para a idade
- Promover o aprendizado e a criatividade
- Promover um equilíbrio saudável entre tempo de tela e outras atividades

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudantes brasileiros do ensino básico começaram o ano de 2025 sem celular na escola, durante aulas, intervalos e atividades extracurriculares. No dia 13 de janeiro foi sancionada a Lei 15.100/2025, que proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais em escolas públicas e privadas de todo o país.

O objetivo é proteger a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes.

Esse é um tema que vem mobilizando educadores, políticos, pesquisadores e famílias. A maioria dos brasileiros apoia restrições e são favoráveis à proibição do uso por crianças e adolescentes nas instituições de ensino, tanto em sala de aula quanto nos intervalos. Reforçam a preocupação sobre os efeitos negativos na infância, como o vício em tecnologia, o aumento da ansiedade e da depressão, problemas de sono, desempenho escolar prejudicado, dificuldades nas relações sociais e exposição ao *cyberbullying*²⁷.

O celular representa uma distração, competindo pela atenção dos alunos. Embora se reconheça que a tecnologia pode trazer benefícios para a educação quando utilizada de forma orientada, estudos e vivências apontam que o uso indiscriminado de celulares expõe crianças e adolescentes a conteúdos inadequados ao ambiente escolar, como jogos, redes sociais ou outras ferramentas que os distraem das atividades.

O ambiente escolar deve ter um objetivo pedagógico e a presença de celulares pode comprometer esse propósito. *É possível utilizar tecnologias, desde que o professor e a escola tenham escolhido usá-las por estarem conectadas com a aprendizagem naquele momento.*

Para além da proibição, é preciso educar as crianças e suas famílias para um uso consciente da tecnologia, o que traz ainda mais responsabilidades às escolas. *A proibição é uma medida*

²⁷ *Cyberbullying*: É o bullying realizado por meio das tecnologias digitais.

inicial para retomar o controle da sala de aula. Ela é um caminho, mas não pode ser um fim.

A proibição de celulares nas salas de aula visa a criar um ambiente mais propício ao aprendizado, minimizando distrações e promovendo o foco nas atividades pedagógicas. A medida tem como objetivo equilibrar o uso da tecnologia na educação, garantindo que ela seja uma aliada no processo de ensino, sem comprometer a atenção e o desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, pode-se concluir que, no desenvolvimento da prática escolar e, para facilitar esse contato em sala de aula, o professor deve agir considerando o estado inicial de cada estudante, a partir do qual ele construirá situações de ensino com o propósito de desencadear um processo cognitivo que envolva os conteúdos escolhidos, promovendo a aprendizagem e sua relação com a realidade, além de combater o fracasso e a evasão escolar.

REFERÊNCIAS

BOLIVAR, A. Um Olhar Atual Sobre A Mudança Educativa: Onde Situar Os Esforços De Melhoria? In: LEITE, C; LOPES, A. (Org.) Escola, Currículo e Formação de Identidades. Porto: Edições Asa, 2007. p. 13-50.

DIAS, Hely Dani. A Importância Do Professor Na Vida Da Criança. ANGHER. 2020. Disponível em: <https://ceangher.com.br/a-importancia-do-professor-na-vida-da-crianca>. Acesso em: 20 agosto de 2020.

MORGADO, José Carlos. Para Um Outro Arquétipo De Escola: A Necessidade De Mudar As Políticas E As Práticas Curriculares. Educação em Revista. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script>. Acesso em: 25 outubro 2020.

OLIVEIRA, Elis. A Importância Da Atuação Dos Professores Na Educação Infantil. Direito De Primeira. 2014. Disponível em: <https://direitodeprimeira.com.br/index.php/2014/a-importancia-da-atuacao-dos-professores-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 20 outubro 2020.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Lei 15.100/2025 - Seção 1 - 14/1/2025, p. 3 (Publicação Original).



COMO AS TÉCNICAS E HABILIDADES DO MEDIADOR PODEM SER USADAS PELO PROFESSOR NA PREVENÇÃO E GESTÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Ana Claudia Bitencourt *MARCONDES*²⁸

Quando falamos de estabelecimentos de ensino, estamos falando de um espaço onde serão compartilhados momentos de crescimento no saber e no ser de cada aluno. Para tanto, muitos momentos bons e difíceis estarão presentes em toda caminhada de alunos e professores. Cada aluno representa uma realidade, que é trazida de alguma forma para a escola e que acaba por refletir no seu aprendizado e no convívio com os colegas e professores. Entendemos, portanto, que os relacionamentos serão sempre permeados, como um reflexo, pela forma como esses alunos são tratados por sua família e pelo ambiente em que vivem, não há como fazer nenhuma dissociação nesse sentido, já

²⁸ Graduada em Direito na Faculdade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. Advogada Colaborativa com formação pelo Instituto Brasileiro de Práticas Colaborativas (IBPC). Mediadora voluntária atuante no CEJUSC BH. Mediadora privada com formação pelo Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil (IMAB). Mediadora privada no Núcleo de Mediação da OAB-MG, Diretora da LIVRES – Câmara de Mediação e Cursos. Pós-graduada em Direito Processual Civil pela PUC Minas, Life & professional Coach. Membro da Comissão de Mediação da OAB-MG. Membro da Comissão de Arbitragem da OAB-MG. Advogada especialista em acordos no escritório Ana Bittencourt & Rauci Guimarães Advocacia Família e Sucessões. Instrutora e supervisora em mediação e conciliação no TJMG / CNJ. Graduada em Psicologia pela Universidade Uni -BH. Facilitadora em Comunicação Não Violenta.

que estamos falando de seres humanos, com suas múltiplas facetas e toda a sua complexidade.

O trabalho de um professor, portanto, vai além do simples ensinar, e o da escola vai além de preceitos, diretrizes e regras. Nesse contexto, o professor é o grande maestro, que precisa de muitas competências, assertividade e serenidade para que tudo transcorra em harmonia na sala de aula e entre todos que ali convivem, inclusive ele.

Seu papel é muito significativo na vida dos alunos, porque a sua comunicação é extremamente poderosa. Trata-se de um profissional que precisa ter muito cuidado com o que transmite aos alunos e com a forma como transmite. Além do conteúdo de ensino, o seu conteúdo pessoal, com suas ideologias, naturalmente é transmitido, o que pode ser prejudicial, caso ele não desenvolva uma capacidade de neutralidade frente às situações do cotidiano, em sala de aula.

Paralelo a isso tudo, a todos esses desafios de ser professor, o ambiente escolar é um local que, por si só, como bem sabemos, é permeado por inúmeros acontecimentos, imprevistos e conflitos diários. Sabemos que o conflito é inerente ao ser humano, ele está presente em nossas vidas, seja intimamente, seja em nosso ambiente de trabalho, na nossa vida familiar, no dia a dia. Onde existem pessoas, sujeitos de emoções, pensamentos, sentimentos e necessidades distintas, existem conflitos.

Não teria como ser diferente no ambiente escolar, já que as pessoas convivem diariamente e, como em toda interação, há pontos divergentes e convergentes, necessidades que as pessoas querem que sejam atendidas e, quando confrontadas com ameaças ou dissabores a essas necessidades, reagem, criando uma

comunicação cheia de ruídos, que ocasionam ainda mais conflitos.

Conviver com as diferenças, com crianças e adolescentes que tem histórias e necessidades distintas, demandas particulares que refletem a história de vida de cada um deles, é o cotidiano de uma escola, isso é incontestável.

Nesse sentido, podemos entender que uma das funções que o professor desempenha é o papel de grande mediador na escola e, para tanto, compreender as competências, habilidades e até mesmo as técnicas usadas por um mediador profissional pode auxiliar, e muito, no seu trabalho, como poderosa ferramenta, propiciando um ambiente escolar harmônico e produtivo. Dessa forma, os desafios poderão ser enfrentados com mais tranquilidade, consciência e ganhos para todos os envolvidos, através de uma visão mais humanizada dos conflitos; portanto, a capacitação em habilidades de gestão de conflitos seria de extrema importância para o desenvolvimento profissional do professor, refletindo, positivamente, na escola como um todo.

Inicialmente, é importante conceituar a mediação de conflitos, que é uma das formas de gestão de conflitos, para que também seja possível compreender como é importante o desenvolvimento das competências de um mediador, a fim de realizar um trabalho de excelência e, por sua vez, entender como, nesse contexto, um profissional que lida com seres humanos diariamente, pode agregar isso à sua prática.

Podemos entender a mediação de conflitos como um dos meios adequados de resolução de controvérsias, no qual se consagra à autodeterminação das partes, acreditando que as próprias pessoas envolvidas nas demandas podem melhorar a sua

comunicação, chegando a um consenso em que todos saiam ganhando, por meio da facilitação do diálogo, feita por um mediador imparcial e neutro, que se utiliza de técnicas comunicacionais para tanto. Tem como alguns princípios, a confidencialidade, a imparcialidade, a voluntariedade, além da visão prospectiva, ou seja, pensar no futuro e em como podem resolver os conflitos.

Para Joseph Folger e Bush, trata-se de uma forma de ajudar os mediados a resolver os conflitos nos quais estão envolvidos, auxiliando-os a mudar a qualidade da interação decorrente do conflito, do olhar destrutivo para o positivo.²⁹

Para Maria Nazareth Serpa³⁰:

Diante de todas as definições, o que elas têm em comum é a ação, um procedimento que depende da voluntariedade das partes, no sentido de comprometimento e disponibilidade deles de estar naquele espaço falando do que incomodou, do que eles querem, do que eles não querem, pensando juntos, criando opções dentro do possível para que seja produtivo e passível de ser realizável o que ficou decidido por eles. (SERPA, 2018, p. 107).

²⁹ FOLGER, Joseph P.; BUSH, Robert A. Baruch. Mediação Transformativa e intervenção de terceiros: as marcas registradas de um profissional transformador. In: SCHNITMAN, Dora Fried; LITTLE JOHN, Stephen. Novos paradigmas em mediação (Org.). Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 85-100.

³⁰ SERPA, Maria de Nazareth. Mediação: Uma Solução Judiciosa Para Conflitos. Belo Horizonte: Del Rey, 2018. p.107.

Diante das conceituações apresentadas, podemos entender que desenvolver habilidades de gestão de conflitos, requer do “mediador”, ou daquele que se propõe a “mediar”, que, primeiramente, entenda o conflito como algo positivo: uma oportunidade de transformação da situação conflituosa, que pode ser ressignificada. Isso possibilita que as pessoas enxerguem soluções criativas e benéficas, que antes não conseguiam visualizar. Quem percebe o conflito como negativo, se mantém inerte diante dele e não há nenhum tipo de aprendizado.

Outro ponto importante é a compreensão da autonomia da vontade das partes e da voluntariedade que permeia a mediação. Nesse sentido, entender que as pessoas envolvidas no conflito sabem o que é melhor para si mesmas, pois sabem quais são suas necessidades não atendidas e sentimentos não resolvidos, faz com que o sentimento empoderamento seja fortalecido, incentivando-as a buscar resolver o conflito.

Se o mediador direciona a solução baseando-se em seus próprios parâmetros e ideologias, findou-se a neutralidade, que é tão importante para que transcorra uma solução plausível para as partes, capaz de ser cumprida. Se houver falta de neutralidade, não se pode sequer falar em um perfil de mediador adequado, assim como a falta de imparcialidade impossibilita uma gestão de conflitos eficaz. Quem media não pode se deixar levar por afinidades ou por qualquer outro mecanismo que o leve a favorecer um dos envolvidos na demanda.

Constata-se, portanto, que essa habilidade de se manter neutro e imparcial requer muita competência e, particularmente, ainda mais para o professor, que precisa despir-se do lugar do “saber”, do poder, e colocar-se apenas no lugar de

facilitador. Não se trata de tarefa fácil, visto que professores e alunos convivem diariamente e afinidades são naturais, mas desenvolver essa habilidade, com toda certeza, é uma das chaves do sucesso para assumir o papel de colaborador em uma situação difícil, como entre alunos, por exemplo.

Outra habilidade do mediador de conflitos é a escuta ativa. Escutar o que não está sendo falado, o que está sendo compreendido através das falas, entender as necessidades e sentimentos de cada um, escutar o que o silêncio transmite, que é demonstrado em um tom de voz, em um olhar, um gesto, uma reclamação que esconde sempre um pedido.

A escuta ativa requer uma atenção plena ao outro, à fala e aos gestos, uma conexão onde se capta o que, de fato, está por trás das posições. Compreender as necessidades e sentimentos por trás das demandas, permite ao mediador aplicar as técnicas necessárias para que as partes comecem a se sentir seguras, ouvidas e empoderadas, de modo que consigam se abrir, adquirindo confiança no mediador para falar de si, do que as incomodou e do que seria o interesse real de cada um.

Em sala de aula, o professor deve desenvolver a escuta ativa, com o objetivo de cultivar a empatia diante dos alunos e das situações conflituosas, inclusive aquelas em que ele próprio esteja envolvido. Não é incomum que o conflito ocorra entre o professor e o aluno. No entanto, quando o professor tem o diferencial da escuta mais apurada, tudo muda. Com certeza, essa sensibilidade fará com que muitos conflitos sejam transformados em oportunidades de resignificação.

A partir dessa escuta mais apurada, como descrito anteriormente, é possível compreender os sentimentos de quem está

em uma situação desconfortável, permitindo sua validação. Validar sentimentos, uma técnica da mediação, consiste em demonstrar à pessoa, que seus sentimentos são importantes. Desse modo, ela se sente escutada e, a partir daí, passa a ter mais confiança e, conseqüentemente, consegue se empoderar, permitindo uma abertura também na sua escuta em relação à outra parte diretamente envolvida no conflito.

Concomitantemente, percebe-se que a utilização da Comunicação Não-Violenta (CNV) como ferramenta da gestão de conflitos, juntamente com todas essas técnicas e habilidades acima relatadas, contribui para que as relações fiquem mais leves por meio da comunicação.

No caso do professor, a aplicação da CNV o torna capaz de fazer pedidos inteligentes e eficazes quando ele próprio está diante de um momento delicado em sala de aula, sem parecer grosseiro ou invalidar o sentimento ou necessidade de outras pessoas. A proposta da CNV é justamente a de humanizar a comunicação, no sentido de que, ao mostrar vulnerabilidades, ela seja capaz de gerar conexão entre as pessoas. Fazer pedidos e não exigências, observar sem julgar ou criticar, são práticas que tornam a comunicação mais limpa e sentida pelo outro, capaz de gerar resultados positivos, e transformar conflitos.

Citando o rabino Nilton Bonder no livro “Tirando os sapatos”³¹:

Talvez mediar não seja resolver. Talvez mediar seja apenas uma tarefa de desfazer muros e olhar nos olhos.

³¹ BONDER, Nilton. Tirando os sapatos. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2008.

Compreender que não podemos retirar as incertezas e que os caminhos não são feitos de estrada, mas de encontros e de atenção, transformando opiniões e juízos em história. (BONDER, 2008).

Nesse contexto, a Comunicação Não-Violenta, assim como todas as técnicas comunicacionais aplicadas pelo mediador de conflitos, e que também podem e devem ser incorporadas pelo professor, promove uma reflexão sobre o papel da palavra: no sentido de que esta se presta a tudo, inclusive a construir pontes e ou muros. Portanto, o professor pode construir quantas pontes quiser, se desenvolver as habilidades de um profissional que enxerga o outro como um sujeito único, que tem sentimentos e necessidades próprias, compreendendo o seu poder de conectar pessoas.

A palavra de um educador é uma arma extremamente poderosa. Por isso, utilizar-se da atenção, cuidado e conexão com os alunos, fazendo com que se sintam à vontade, escutados e validados, assim como os mediadores fazem, propicia um olhar de acolhimento, para que os conflitos sejam prevenidos ou enfrentados e resolvidos com leveza, levando ganhos a todos os presentes e à própria escola.

Compreende-se, dessa forma, que, apesar de o professor exercer um papel de mediador pelo seu lugar de liderança e confiança em uma sala de aula, investir no desenvolvimento de habilidades e no conhecimento das técnicas da mediação de conflitos, o tornará um mediador qualificado, capaz de gerar resultados positivos no ambiente escolar. Além disso, trará um olhar mais empático em um mundo onde o individualismo se

sobrepõe a todos os valores que aquecem a natureza humana. Quanto mais profissionais humanizados houver nesse mundo, mais satisfação e progresso teremos nos ambientes que trabalham e, conseqüentemente, menos conflitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm. Acesso em: 28 de abril de 2025.

BRASIL. Lei Nº 13.140, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm. Acesso em: 28 de abril de 2025.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 125, de 29 de novembro de 2010. Disponível em: http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/ou-tros/Resolucao-CNJ-125_2010.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2025.

BOMFIM, Ana Paula Rocha do (Org.). Manual de Mediação. Salvador: Editora Fundação Faculdade de Direito da Bahia, 2014, p. 170.

BONDER, Nilton. Tirando os sapatos. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2008.

FOLGER, Joseph P.; BUSH, Robert A. Baruch. Mediação transformativa e intervenção de terceiros: as marcas registradas de um profissional transformador. In: SCHNITMAN, Dora Fried;

LITTLE JOHN, Stephen. Novos paradigmas em mediação (Org). Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 85-100.

GRAY, John. Homens são de Marte, mulheres são de Vênus. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

ROSENBERG, Marshall B. Comunicação Não-Violenta, Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ed. Ágora, 2006.

SERPA, Maria de Nazareth. Mediação: Uma Solução Judiciosa Para Conflitos. Belo Horizonte: Del Rey, 2018, p.107.



NOSSAS ESCOLAS PRECISAM SER ATRAENTES E INOVADORAS

Ariane *ROLIM*³²
Juliana S. *TÓFAN*³³

Ao pensarmos a educação na contemporaneidade, vários fatores são destacados para a discussão, dentre eles, o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor e alunos, as metodologias utilizadas e as concepções diretamente relacionadas à formação primeira e continuada dos professores.

Primeiramente, considera-se que, na atualidade, vivencia-se um novo processo de socialização, uma nova arquitetura social, que tende a despertar novas reflexões, leituras críticas daquilo que nos é ofertado. A informação, rápida e farta, por meio da aceleração tecnológica, exige posturas diferenciadas de todos (SETTON, 2005).

³² Psicóloga, CRP-MG:04/19144. Mestre em ciências da educação. Psicopedagoga. Especialista em Psicologia Médica. Neuropsicopedagoga. Palestrante e Assessora Psicopedagógica pela Em Caminhar Assessoria Psicopedagógica. Autora de artigos e livros na área da educação e psicologia. E-mail: em.caminhar@emcaminhar.com

³³ Pedagoga (UFMG). Mestra em Educação e Formação Humana (UEMG). Psicopedagoga (FaE-SL/RP). Especialista em Educação Infantil (CEPEMG) e em Educação Empreendedora (UFSJ). Professora aposentada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Autora e organizadora de livros nas áreas de educação e psicopedagogia. Assessora Psicopedagógica pela Em Caminhar Assessoria Psicopedagógica. E-mail: em.caminhar@emcaminhar.com

A relação ensino-aprendizagem pede um professor que tenha como foco a aprendizagem ativa com objetivos de oportunizar a troca de conhecimentos entre ele e seus alunos e também, dos alunos entre si. O objetivo é torná-los figuras importantes em seu processo de aprendizagem, estando motivados e apresentando-se criativos e autônomos.

Paulo Freire fez uma leitura da educação e das metodologias de ensino através de um ângulo totalmente crítico e conscientizador, sempre em busca da justiça social. Condenou aquilo que chamou de educação “bancária”, onde o aluno somente recebe os conhecimentos que lhe são “depositados”, que os mantêm em posições fixas e defendeu a educação “libertadora”, que torna os sujeitos mais conscientes, mais livres e humanizados (FREIRE, 1996).

Desta forma, ensinar é um movimento contínuo, onde estão envolvidos uma série de atores e de processos. É necessário considerar a grande velocidade dos vários meios de informações, disponíveis em uma sociedade que passa por transformações rápidas e que abraça cada vez mais as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Os professores necessitam acompanhar o fluxo das mudanças. Um movimento contraditório entre a sua formação e a vivência contemporânea (CHARLOT, 2008).

Um ponto primordial de discussão é o posicionamento dos sujeitos como agentes, ou seja, aqueles que agem no mundo desde a mais tenra idade. Para isso, é fundamental o desenvolvimento da autonomia, que não é algo que se possui antes de tomar decisões, mas sim algo que se desenvolve gradualmente por

meio das múltiplas escolhas feitas ao longo da experiência (FREIRE, 2005).

A sala de aula ganha mais vida quando professores e alunos vivenciam processos argumentativos, autônomos e criativos, alinhando a aprendizagem de forma significativa, estruturando-a como um plano de ações, dando uma direção para o trabalho coletivo e corresponsável. Um compromisso definido coletivamente, possibilita a articulação entre os interesses reais de todos os envolvidos no processo.

A escola pensada na contemporaneidade, requer um professor preparado para as demandas atuais, posicionando-se, cada vez mais, de forma crítica, criativa e propositiva. Ele é o mediador do processo educativo e, através da mediação, vai provocar os alunos, assumindo a função de curador dos conteúdos. É um profissional que precisa ter consciência do seu próprio processo de formação, pois sempre estará frente a desafios.

Desta forma, a educação demanda um professor menos funcional e com maior potência criadora, preparado para as demandas atuais. Para Nóvoa (2015), um professor propositivo, que se dispõe a trabalhar situações-problema, levando o aluno a experimentar e buscar resultados, define o que Freinet propunha há quase cem anos, quando falava de experimentação, criatividade, autonomia e cooperação.

Por sua vez, o aluno é o protagonista, ator social, autor daquilo que constrói, com mobilidade, troca e diálogo, gerando mudanças. Freire, defende que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, ou seja, que desde pequenas as crianças já trazem seus conhecimentos e interagem. Considera que o mundo é lido através das várias compreensões que os sujeitos

fazem sobre a realidade. Estas leituras são validadas na experiência com o meio social e no convívio com os outros sujeitos, expressando-se na linguagem (FREIRE, 1996).

AS PRÁTICAS METODOLÓGICAS ATIVAS

Constantemente, na busca por compreender a sociedade, com suas adaptações, a organização escolar e novas realidades, profissionais da educação são chamados a inovação e mudanças de concepções.

Exemplo disso, foi a pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2) e da doença causada por ele, a Covid-19, que foi compreendida como um marco para a história mundial.

Observado o cenário que a pandemia desenhcou e as diversas restrições que foram colocadas, foi urgente entender o formato apresentado para a educação, o lugar dos professores e dos alunos, buscando caminhos para possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e novas aprendizagens, selecionando as competências e suas respectivas habilidades.

O evento pandêmico intensificou a utilização densa das TDIC, trazendo à tona grandes dificuldades para a sociedade e, conseqüentemente, para a educação, obrigando professores a atuarem de forma alternativa, reestruturando os recursos e metodologias para levar conhecimentos aos alunos.

Ao se organizar para o retorno presencial, a escola viveu outra lógica de organização, que modificou estruturas com raízes em séculos passados, desde ações que garantiram a segurança dos alunos e professores, como melhorias físicas e materiais, antes tão invisíveis ou impraticáveis. Essas mudanças,

como salas equipadas com computadores e Datashow, materiais de melhor qualidade e equipamentos de higiene pessoal, beneficiaram a todos.

Também integra essa nova organização traçar o perfil do professor, que nesse processo de mudança, de acordo com Moran (2021), necessita utilizar metodologias mais atrativas, com apoio das “tecnologias digitais para que os alunos aprendam por descoberta, investigação e resolução de problemas.” Porém, é preciso formar os professores para utilizá-las, a partir de um esforço conjunto entre a escola, as redes de ensino e as políticas públicas eficazes relacionadas à formação contínua e em serviço, dos profissionais da educação.

Sobre as tecnologias na escola, Moran (2018) reflete:

Essa convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade, avaliação. O digital quebrou a forma de organizar a informação e o conhecimento em pacotes iguais para todos, desenvolvidos no mesmo ritmo, com a mesma duração e com as mesmas atividades (MORAN, 2018, p. 8).

É certo que a tecnologia, isoladamente, não garante a promoção direta de aprendizagem e a informação, por si só, não promove o senso crítico. A função do professor, nesse mundo tecnológico e inovador, é imprescindível para que a aprendizagem aconteça.

Ao compreender que o desenvolvimento humano não é um processo linear e mecânico e que as salas de aula estão cada vez mais complexas, visualiza-se a necessidade de oferecer os conteúdos de formas mais dinâmicas e significativas. A educação personalizada, de acordo com as diferentes circunstâncias, valoriza o sistema em que as pessoas aprendam a buscar suas próprias respostas. De acordo com Bacichi, Neto e Trevisani (2015):

Um projeto de personalização que realmente atenda aos estudantes requer que eles, junto com o professor, possam delinear seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de uma melhor maneira de aprender. Aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino (BACICHI, NETO E TREVISANI, 2015, p.51).

Defensor das metodologias ativas, José Moran, ressalta o poder transformador que o trabalho docente tem. Em seus escritos mais recentes, vem debatendo a transformação da educação frente a crise pandêmica do coronavírus, que trouxe alguns avanços no domínio das metodologias ativas no online, trabalhos por projetos e gamificação. No entanto, ele afirma que, da forma como ocorreu a transposição, gerou-se diferentes dificuldades, além de deixar

“bem escancarada a tremenda desigualdade social: infraestrutura, condições de acesso, condições de estudo, econômicas, emocionais e a engenhosidade de muitas escolas, universidades, prefeituras e estados para oferecer alternativas para a maioria” (MORAN, 2020, não paginado).

A compreensão de que os recursos tecnológicos permitem o fluxo de informações, mas, muitas vezes, estas são descontinuidades e em excesso, pode nos remeter ao conceito e compreensão do Ensino Híbrido. De acordo com Bacich (2020), este formato de ensino “tem como foco a personalização, considerando que os recursos digitais são meios para que o estudante aprenda, em seu ritmo e tempo, [...]” A autora afirma que “Para atingir essa proposta, há alguns modelos defendidos por autores que publicaram pesquisas sobre Ensino Híbrido” e que, desta forma, a compreensão do que de fato é a modalidade, se faz necessária, uma vez que ainda existem muitos equívocos.

Para Bacichi (2020), ao oferecermos os conteúdos em sala de aula, de forma presencial, mas também a distância, em um misto composto, num ciclo, onde a ideia de continuação auxilia o aluno, transforma as aulas em momentos mais participativos, com discussões e aplicações práticas, perguntas, interação e atividades onde todos participem em grupo (BACICH, 2020).

Sendo assim, é emergente e urgente a necessidade de capacitar os professores e todos os profissionais da educação para utilizarem as ferramentas tecnológicas, promovendo a alfabetização e o letramento digital. Só assim será possível que todos atuem como provedores ativos dos conteúdos que circulam na

rede, utilizando as mídias em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania. A comunicação digital é um direito de todos.

Ao analisar o papel das TDIC na escola, Coscarelli, (2011), reconhece que a Internet é uma ferramenta que abre infinitas possibilidades para o uso e aperfeiçoamento dos estudantes. A autora ressalta a importância do acesso aos computadores para comunicação, informação, construção de novos conhecimentos e planejamento de produtos e projetos, sempre partindo dos questionamentos e hipóteses dos estudantes.

Porém, Coscarelli, (2011), aponta que essas habilidades somente são acessíveis aos letrados digitais. Antes, para que se faça parte do mundo do letramento digital, é preciso que os estudantes sejam alfabetizados, para se tornarem bons navegadores e digitadores (COSCARELLI, 2011).

Considerando o Brasil, um país com diferentes segmentos sociais e características populacionais diversas, onde o analfabetismo e demais desigualdades ainda permanecem como uma realidade, a inclusão digital é algo que demanda muito investimento.

Paulo Freire, apesar de não possuir aversão às novas tecnologias, faz um alerta de que as mesmas podem ser usadas como mecanismo de manipulação e esmagamento dos oprimidos pelos seus opressores (FREIRE, 1987).

Assim, a inclusão digital, só é possível, de fato, quando, segundo Pereira (2011):

[...] uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferências e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde está se incluindo (PEREIRA, 2011, p. 17).

Ao contemplarmos e contrapormos as várias colocações dos autores que aqui dialogam, entende-se como necessária uma constante análise da formação inicial dos professores, assim como o apontamento de sua formação continuada, observando que as demandas dos próprios docentes, dos alunos, da escola e da sociedade, estão sempre em ascensão.

Mediar situações de aprendizagem para que novos conhecimentos sejam construídos, é uma tarefa que requer esforço e dedicação de todas as partes envolvidas no processo.

Em uma sociedade onde a informação é fluida e que novos conhecimentos podem ser produzidos de forma acelerada, professores dispostos a serem também aprendizes, fazem a diferença.

A formação dos sujeitos neste século envolve um ensino mais abrangente, considerando o que ocorre em sala de aula e fora dela, elencando conteúdos e habilidades de uma realidade tecnológica e comunicativa, onde educadores e educandos estão construindo conhecimento de forma mútua.

O conhecimento encontra-se ampliado, não estando mais baseado apenas em habilidades cognitivas envolvendo somente os componentes curriculares. É preciso dar espaço ao conhecimento interpessoal possibilitando que o aluno possa

lidar com a diversidade e aprender a utilizar suas habilidades socioemocionais, desenvolvendo o pensamento crítico.

Nesse novo cenário há competências que o professor do século em andamento não pode ignorar. Não há mais espaço para aulas previsíveis, que se baseiam apenas no livro didático, em ler um texto e resolver questões. Agora é preciso que se ofereça recursos e possibilidades para que os alunos criem seu próprio aprendizado pela integralidade e colaboração.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian. Ensino híbrido: esclarecendo o conceito. Inovação na educação. São Paulo, 13 de setembro de 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/>

BACICHI, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F.M. (orgs.) Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.) Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. Ed. Autêntica, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. À Sombra desta Mangueira. São Paulo: Olho D'água, 1995.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. São Paulo: Artméd, 2000.

MORAN, J. M. Contribuição das tecnologias para a transformação da educação. Entrevista. Revista Com Censo #14, volume 5, número 3, agosto 2018.

MORAN, J. M. Todas as escolas podem ser atraentes e inspiradoras. Online Blog Educação & Mídia. 2021. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=29

MORAN, José. Mudando a Educação com metodologias ativas. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximação jovens. Vol. II, 2005

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. Ed. Autêntica, 2011

SETTON, M. G. J. A particularidade de processo de socialização contemporâneo. Tempo Social: revista de sociologia da USP, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a15v17n2.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2025.



POSFÁCIO

Avaliaremos esta obra do ponto de vista crítico e pessoal, comentando os seus aspectos relevantes e de grande poder de repercussões.

Para não nos alongarmos em uma crítica da própria crítica, que já extrapolou seus propósitos iniciais, é importante destacar a importância de uma edição como esta, para a educação brasileira. Não apenas pela tradução renovada e de alta qualidade examinada aqui, como também, e sobretudo, pelo aparato crítico atualizado que acompanham os textos. A apresentação deste livro se faz relevante ao oferecer uma nova perspectiva que apresenta novidades, dicas, ideias e soluções, capazes de contribuir para a superação de problemas e condições desafiadoras.

Cada um dos doze capítulos carrega, em si, desejos funcionais de mudança, alerta, diversidade e novidade: pontos de vista singulares e instantâneos alinhados à modernidade dos temas abordados. As notas textuais que, ainda que não exaustivas, auxiliam sobremaneira a leitura da obra. Já o posfácio, alimentado pelas discussões mais contemporâneas, cumpre seu papel de alimentar debates positivos, oferecendo interpretações pertinentes para muitas das questões importantes para o

mundo moderno, holístico e dinâmico, trazendo indagações que, ao que tudo indica, ainda estão longe de serem superadas. Se nos concentrarmos em algumas falas pontuais, conseguiremos as mudanças positivas e cresceremos.

O livro é, portanto, uma celebração do conhecimento compartilhado, pensado por muitos e ao mesmo tempo, para todos. Um convite para que todos continuem caminhando juntos, em conversa, em busca de uma educação cada vez mais significativa e transformadora. Educação inovadora, cheia de futuro e bons resultados. Estamos aqui, entendendo que podemos e que faremos o melhor para que tudo seja possível.

No livro *Em Caminhar Em Conversa: Diálogos sobre a Educação*, reúnem-se doze capítulos, a partir das *lives* realizadas. Os capítulos abordam, de maneira responsável e solidária, temas relevantes que possibilitam uma reflexão sobre a educação:

O diálogo aberto entre escola, família e sociedade: pilar para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Saúde emocional na docência: um olhar sobre a saúde mental do professor na contemporaneidade.

Leitura como Esperança: Sonhos e Desafios de uma Biblioteca Comunitária.

Educação inclusiva: uma reflexão tão urgente quanto revolucionária.

Estamos preparados para incluir?

Os desafios do gestor escolar nas relações interpessoais:
Um olhar psicanalítico.

Alfabetizar online: novas possibilidades de atuação docente no período pandêmico e pós pandêmico

Os desafios da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: o antes, o durante e pós pandemia da Covid-19 no município de Belo Horizonte.

Docência Inclusiva: quem pode “ganhar” com isso?

Do ensino à luta: o papel da educação na construção e defesa dos direitos das mulheres.

Análise reflexiva sobre a atuação e desafios do professor e a proibição do celular na sala de aula. Uma ação pedagógica.

Como as técnicas e habilidades do mediador podem ser usadas pelo professor na prevenção e gestão de conflitos no ambiente escolar.

Nossas escolas precisam ser atraentes e inovadoras.

Este livro cria um ambiente propício para a aprendizagem, estimulando discussões e reflexões. Os temas abordados transformam informações em conhecimento, habilidades, comportamentos e atitudes.

A educação e a aprendizagem são processos interdependentes e fundamentais para o desenvolvimento humano. A aprendizagem, em particular, envolve a aquisição de conhecimento e habilidades através de experiências novas trazidas até nós. Entendemos então, que este livro representa o processo de

transmissão de informações e conhecimento, por meio de doze autoras e seus olhares psicopedagógicos e pedagógicos.

Gratidão, Em Caminhamos para pessoas. Falamos para todos!

Por Monique Ferreira Monteiro Beltrão.



AS ORGANIZADORAS

Ariane *ROLIM*

- Psicóloga/CRP-MG: 04/19144
- Mestre em Ciências da Educação
- Psicopedagoga
- Neuropsicopedagoga
- Especialista em Psicologia Médica
- Possui publicações e livros organizados na área da educação e da psicopedagogia



Juliana *TÓFANI*

- Professora aposentada - RME/BH
- Pedagoga
- Mestra em Educação e Formação Humana
- Psicopedagoga
- Especialista em Educação Infantil
- Especialista em Educação Empreendedora
- Pós-graduada em Neurociências e Educação
- Pós-graduanda em Neuroeducação, Metodologias Ativas e Práticas Inclusivas
- Possui publicações e livros organizados na área da educação e da psicopedagogia





EM CAMINHAR
ASSESSORIA PSICOPEDAGÓGICA



**ARTE
IMPRESSA
EDITORIA**

ARTE IMPRESSA EDITORA
www.arteimpressaeditora.com.br
clubearteimpressa@gmail.com
Publique seu livro conosco!