

DIÁLOGOS REFLEXIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO



FABÍOLA FERNANDES DE MENEZES
SILVANA MARIA VASCONCELOS DE MORAIS
ANA PAULA FONSECA BRAGA
(ORGANIZADORAS)



DIÁLOGOS REFLEXIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO



FABÍOLA FERNANDES DE MENEZES
SILVANA MARIA VASCONCELOS DE MORAIS
ANA PAULA FONSECA BRAGA
(ORGANIZADORAS)

FABÍOLA FERNANDES DE MENEZES
SILVANA MARIA VASCONCELOS DE MORAIS
ANA PAULA FONSECA BRAGA
(ORGANIZADORAS)

DIÁLOGOS REFLEXIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO

1ª Edição

Quipá Editora
2025

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho editorial:

Me. Antoniele Silvana de Melo Souza, Univesidade Estadual do Piauí

Dra. Anny Kariny Feitosa, Instituto Federal do Ceará

Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri

Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri

Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno, Instituto Federal do Ceará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos reflexivos sobre a educação / Organizado por Fabiola Fernandes de Menezes, Silvana Maria Vasconcelos de Moraes e Ana Paula Fonseca Braga. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2025.

143 p. : il.

ISBN 978-65-5376-472-9

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-472-9

1. Educação. I. Menezes, Fabiola Fernandes de. II. Moraes, Silvana Maria Vasconcelos de. III. Braga, Ana Paula Fonseca. IV. Título.

CDD 370

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em junho de 2025

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

PREFÁCIO

Na atualidade, a humanidade enfrenta inúmeros desafios que envolvem questões socioculturais, econômicas e ambientais, dentre outras. Desta forma, somos convocados a debater sobre o papel da educação diante a tantos dilemas. Sendo fundamentais reflexões sobre as possibilidades e limites da educação, neste sentido, pesquisadores que fazem parte ou dedicam-se a estudos deste campo buscam reconhecer os múltiplos desafios que devem ser enfrentados para garantir que a aprendizagem seja consolidada e que o conhecimento esteja favorável para os atores da sociedade.

Como então pensar o processo de ensino e aprendizagem? Entendemos que devemos avançar na fronteira do conhecimento, se fazendo necessários diálogos e reflexões como meio de resgate para que as práticas educacionais favoreçam o aprendizado. A atuação que envolve a educação, deve ser voltada para garantir o conhecimento, com diferentes ideias e novos métodos que considerem a realidade do estudante, sendo necessária uma mudança de paradigmas.

Desta forma, pensemos a educação como uma ferramenta de transformação do mundo numa perspectiva diversa e inclusiva. A educação não pode ser feita de forma independente ou de forma irresponsável. Deve ser pensada, estudada, avaliada e projetada com metas e objetivos que considerem como ponto de partida o indivíduo.

Neste livro, diversos pesquisadores apresentam diferentes pesquisas e experiências que contribuem para uma leitura importante sobre o que é a educação, resultando em diálogos que fortalecem as práticas no universo educacional. Entendendo que temos que avançar no campo das reflexões entre teoria e prática para que as relações entre ambas sejam fortalecidas, acreditada e renovada, pois o mundo gira com rápidas transformações que exigem adequações e cuidado e o futuro demanda a nós uma ética humana que reflita e coloque em prática um pacto educacional para uma educação mais equitativa e igualitária conectada ao mundo real.

Cristiane Rabelo e Silva Calcagnotto

SUMÁRIO

PREFÁCIO

AFETIVIDADE, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E AS TEORIAS DE PIAGET: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	08
--	-----------

*Ludmila Paes Ventura
Jeanny Marly Nunes Agostinho
Iana Maria Carneiro
Tânia Maria Saraiva*

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AEE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA- CE.	19
---	-----------

*Élida Maria Miranda Linhares
Eliana de Sousa Sarmiento
Andréa Rodrigues Bastos
Francisca Barbosa Lima Pinto
Leandro Façanha de Oliveira*

RELAÇÕES HUMANAS NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM HUMANÍSTICA DA ADMINISTRAÇÃO	26
--	-----------

*Viviane Gomes Portela Barroso
Maria Edvania de Queiroz Mendonça
Francisco Ronaldo Nobre de Mendonça
Maria de Fátima Abreu Da Silva*

GESTÃO ESCOLAR: DEMOCRACIA E DEMOCRATIZAÇÃO	41
--	-----------

*Alaides Vieira de Sousa Castro
Aurizeti Abreu de Macedo
Ana Regina Ribeiro Rodrigues
Antônia Leite Euclides*

O PAPEL DOS MATERIAIS MANIPULÁVEIS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA GEOMÉTRICA	52
---	-----------

*Elisabeth Alves Queiroz
Cerlândia dos Santos Silva Souza
Alaides Vieira De Sousa Castro
Francisco Cassimiro de Souza Junior*

O AUTISMO E A NEUROPSICOPEDAGOGIA CAMINHANDO JUNTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 64

*Gisele Gondim Passos
Jamille Noronha Clementino
Cleciane Nogueira Lobão da Silva
Ida Maria Rodrigues de Lima*

A EVOLUÇÃO DA TEORIA ADMINISTRATIVA NA HISTÓRIA DO BRASIL E DO MUNDO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR 73

*Viviane Gomes Portela Barroso
Tatiana Holanda Magalhães
Jamille Noronha Clementino
Pollyana Nobre Melo*

PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E A AFETIVIDADE 87

*Gisele Gondim Passos
Shirleibergue Feijó Moreira Sousa
Jeanny Marly Nunes Agostinho
Iana Maria Carneiro*

O BRINCAR SOB A ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA 98

*Silvana Maria Vasconcelos de Moraes
Alexandra Peixoto Pinheiro Flavio
Maria Helena de Lima Cassimiro
Joselino Nogueira Da Cunha
Leandro Façanha de Oliveira*

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO HOSPITALAR 105

*Silvana Maria Vasconcelos de Moraes
Jeanny Marly Nunes Agostinho
Vasti Capistrano de Sousa Taboza
Ludmila Paes Ventura
Iana Maria Carneiro*

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: O USO DO PODCAST COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA 115

*Tatiana Holanda Magalhães
Viviane Gomes Portela Barroso
Maria do Socorro Cruz da Silva
Ludmila Paes Ventura*

CABELO BOM, É CABELO LIVRE: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE NEGRA A PARTIR DAS REPRODUÇÕES DE PADRÕES DE ESTÉTICA	127
---	------------

Iranize Guimarães Barbosa

Ramon Fernandes Ramos

Jarles Lopes de Medeiros

SOBRE OS AUTORES	134
-------------------------	------------

AFETIVIDADE, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E AS TEORIAS DE PIAGET: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ludmila Paes Ventura

Jeanny Marly Nunes Agostinho

Iana Maria Carneiro

Tânia Maria Saraiva

RESUMO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil ainda representa um desafio significativo para o ensino público brasileiro. Este artigo propõe uma reflexão sobre a integração da inteligência artificial (IA) às teorias de Jean Piaget, considerando a afetividade como um fator essencial para o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças. A pesquisa discute como as tecnologias emergentes podem complementar abordagens pedagógicas construtivistas, promovendo experiências personalizadas e adaptativas para alunos com TEA. Além disso, analisa os desafios enfrentados por educadores e famílias atípicas na busca por um ensino inclusivo e eficaz, destacando barreiras estruturais, sociais e emocionais. Com base em uma revisão bibliográfica e em estudos de caso, o trabalho aponta possibilidades e estratégias inovadoras para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e acessível. Conclui-se que a combinação entre metodologias pedagógicas humanizadas e o uso de tecnologias inteligentes pode potencializar o aprendizado e a participação de crianças autistas, fortalecendo uma educação infantil mais equitativa e afetiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão Escolar; Transtorno do Espectro Autista; Afetividade; Inteligência Artificial; Teorias de Piaget.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil tem sido um tema amplamente debatido na área educacional, especialmente no contexto do ensino público brasileiro. Apesar dos avanços nas políticas de inclusão, a efetividade desse processo ainda enfrenta desafios, como a formação de professores, a adaptação curricular e a criação de ambientes de aprendizagem adequados às necessidades desses alunos. Diante desse cenário, é essencial investigar abordagens que possam potencializar o ensino inclusivo, considerando não apenas os aspectos pedagógicos e cognitivos, mas também a dimensão afetiva, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget fornece um arcabouço teórico essencial para compreender a aprendizagem de crianças com TEA, pois enfatiza a construção ativa do conhecimento a partir da interação com o ambiente e com os outros. No entanto, para que esse processo ocorra de maneira significativa, a afetividade precisa ser considerada um elemento central na mediação das relações educacionais. Estudos indicam que o vínculo emocional entre educadores e alunos influencia diretamente a motivação, a socialização e o engajamento da criança no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a presença de um ambiente escolar acolhedor e sensível às especificidades do aluno autista pode impactar positivamente seu desenvolvimento acadêmico e social.

Além das contribuições da teoria piagetiana e do papel da afetividade, a inteligência artificial (IA) surge como uma ferramenta inovadora para a personalização do ensino, permitindo que crianças com TEA tenham acesso a metodologias adaptativas e interativas. Tecnologias baseadas em IA, como assistentes virtuais, plataformas de aprendizagem individualizadas e jogos educativos, podem auxiliar na mediação do conhecimento, respeitando o ritmo de cada aluno e oferecendo suporte tanto para a comunicação quanto para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. No entanto, a implementação dessas ferramentas no ensino infantil exige um olhar crítico sobre suas limitações e sobre a necessidade de capacitação docente para sua utilização eficaz.

Diante dessa conjuntura, este artigo tem como objetivo analisar a integração da inteligência artificial às teorias de Piaget no ensino de crianças com TEA, com um olhar especial para a importância da afetividade na construção da aprendizagem significativa. Busca-se discutir os desafios e as perspectivas da inclusão de crianças autistas na escola, bem como os impactos das tecnologias educacionais nesse processo. A partir de uma abordagem teórica e reflexiva, pretende-se contribuir para a ampliação do debate sobre práticas inovadoras e humanizadas no contexto da educação infantil inclusiva.

Conceito de Afetividade

No Dicionário Aurélio (1994, p. 80), o termo afetividade é definido como o “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza”. Essa definição ressalta a dimensão subjetiva e essencial da

afetividade na constituição do ser humano, evidenciando sua relação direta com os estados emocionais e as experiências individuais.

A afetividade, conforme definida por Krueger (apud Silva, 2008, p. 1), refere-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. Ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, influenciando não apenas as emoções, mas também os processos cognitivos, como o pensamento, a percepção e a iniciativa de ação. Por meio da afetividade, a criança constrói sua identidade e estabelece relações interpessoais significativas, que impactam diretamente sua capacidade de aprendizagem e socialização.

De acordo com Cabral e Nick (apud Oliveira e Ruiz, 2005, p. 1), o termo afetividade não se restringe apenas às emoções e sentimentos intensos, mas também engloba matizes sutis de agrado ou desagrado, que influenciam a forma como o indivíduo interage com o mundo. Já o afeto pode ser compreendido como qualquer espécie de sentimento ou emoção associada a ideias ou a conjuntos de pensamentos, evidenciando sua estreita relação com os processos cognitivos e sociais.

Dessa forma, a afetividade não pode ser dissociada do desenvolvimento infantil, pois é por meio das interações afetivas que a criança constrói suas relações sociais e adquire segurança emocional para explorar o ambiente ao seu redor. No contexto educacional, reconhecer e valorizar a dimensão afetiva significa promover um ensino mais humanizado, no qual o vínculo entre educador e aluno se torna um fator essencial para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Wallon (apud Alves, s.a., p. 8), os laços afetivos são estabelecidos muito cedo na vida da criança e possuem uma importância *tão vital para sua sobrevivência quanto a alimentação material*. Essa afirmação reforça a ideia de que a afetividade não se limita a um componente emocional, mas está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento físico e psicológico da criança, influenciando sua capacidade de interação e aprendizado.

Na mesma perspectiva, Ferreira (1999, p. 62) define afetividade como um “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza”. Essa definição destaca a abrangência da afetividade, que engloba tanto as experiências emocionais intensas quanto as nuances sutis do bem-estar ou desconforto do indivíduo.

Segundo Piaget (apud Arantes, 2003, p. 57), “a afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade.” Esse pensamento reforça a ideia de que o desenvolvimento humano é um processo que integra tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos. Para Piaget, a aprendizagem e a formação do indivíduo ocorrem de maneira mais significativa quando há um equilíbrio entre essas dimensões, sendo o ambiente familiar e escolar fundamentais para esse processo.

De acordo com Almeida (1999, p. 42), ao mencionar Wallon, este atribui um papel fundamental à emoção no desenvolvimento humano, compreendendo os sentimentos e desejos como manifestações da vida afetiva. Para Wallon, a emoção não apenas expressa estados internos, mas também regula a interação do indivíduo com o meio, sendo um dos primeiros mecanismos de comunicação e socialização da criança. Segundo essa perspectiva, entende-se por emoção as diferentes formas corporais de expressar o estado de espírito, podendo esse estado afetivo ser tanto penoso quanto agradável.

A afetividade na aprendizagem infantil

A educação vai muito além da simples transmissão de conteúdos e técnicas pedagógicas. Como ressalta Saltini (apud Krueger, s.d., p. 1), as escolas deveriam priorizar a compreensão do ser humano, do amor, dos sonhos e das emoções, pois a aprendizagem não ocorre apenas por meio de métodos e conteúdos, mas também pela vivência afetiva e pelo acolhimento emocional. A ausência desse olhar humanizado na escola pode levar à formação de indivíduos emocionalmente fragilizados, distantes de um aprendizado significativo e motivador.

Nesse sentido, Piaget (apud Arantes, 2003, p. 56) afirma que “a afetividade e o desenvolvimento da inteligência estão indissociados e integrados no desenvolvimento psicológico, não sendo possível ter duas psicologias, uma da afetividade e outra da inteligência para explicar o comportamento”. Essa visão reforça que o desenvolvimento cognitivo e o emocional caminham juntos, não podendo ser tratados separadamente. O processo de aprendizagem ocorre em um contexto de trocas afetivas, no qual a confiança e a segurança emocional impulsionam o avanço intelectual.

Jean Piaget, ao abordar o desenvolvimento intelectual, enfatiza a existência de dois fatores essenciais: o cognitivo e o afetivo. Segundo ele, o progresso cognitivo está diretamente vinculado ao desenvolvimento afetivo, uma vez que é por meio do afeto que sentimentos fundamentais para a

aprendizagem, como o interesse e a motivação, são despertados. Dessa forma, o desenvolvimento da inteligência não pode ser considerado um processo isolado, mas sim um fenômeno integrado, no qual o emocional exerce influência sobre a capacidade de aprender e construir conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, Vygotsky (apud La Taille, 1992, p. 76) explica que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui elementos como inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Sua teoria ressalta a interconexão entre os aspectos afetivo e cognitivo no funcionamento psicológico humano, evidenciando que a aprendizagem ocorre em um contexto dinâmico, no qual os fatores emocionais desempenham um papel essencial. Vygotsky defende que a interação social e o suporte emocional são fundamentais para que o indivíduo desenvolva plenamente suas habilidades cognitivas, reforçando a ideia de que o aprendizado se dá de maneira colaborativa e mediada pelo ambiente afetivo.

Dessa forma, tanto Piaget quanto Vygotsky destacam a importância da afetividade no processo de desenvolvimento intelectual. A motivação para aprender, o envolvimento com os conteúdos e a interação com o meio são fatores que dependem, em grande parte, do estado emocional do aprendiz. Assim, um ambiente educacional que valoriza a dimensão afetiva, oferecendo suporte emocional e incentivando vínculos positivos, favorece a construção do conhecimento e potencializa o desenvolvimento integral do indivíduo.

Almeida (1999, p. 91) destaca a importância da observação atenta por parte dos professores, afirmando que "[...] é preciso que o professor esteja muito atento aos movimentos das crianças, pois estes podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser levados em conta no contexto de sala de aula." Esse pensamento evidencia que os aspectos emocionais não podem ser dissociados do processo de aprendizagem, pois o comportamento da criança pode refletir dificuldades não apenas cognitivas, mas também afetivas e emocionais, que impactam diretamente sua capacidade de absorver e desenvolver novos conhecimentos.

De acordo com Lima (1994), é imprescindível que o professor evite transmitir sentimentos de desânimo e cansaço às crianças, pois isso pode impactar negativamente sua motivação e confiança no processo de aprendizagem. O autor ressalta que, quando essas emoções forem percebidas pelos alunos, é importante esclarecer que não são decorrentes da relação com eles, mas sim de fatores externos à sala de aula. Essa abordagem impede que as crianças internalizem sentimento de culpa ou desvalorização, protegendo sua autoestima e incentivando sua participação ativa nas atividades escolares.

A postura serena e paciente do educador é um elemento essencial para a construção de um ambiente escolar emocionalmente seguro e acolhedor. Diante dos desafios do processo de ensino-aprendizagem, a criança precisa sentir que está em um espaço onde suas emoções são compreendidas e respeitadas. Conforme destaca Saltini (1997, p. 91), a serenidade do professor em momentos difíceis contribui para que a criança aprenda a lidar com seus próprios conflitos e frustrações, sem necessidade de explosões emocionais, permitindo que ela elabore suas emoções de maneira autônoma ou com o apoio do educador. Dessa forma, a estabilidade emocional do professor atua como um modelo de regulação para os alunos, proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento socioemocional.

A teoria de Vygotsky e Wallon reforça a natureza social da afetividade, destacando que a relação entre afetividade e inteligência é fundamental para o desenvolvimento humano. Para esses teóricos, o aprendizado não ocorre apenas no campo cognitivo, mas também no campo emocional e social. O professor, nesse contexto, deve integrar o que se ama com o que se pensa, equilibrando razão e emoção no ato de ensinar. O vínculo afetivo entre professor e aluno fortalece a motivação e a confiança, permitindo que o conhecimento seja assimilado de forma mais significativa e prazerosa.

Nesse contexto, o professor assume um papel central no processo educativo, sendo responsável por mediar a relação entre o aluno e o objeto do conhecimento. De acordo com Piaget (apud Balestra, 2007, p. 42), o educador é um elo indispensável nessa interação, pois sua atuação influencia diretamente a forma como a criança constrói seu conhecimento. No entanto, para que esse processo ocorra de maneira significativa, é necessário que os laços de confiança e afetividade entre professor e aluno estejam bem consolidados. Afinal, como destaca Piaget, "a afetividade deve ser vista como a força motriz que impele o sujeito para o conhecimento".

A afetividade desempenha um papel essencial no ambiente escolar, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. De acordo com Lima (1994, p. 44), com base na teoria de Piaget, o professor deve demonstrar uma afetividade igual para todos os alunos, evitando expressar preferências ou diferenciações que possam comprometer o senso de pertencimento e a autoestima das crianças. O tratamento equitativo fortalece a relação de confiança e cria um ambiente escolar mais harmonioso, no qual todos os estudantes se sentem valorizados e motivados a aprender.

Além disso, conforme aponta Masseto (apud Siqueira, 2008, p. 3), o sucesso da aprendizagem está diretamente relacionado à qualidade das interações afetivas que ocorrem dentro

do ambiente escolar. A relação entre alunos e professores, entre os próprios alunos e entre os professores entre si, exerce uma influência significativa na motivação, no engajamento e na construção do conhecimento. Um ambiente educacional onde predominam vínculos afetivos positivos tende a ser mais produtivo, favorecendo a cooperação, a participação ativa e o fortalecimento das habilidades socioemocionais.

Nesse sentido, Wallon (apud Almeida, 1999, p. 51) ressalta que "a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados". Isso significa que o desenvolvimento intelectual não ocorre isoladamente, mas sim em conjunto com as emoções e experiências afetivas. Crianças que se sentem acolhidas e seguras emocionalmente demonstram maior disposição para aprender, explorar novas ideias e enfrentar desafios com resiliência.

A afetividade no ambiente escolar desempenha um papel crucial na construção do conhecimento, influenciando diretamente o desenvolvimento integral do aluno. Segundo Balestra (2007, p. 50), o grau de afetividade presente na relação do professor com seus pares constitui o fio condutor para a aquisição do conhecimento pelos estudantes. Essa conexão não se restringe apenas ao vínculo entre educador e aluno, mas se estende às interações entre professores e demais profissionais da escola, criando um ambiente harmonioso e propício ao aprendizado.

A inteligência artificial como ferramenta de inclusão

Para Giraffa (2023), sistemas de tutoria inteligente baseados em IA são capazes de analisar o progresso e os desafios enfrentados por cada aluno de forma individualizada, fornecendo feedbacks personalizados e ajustando a abordagem pedagógica de acordo com suas dificuldades e potencialidades. Esse tipo de tecnologia pode ser especialmente relevante para estudantes com necessidades educacionais específicas, como crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequentemente demandam estratégias diferenciadas de ensino.

Além disso, conforme apontam Oliveira e Pinto (2023), a IA pode ser utilizada como um meio de promoção da inclusão educacional e social, personalizando conteúdos, ferramentas e metodologias para garantir que todos os indivíduos tenham acesso ao conhecimento de forma justa e adaptada às suas especificidades. A possibilidade de adaptar materiais didáticos, utilizar assistentes

virtuais para comunicação e aplicar plataformas interativas no ensino permite que alunos com diferentes perfis de aprendizagem encontrem suporte adequado às suas necessidades.

De acordo com Giraffa (2023), sistemas de tutoria inteligente podem avaliar o progresso dos alunos de forma individualizada, identificando desafios e oferecendo feedbacks personalizados. Esse tipo de tecnologia tem grande potencial na personalização do ensino, permitindo que estudantes com dificuldades ou necessidades educacionais especiais, como crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sejam beneficiados com metodologias mais eficazes e adaptadas às suas formas de aprendizagem.

Além da personalização no ensino, a Inteligência Artificial pode desempenhar um papel crucial na redução de preconceitos e discriminações. Como destaca Giraffa (2023), algoritmos de IA podem ser projetados para detectar e minimizar vieses em processos decisórios, contribuindo para que as escolhas sejam mais justas e equitativas na sociedade. Isso se aplica não apenas ao campo educacional, mas também a diversas áreas, como recrutamento profissional, avaliação de desempenho e acesso a oportunidades.

Nesse sentido, conforme afirmam Oliveira e Pinto (2023), a IA pode ser um instrumento poderoso para ampliar a inclusão por meio da personalização de serviços e da democratização do acesso à informação contribuindo para o combate às desigualdades estruturais. Quando desenvolvida e aplicada de forma ética, a tecnologia pode contribuir significativamente para um ambiente educacional e social mais acessível, garantindo que todos tenham oportunidades justas de aprendizado e desenvolvimento.

A Inteligência Artificial (IA) tem revolucionado a acessibilidade e a inclusão por meio de diversas aplicações tecnológicas, proporcionando maior autonomia a indivíduos com diferentes necessidades. Entre essas inovações, os sistemas de reconhecimento de voz, como o Google Assistant, a Siri (Apple) e a Alexa (Amazon), representam um avanço significativo para pessoas com deficiência visual ou mobilidade reduzida, permitindo que utilizem comandos de voz para operar dispositivos eletrônicos. Essas ferramentas possibilitam a realização de tarefas diárias, como envio de mensagens, chamadas telefônicas, definição de lembretes e controle de aparelhos domésticos, sem a necessidade de contato físico, facilitando a inclusão digital e social (Parreira; Lehmann; Oliveira, 2021).

Outra inovação de grande impacto são os sistemas de tradução automática, como o Google Tradutor, que simplificam a comunicação entre indivíduos que falam diferentes idiomas. Essas ferramentas são especialmente úteis para pessoas com deficiência auditiva ou dificuldades na fala, pois permitem a conversão de texto em voz e vice-versa, em tempo real (Costa Junior, 2023; Tavares; Meira; Amaral, 2020). Com essas tecnologias, barreiras linguísticas e comunicacionais são

reduzidas, promovendo maior acessibilidade em diversos contextos, como no ambiente escolar e no mercado de trabalho.

Além disso, conforme aponta Giraffa (2023), a IA também tem sido amplamente utilizada em jogos educativos, simulações e interações dinâmicas, que estimulam os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem. Essas tecnologias proporcionam um ambiente mais motivador e interativo, permitindo que os estudantes explorem diferentes metodologias de ensino de maneira engajadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil ainda representa um grande desafio no ensino público brasileiro, exigindo esforços contínuos para garantir um ambiente de aprendizagem acessível e significativo. Nesse contexto, a afetividade, as contribuições da teoria de Jean Piaget e o avanço das tecnologias educacionais — especialmente a Inteligência Artificial (IA) — apresentam-se como elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e humanizadas.

A afetividade, enquanto componente essencial do desenvolvimento infantil, influencia diretamente o engajamento e a motivação da criança autista no ambiente escolar. O vínculo afetivo entre professores e alunos pode mediar o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a construção de uma relação de confiança e segurança, essenciais para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. A teoria de Piaget, ao destacar a importância da interação ativa da criança com o meio para a construção do conhecimento, reforça a necessidade de metodologias que respeitem o ritmo e as particularidades dos alunos com TEA, promovendo um ensino verdadeiramente inclusivo e significativo.

Além disso, a inteligência artificial tem se mostrado uma ferramenta promissora na personalização do ensino, permitindo adaptações didáticas que atendam às necessidades individuais das crianças autistas. Softwares educativos, assistentes virtuais e plataformas de aprendizado adaptativo podem atuar como facilitadores do processo de ensino, potencializando a autonomia e o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais. No entanto, a implementação dessas tecnologias deve ser acompanhada de formação docente adequada e de uma análise crítica sobre seus impactos, garantindo que seu uso seja complementar ao papel do professor, e não um substituto da mediação humana.

Diante das reflexões apresentadas, conclui-se que a inclusão efetiva de crianças com TEA na educação infantil depende de uma abordagem pedagógica que integre afeto, metodologias ativas e

inovações tecnológicas de forma equilibrada. Para que essa transformação ocorra, é fundamental o investimento em políticas públicas voltadas à formação continuada dos educadores, à adaptação das práticas pedagógicas e ao fortalecimento do suporte às famílias atípicas. Somente com um olhar atento às necessidades dessas crianças será possível construir um ensino verdadeiramente inclusivo, no qual cada aluno, independentemente de suas particularidades, possa desenvolver plenamente seu potencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **Emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BALESTRA, Maria Marta Mazaro. **A Psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade**. Curitiba: Ibplex, 2007.

COSTA JÚNIOR, J. F. et al. **A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. Revena -Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 6, p. 246–269, 2023.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Editora Nova Fronteira. 1 cd-rom. 1994.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GIRAFFA, L. Inteligência Artificial e Educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. **Educação em Análise**, Londrina, v. 8, n.1, p.116 -- 134, 2023. DOI: 10.5433/1984-7939.2023v8n1p116.

KRUEGER, Magrit Froehlich. **A relevância da afetividade na educação infantil**. Disponível em: [http:// www.icpg.com.br](http://www.icpg.com.br) Acesso em: 22/07/2024.

LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Adriana Flávia dos Santos de Oliveira. **Pré-escola e Alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget**. Petrópolis: vozes, 1994.

OLIVEIRA, J. H. B. **Psicologia Positiva**. Porto: ASA, 2004.

OLIVEIRA, L.; PINTO, M. **A inteligência artificial na educação: ameaças e oportunidades para o ensino-aprendizagem**. Porto, PT: Escola Superior de Media Artes e Design, 2023.

PARREIRA, Artur, LEHMANN, Lúcia; OLIVEIRA, Mariana. **O desafio das tecnologias de Inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação[online], v. 29, n.113, p. 975-999, 2021. Acesso em: 22/07/2024.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

REZENDE, D. **Tecnologia da informação aplicada a sistemas de informação empresariais.** 9. São Paulo Atlas. 2014.

RUIZ, Valdete Maria. OLIVEIRA, Marli Jorge Vischi de. **A dimensão afetiva da ação pedagógica.** Rev. Ped. - SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência.** Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SILVA, A. J. (1997). A Internet no Ensino das Ciências Físico-Químicas. Dissertação de Mestrado em Ensino da Física. Coimbra: Universidade de Coimbra.

SIQUEIRA, Alessandra Maria de Oliveira; NETO, Demuniz Diniz da Silva; FLORÊNCIO, Rutemara. A importância da afetividade na aprendizagem dos alunos. TCC. Faculdade de Ciências Educação e Teologia do Norte do Brasil, 2011, p. 1-13.

TAVARES, L. A.; MEIRA, M. C.; AMARAL, S. F. **Inteligência Artificial na Educação.** Survey / Artificial Intelligence In Education: Survey. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 7, p. 48699–48714. 2020.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 2007.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AEE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA- CE.

*Élida Maria Miranda Linhares
Eliana de Sousa Sarmiento
Andréa Rodrigues Bastos
Francisca Barbosa Lima Pinto
Leandro Façanha de Oliveira*

INTRODUÇÃO

Ao analisar sobre a história da educação, em especial sobre as crianças com necessidades especiais em fase escolar, observa-se um contexto excludente, notavelmente distante do convívio em sociedade, com ações de natureza que estavam pautadas nas deficiências, nas limitações do que mesmo na potencialidade do indivíduo.

O direito das pessoas com deficiências é uma luta de longos anos, em diversos aspectos, sejam as nomenclaturas que foram colocadas de maneira pejorativa, na integração da vida coletiva, no exercer direitos de cidadão, entre tantos desafios enfrentados, nos deteremos no presente trabalho no convívio escolar.

Partindo sobre reflexões em torno das políticas de inclusão, a realidade educacional, algumas Leis criadas sobre essa política e o impacto que essas políticas tiveram na vida dos estudantes com necessidades educacionais, estaremos realizando um diálogo sobre o ciclo da política da inclusão tendo como foco o Atendimento Educacional Especializado e como este tem se estabelecido como política ao longo dos anos. Como essa política está sendo implementada no município de Fortaleza, local da pesquisa.

Dialogar sobre deficiências e dificuldades de aprendizagens não é uma tarefa fácil, diante de como estes foram tratados ao longo da história. Essa temática, traz um contexto da qual não é homogêneo é um processo contínuo que possui variações, de um lugar para o outro, mesmo se tratando de um mesmo período histórico (Silva, 1987).

A história da educação inclusiva vem carregada de lutas históricas, por uma educação com equidade e de qualidade. Principalmente se falando em públicos específicos, como pessoas com autismo, deficiências, superdotação/altas habilidades.

Durante muitos anos a educação era privilégio de poucos e, no que tange às crianças com alguma necessidade especial, estes sofriam segregação, precisavam se adequar aos locais para exercerem sua permanência e sempre distante da escola regular. No Brasil, antes da década de 80, o que se tinha para as pessoas com deficiências e dificuldades, eram ações assistencialistas de caráter de caridade (Carvalho Freitas & Marques 2009).

Minetto (2010 p.46) destaca que a luta e normalização das pessoas com necessidades especiais, se fortaleceu no século XX, através do movimento “Paradigma da Integração”, este defendia o direito do aluno com necessidades educacionais (ANEE) para estarem regularmente matriculadas nas redes regulares de ensino.

A segregação das pessoas com deficiências percorreu uma trajetória de dificuldades e apenas no século XIX, após a revolução Francesa que esta população teve a educação institucionalizada, porém ainda distante de uma educação escolar.

A história tem mostrado evidências das diversas dificuldades encontradas em atender a aprendizagem de todos. Na década de 20, foram criadas escolas especiais, logo depois classes especiais para as pessoas consideradas “difíceis” de serem ensinadas (Mendes, 2006), ou seja, com especificidades diversas, da qual não conseguiam “acompanhar a escola regular”.

O objetivo dessas salas era aproximar os alunos do padrão considerado dito “normal”, para que pudessem se enquadrar conforme se exigia para estar em uma sala de aula regular. Porém o que aconteceu foi um colapso nessas salas, pois as classes só faziam aumentar, havia reclamações das famílias desses alunos, índice de fracassos aumentado e assim foi necessário intervenções educacionais e a partir da década de 80, o sistema iniciou ações para rever as situações da proposta educacional da época.

A Agenda da Educação Inclusiva

No período do governo Sarney se fortaleceram os movimentos das pessoas com deficiências e estes estavam ativamente no processo do Congresso Nacional Constituinte, lutando pelas suas causas, entre elas superar a segregação

Os movimentos de luta que ocupavam os espaços em busca de uma escola adequada para as pessoas com deficiências, eram compostas por Pessoas com Deficiências e suas Famílias,

Organizações não Governamentais e Movimentos Sociais, Academia e Pesquisadores, Profissionais da Saúde e Educação, Legisladores e Governos, a Mídia e Opinião Pública.

Pode-se dizer que em parte esses atores conquistaram vitórias, pois na Constituição federal de 1988, tiveram várias páginas garantindo direitos às pessoas com deficiências, entre eles a educação como um direito de todos, citada no artigo 205, da Constituição Federal de 1988. Seria desde então garantido a aprendizagem, permanência e acesso de todos na escola, independentemente da situação socioeconômica, gênero e se possui deficiência ou não. No artigo 208, que trata da educação básica, afirma que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

O que não podemos considerar uma vitória real, foi a palavra “preferencialmente”. Pois esta abriu precedentes para a instituição de ensino para as crianças com necessidades educacionais, funcionar distante da escola regular e assim a segregação permanece, porém, com uma nova identidade.

Durante os mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso continuaram alguns avanços no sistema educacional para as Pessoas com Deficiência, o mesmo decretou em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A LDB tem um capítulo específico para a Educação Especial. Onde se afirmar no seu parágrafo primeiro “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, quando não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”.

Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A princípio houve interpretações errôneas a respeito desse texto, pois o que se interpretavam, eram que nas escolas as salas do AEE, ficariam responsáveis por ensinar as crianças com necessidades educacionais. Verifica-se novamente a segregação dos alunos com necessidades educacionais, pois estes não estariam nas salas de aula regular. Por isso a necessidade de leituras, estudos e compreensão sobre o real trabalho do Atendimento Educacional Especializado.

A Implementação do AEE nas escolas públicas do Município de Fortaleza.

A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza tem se destacado pelos avanços no que diz respeito à educação inclusiva. A maioria das escolas possui Salas de Recursos Multifuncionais, e essas salas já estão iniciando sua expansão para os Centros de Educação Infantil, que atendem crianças entre 1 e 5 anos de idade.

Fortaleza vem se destacando por buscar assegurar a permanência das crianças na rede regular de ensino, colaborando com os profissionais e as famílias, com o objetivo de oferecer respostas às necessidades educacionais dos estudantes.

A seguir, são apresentadas as medidas de implementação realizadas pela SME Fortaleza para garantir uma educação inclusiva e a permanência dos estudantes com deficiência na escola.

A primeira questão refere-se à antecipação das matrículas. A Secretaria Municipal da Educação (SME) realiza a matrícula antecipada dos alunos da Educação Inclusiva com o objetivo de identificar as necessidades educacionais específicas desses estudantes, mapear as escolas e assegurar, de maneira antecipada, a organização dos suportes e dos recursos necessários para a acessibilidade física e pedagógica.

Essa medida favorece o princípio da equidade e a promoção de respostas educacionais a todos os estudantes. É importante destacar que, além das matrículas antecipadas, os alunos podem ser matriculados na Rede Municipal em qualquer período do ano (Secretaria Municipal de Fortaleza, 2024).

A segunda relacionada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras à plena participação dos estudantes, considerando as necessidades específicas. As atividades desenvolvidas neste atendimento diferem das realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. O AEE complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes, com vistas à promoção da autonomia e independência, tanto na escola quanto fora dela (Secretaria Municipal de Fortaleza, 2024).

Também merece destaque a Escola Municipal de Tempo Integral (ETI) Francisco Suderland Bastos Mota, localizada no bairro Dendê, oferece educação bilíngue, garantindo a promoção da identidade linguístico-cultural de estudantes ouvintes, surdos e com surdocegueira. Neste modelo bilíngue, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui-se como primeira língua de convivência, comunicação e instrução acadêmica; enquanto a Língua Portuguesa, mantida como segunda língua, é objeto de ensino na modalidade escrita e instrumento necessário à

comunicação, construção do conhecimento e o acesso às informações. A escola atende da Educação Infantil IV ao 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) (Secretaria Municipal de Fortaleza ,2024).

Já os documentos que fortalecem a implementação do AEE em Fortaleza são: Orientações para profissionais da Ed. Inclusiva da Rede Municipal; Lei nº 12.764 - Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência; Nota técnica sobre profissionais de apoio; Política nacional de ed. especial na perspectiva da Educação Inclusiva; Lei no 7.991/96 – Lei (alterações) no 9.317/2007 CME ((Secretaria Municipal de Fortaleza ,2024).

No quesito relacionado à avaliação o monitoramento em um ciclo de política pública é essencial para garantir ações governamentais eficientes e eficazes, alinhadas aos objetivos específicos. O principal objetivo do AEE é assegurar a permanência das crianças com necessidades educacionais. A meta da SME de Fortaleza é levar o AEE a todas as escolas e Centros de Educação Infantil, além de capacitar, por meio de formações continuadas, todos os profissionais da educação responsáveis pelo atendimento aos estudantes com necessidades especiais. Por meio de relatórios específicos, realiza-se o monitoramento dos avanços no atendimento especializado aos estudantes. Há investimentos da União e do município para as Salas de Recursos, os trabalhos pedagógicos e a aquisição de materiais que favoreçam a permanência das crianças que são público-alvo do atendimento (Secretaria Municipal de Fortaleza ,2024).

Todo esse processo assegura que essa política seja estabelecida de forma eficaz e sustentável ao longo do tempo.

As estratégias e alternativas para a educação de crianças com necessidades educacionais e o AEE (Atendimento Educacional Especializado).

A história da educação inclusiva carrega uma bagagem de lutas em busca uma educação de qualidade, equitativa rompendo com as barreiras dos estigmas e se aproximando cada vez mais da escola regular. O AEE vem ao encontro dessas lutas, trazendo avanços na educação inclusiva e possibilitando a permanência do aluno com necessidades especiais a permanecerem nas salas de aula regulares, oferecendo um atendimento individualizado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, onde acontecem os atendimentos educacionais especializados.

Uma das alternativas para a inclusão deve ocorrer por meio da Sala de Recursos, bem como também nas salas de aula regulares, nos diferentes espaços escolares, no conhecimento dos profissionais envolvidos e na parceria entre família e escola. Reafirma-se sobre a necessidade de compreender a forma adequada de atendimento e como ele deve contribuir para a vida das pessoas com deficiências. É fundamental evitar interpretações equivocadas sobre essa modalidade de atendimento. Para isso torna-se necessário compreender as ações que devem ser desenvolvidas no AEE, a fim de prevenir exclusões e evitar que ele seja confundido com reforço escolar. A seguir, apresentamos algumas alternativas relacionadas ao AEE. Os dispositivos legais determinam que a União, os estados e os municípios se adequem, por meio de políticas públicas, para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A LDB, em seu artigo 58 (Brasil, 1996), convoca a reorganização dos sistemas de ensino, visando assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organizações específicas, profissionais especializados e professores capacitados para garantir o desenvolvimento educacional desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se verificar avanços significativos em relação à política de educação inclusiva efetivada em Fortaleza. No entanto, compreendemos que estes precisam ser contínuos, pois, à medida que os anos passam, as necessidades educacionais tornam-se cada vez mais diversificadas. Um estudante possui necessidades educacionais diferentes de outro, e estes estão chegando às escolas com grande velocidade. Por essa razão, faz-se necessária uma revisão adequada do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que não ocorra um colapso na educação, como aconteceu no passado com as classes especiais.

Ressaltamos ainda que os avanços históricos na política de inclusão, e referindo-nos especificamente ao Atendimento Educacional Especializado, está presente em normativas e documentos legais que fundamentam sua oferta de forma adequada e inclusiva, contribuindo para a permanência desses estudantes na escola regular. Por fim, esperamos que o presente texto contribua para reflexões, aprofundamentos e futuras pesquisas no âmbito da temática trabalhada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF Presidência

da República. DISPONÍVEL: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 de Julho de 2024.

BRASIL, LEI Nº 14.254, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2021, Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Brasília, DF Presidência da República. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm. Acesso em: 06 de Julho de 2024.

BENDINELLI, ROSANA CLÁUDIA. Atendimento Educacional Especializado, Pressuposto e Desafios. Plataforma Instituto Rodrigo Mendes, 2018; Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/> Acesso em: 20/07/2024

CABRAL, LEONARDO SANTOS AMÂNCIO e MENDES, ENICÉIA GONÇALVES. Da segregação da pessoa com deficiência à sua inclusão escolar radical no contexto italiano; Artigo publicado na IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. Disponível: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/10_povos/da-segregacao-da-pessoa-com-deficiencia-a-sua-inclusao-escolar-radical-no-contexto-italiano.pdf Acesso em: 18/07/2024

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA (2024) orientações pedagógicas, Educação Inclusiva e Diversidade 2024. Fortaleza-CE. DISPONÍVEL: https://drive.google.com/file/d/1i3kEMNCJY_1KLbOQEU5iLtkr6wgrM6kZ/view <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino?id=6>. Acesso em: 10 de Julho de 2024.

PLATAFORMA TODOS PELA EDUCAÇÃO (2020): ARTIGO Educação Inclusiva: Conheça o histórico da legislação sobre inclusão. Disponível: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/> Acesso em: 22/07/2024.

PLATAFORMA FUNDAÇÃO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (2022): Linha do Tempo: Pessoa com Deficiência. Disponível: <https://fundacaoofhc.org.br/linhasdotempo/pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 19/07/2024.

VALADÃO, GABRIELA TANNÚS e MENDES, ENICÉIA GONÇALVES. Políticas Educacionais Brasileiras sobre AEE. Revista JORSEN, Vol. 16, Edição S1 Edição especial; Agosto 2016; Disponível: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12226> Acesso em: 22/07/2024.

SIQUEIRA, M. V. S; OLIVEIRA-SIMÕES, J. T. Violência moral e pessoas com deficiência: constrangimentos e humilhações no ambiente de trabalho. In: CARVALHO-FREITAS, M. N; MARQUES, A. L. Trabalho e pessoas com deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico. Curitiba: Juruá, 2008. p. 187-199.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. V. 11, n. 33. Set/dez. 2006. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12226> Acesso em: 22/07/2024.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim ET ALL./Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais. / Maria de Fátima Joaquim Minetto ET ALL – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

RELAÇÕES HUMANAS NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM HUMANÍSTICA DA ADMINISTRAÇÃO

*Viviane Gomes Portela Barroso
Maria Edvania de Queiroz Mendonça
Francisco Ronaldo Nobre de Mendonça
Maria de Fátima Abreu Da Silva*

INTRODUÇÃO

As relações humanas vêm sendo valorizadas e estimuladas desde o surgimento da Teoria das Relações Humanas, nos Estados Unidos, a partir da década de 1930, com ênfase nas pessoas que desempenham atividades nas organizações.

Essa abordagem humanística prioriza as pessoas e os grupos sociais, em detrimento da preocupação com máquinas e métodos de trabalho, como era proposto na Teoria Clássica da Administração e na Teoria da Administração Científica. As relações sociais, tanto fora quanto dentro da empresa (ou organização), passam a ser vistas sob uma nova perspectiva, mesmo quando o foco ainda é a produtividade individual.

Com o desenvolvimento das ciências sociais, ganha destaque a Psicologia, especialmente a Psicologia do Trabalho, que passou a analisar tanto a adaptação do trabalhador ao trabalho quanto a adaptação do trabalho ao trabalhador (Chiavenato, 2003).

Essa abordagem humanística da administração contribuiu significativamente para que as relações nas organizações, e principalmente nas escolas, fossem mais consideradas como um fator primordial para o bom desenvolvimento das tarefas desempenhadas por todos. Consequentemente, contribui também para que os objetivos e metas institucionais sejam alcançados, com a consciência de que, embora o desempenho das tarefas seja importante, mais relevante ainda é o fato de que quem as executa são seres humanos, repletos de necessidades e sentimentos, os quais devem ser levados em conta no ambiente de trabalho. Lück et al. (1998, p. 34) afirma que:

A teoria das relações humanas ou modelo afetivo (como considera) traz ou estabelece que os ganhos de produtividade são resultado da melhoria das satisfações das pessoas e sua motivação. E mais, trabalhar em um clima participativo provoca a melhoria do comportamento, reduz a resistência a mudanças e aumenta a motivação do funcionário por meio da satisfação.

Por tudo isso, essa abordagem da Teoria das Relações Humanas contribui para atender às necessidades contemporâneas e modernas, inclusive ao abraçar uma perspectiva educacional construtivista e sociointeracionista, já almejada por teóricos da educação. Esses teóricos propõem uma aprendizagem mais significativa, na qual as experiências de vida são socializadas com o intuito de enriquecer, cada vez mais, a construção intelectual individual. Além disso, promove melhores relacionamentos por meio do convívio em grupo, desenvolvendo e estimulando o respeito e os limites entre os indivíduos, preparando as crianças para o futuro convívio social na vida adulta.

Não podemos deixar de considerar as falhas da Teoria das Relações Humanas, tampouco aceitá-la como limitada, finalizada e inalterável. Com base em suas falhas e pontos positivos, outras teorias foram surgindo como forma de melhor se adequarem às novas exigências administrativas. A Teoria das Relações Humanas nos ofereceu um norte para o trabalho em grupo, permitindo que, com o tempo, fosse sendo aperfeiçoada e adaptada à nossa realidade.

O trabalho em equipe é um importante instrumento dentro das organizações, sejam, educacionais ou não. Vem despertando cada vez mais interesse em curiosos, estudiosos e pesquisadores no assunto.

Grupos Operativos

Falar sobre grupos hoje pode parecer algo simples ou comum, pois essa prática vem se difundindo cada vez mais em diversos setores empresariais e, de forma especial, na área educacional. Nesse contexto, tem-se dado maior atenção a essa proposta, reconhecendo-se as necessidades relacionais entre os indivíduos, que não se limitam mais apenas ao ambiente familiar, mas também se estendem ao trabalho, justificando o uso das dinâmicas de grupo.

Essa prática também se expandiu para o segmento religioso, que utiliza pequenos grupos como forma de aproximar seus membros. Além disso, muitas empresas adotam dinâmicas de grupo em seus processos seletivos para avaliar como os candidatos reagem e interagem coletivamente, conferindo maior credibilidade à interação grupal. Ainda é preciso falar, aprender e vivenciar mais, com qualidade e consciência sobre a importância e o papel de cada um enquanto indivíduo ativo pertencente a um grupo.

A abordagem humanística da Teoria das Relações Humanas percebeu, desde cedo, que o indivíduo não é associal, tampouco livre de sentimentos e necessidades. Uma das formas mais

indicadas de se trabalhar os anseios, valores e motivações individuais é por meio do grupo. Freire (2003, p. 29) faz a seguinte leitura sobre o grupo:

Segundo Pichon-Rivière pode-se falar em grupo, quando um conjunto de pessoas movido por necessidades semelhantes se reúne em torno de uma tarefa específica. No cumprimento de desenvolvimento das tarefas, deixam de ser um amontoado de indivíduos, para cada um assumir-se enquanto participante de um grupo com um objetivo mútuo.

A técnica de Grupo Operativo, desenvolvida por Pichon-Rivière em meados de 1958, pode contribuir significativamente para a administração escolar. Apesar de ter surgido a partir de uma experiência docente e clínica, destaca-se por centrar o sujeito como um ser social, historicamente envolvido em uma constante dialética com o ambiente em que vive. Dessa forma, o indivíduo constrói o mundo e, ao mesmo tempo, nele se constrói, por meio de um contínuo movimento de interação e inter-relação entre sujeitos, no qual as trocas são vitais.

Essa técnica pode ser aplicada a qualquer contexto, desde que se respeite a sua essência: procurar desvendar o fazer das pessoas nos aspectos implícitos e explícitos. Trata-se de unir-se em torno de um mesmo objetivo, cumprindo uma tarefa específica, uma meta em comum. Por isso, destaca-se a importância da inclusão deste estudo psicossociológico — e de sua prática — na área administrativa escolar, a fim de enriquecê-la com suas contribuições.

O que se deseja destacar com mais ênfase na técnica dos Grupos Operativos é que, se bem compreendida e aplicada, possibilita trabalhar melhor os relacionamentos, a partir do momento em que cada integrante do grupo se encontra e se reconhece como sujeito ativo, pertencente, necessário e fundamental para a existência desse grupo.

Dessa forma, o grupo vai adquirindo funcionalidade, como afirma Pichon-Rivière (1998, p. 147): “Quando o grupo opera com um pensamento criador, adquire funcionalidade. Então aparece como um fator objetivo, que a tarefa em comum, e de um rendimento superior. A produtividade adquire características de uma progressão geométrica e não aritmética.” Surge então a importância de se falar nos papéis de cada um.

Davini (2003) reforça o que foi afirmado por Pichon-Rivière (1998) sobre os papéis no grupo, ao dizer que todo grupo é composto por performances exercidas por seus membros e que esse papel é uma função particular que uma pessoa tenta exercer em relação à outra. Na vida relacional, sempre assumimos papéis e atribuímos papéis aos outros.

Cada participante constrói, em parceria com o outro, seu jeito de viver no grupo. Nessa relação, cada um pode posicionar-se concordando, negando ou se fazendo omisso, silenciando.

À medida que o grupo vai se tornando mais interativo e passa a dominar o processo grupal, vão surgindo — ou tornando-se explícitos — os papéis de cada pessoa dentro do grupo. Pode-se perceber, nas relações grupais, os seguintes papéis: líder de mudança, sabotador ou líder de resistência, bode expiatório, porta-voz e silencioso. Essas performances sempre existirão, mas é preciso que haja movimento, proporcionado por tarefas e estratégias propostas por um coordenador (aquele que direciona e está à frente do grupo). Quando há uma constância na permanência dos papéis, também há a presença de um sintoma doentio no grupo. Quando isso ocorre, forma-se um agrupamento, e não um grupo.

Para Freire (2003, p. 34), o trabalho da coordenação em perceber e diagnosticar essa situação faz parte de um grande aprendizado.

Para isso, a coordenação deverá realizar, em um primeiro momento da construção do grupo, um trabalho de observação minuciosa, a fim de diagnosticar os papéis, os conteúdos das projeções que estão sendo transferidas para o grupo, seus participantes e a própria coordenação.

Quando a coordenação está consciente de seu papel e já bem familiarizada com o grupo, exercendo uma liderança operativa, começa a perceber as performances de cada integrante. Freire (2003) definiu cada um com muita propriedade da seguinte forma:

O líder de mudança é aquele que se encarrega de levar adiante as tarefas, enfrentando conflitos e buscando soluções, arriscando-se sempre diante do novo. O oposto dele é o líder de resistência (sabotador), que constantemente puxa o grupo para trás e freia os avanços. Sabota as tarefas, sempre alegando boas intenções para resolvê-las, mas quase nunca as cumpre. O *bode expiatório* é quem assume as culpas do grupo, consciente ou inconscientemente. É o depositário das tensões, livrando o grupo daquilo que provoca mal-estar, medo e ansiedade. O *porta-voz* é quem se responsabiliza por verbalizar e expressar os sentimentos e conflitos do grupo. Algumas vezes, esse papel pode se confundir com uma liderança. E, por fim, têm-se os *silenciosos*, que assumem as dificuldades dos demais para estabelecer comunicação, fazendo com que o restante do grupo se sinta na obrigação de falar. O silêncio é a sua fala. Pode representar timidez, reflexão, falta de comprometimento ou receio.

Essa leitura remete à percepção de que cada indivíduo é, em grande parte, coletivo, mesmo preservando suas individualidades. No grupo, as pessoas se completam, se encontram, tratam suas emoções, anseios, medos, fantasmas, aprendem a trabalhar e sentem prazer. O mundo se descortina através do outro.

Tipos de Lideranças e comportamentos

A Teoria das Relações Humanas constatou a influência da liderança sobre o comportamento das pessoas, concomitantemente à descoberta da significância da atividade em grupo, independentemente de esse movimento ocorrer no meio familiar ou em ambiente de Trabalho. Ao se falar e conviver em grupos, percebe-se logo a necessidade de uma liderança, mesmo que a relação entre os componentes seja democrática, interativa e participativa.

A liderança é necessária em todos os tipos de organizações. Ela exerce o poder de influenciar e direcionar o grupo para a consecução dos objetivos considerados necessários por todos, em consenso. A liderança pode ser visualizada sob diversos ângulos conforme Chiavenato (2000, p.134):

Liderança é a influência interpessoal exercida em uma situação e dirigida por meio de processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos. Esse conceito, encara a liderança como um fenômeno social e que ocorre exclusivamente nos grupos sociais. Ela decorre dos relacionamentos entre as pessoas em uma determinada estrutura social [...] O grau em que um indivíduo demonstra qualidade de liderança depende não somente de suas próprias características pessoais, mas também das características da situação na qual se encontra. Liderança é um processo contínuo de escolha que permite à empresa caminhar em direção a sua meta, apesar de todas as perturbações internas e externas. [...] o líder é um tomador de decisões ou aquele que ajuda o grupo a tomar decisões adequadas.

A liderança, como uma relação funcional entre líder e subordinados, é aquela que, segundo Chiavenato (2000), “repousa em uma relação funcional em que um líder é percebido por um grupo como o possuidor ou controlador dos meios para a satisfação de suas necessidades” (Chiavenato, 2000, p. 135).

Dessa forma, o líder é percebido como aquele que proporciona ao grupo a satisfação de suas necessidades ou evita que estas sejam comprometidas. Ele elabora estratégias e conduz pessoas, indicando os rumos mais adequados.

Por fim, pode-se compreender a liderança como um processo que depende do líder, dos seguidores e das variáveis da situação. Nesse caso, a liderança está condicionada às necessidades existentes em determinado contexto. “A liderança depende da conjunção de características pessoais do líder, dos subordinados e da situação que os envolve. O líder é a pessoa que sabe conjugar e ajustar todas essas características” (Chiavenato, 2000, p. 135).

O administrador é um líder. Certamente carrega consigo, de forma internalizada, a práxis desses conceitos, o que o caracteriza e define seu estilo de liderança. Por meio dos tipos de administradores mencionados anteriormente, foi possível identificar claramente estilos de liderança expressos em cada um. Portanto, cada administrador exerce um papel importante no grupo que lidera, sendo que os resultados e as características desse grupo estão fortemente relacionados à forma como o líder o conduz.

Um diretor de escola, por exemplo, pode manter um bom relacionamento com seus professores, mas não saber lidar com os demais funcionários. Pode articular uma boa relação com os pais, mas não desenvolver uma afinidade com os alunos. Isso é compreensível, considerando que é um ser humano sujeito a limitações, mas também é algo que pode ser trabalhado em busca de melhorias. Um líder não está isento de imperfeições, cabendo também ao grupo alertá-lo quanto aos seus pontos frágeis e contribuir para desenvolvê-los de forma positiva, já que foi aceito pelo grupo como líder.

Os liderados precisam de líderes que os conduza da melhor maneira possível, ajudando-os a atingir suas metas. Isso não impede, contudo, que o líder também seja auxiliado por seus liderados, para que essa liderança continue fluindo de maneira eficaz.

Os modelos convencionais de liderança, com estilos centralizados, autocráticos e controladores, cujas regras de trabalho são centradas na obediência, não são mais adequados. Vejamos o ponto de vista de Lück et al. (1998, p. 34):

As escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e adquirir as habilidades necessárias e, ainda, serem capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegar autoridade e dividir o poder.

É amplamente reconhecido que o mundo contemporâneo demanda novas posturas no âmbito das organizações e das lideranças. Nesse contexto, torna-se imprescindível a valorização da democracia e da criatividade como pilares de uma produtividade alicerçada na liberdade de expressão e na inovação. Assim, os líderes da atualidade devem direcionar seus esforços para o desenvolvimento de equipes comprometidas com a construção coletiva e participativa.

No campo educacional, muitas escolas ainda permanecem vinculadas a um sistema fechado e pouco flexível. A liderança participativa, nesse cenário, configura-se como uma estratégia

fundamental para promover a emancipação de educadores e educandos, contribuindo significativamente para o aprimoramento da qualidade do ensino.

Os estilos de administradores e suas administrações

Muito já se falou sobre administração — seja ela escolar ou não — sua origem, importância e contribuições sociais. Abordamos também alguns enfoques que nos permitiram reconhecer, em cada abordagem, um estilo administrativo que se destaca conforme o contexto histórico-social. Constatamos que esses enfoques nem sempre podem ser analisados de forma isolada, sendo, muitas vezes, sobrepostos ou complementares.

Avaliamos a administração em termos gerais, classificando-a como ciência, disciplina ou prática inserida em uma estrutura organizacional. Sabe-se que, para que essa prática administrativa seja efetivamente executada, é necessário que haja pessoas responsáveis por sua realização, sejam elas capacitadas ou não. O ideal, no entanto, é que essas pessoas sejam devidamente qualificadas, o que evidencia a importância dos estudos e do aprofundamento teórico em administração, visando à sua aplicação prática.

Esses profissionais capacitados são os administradores ou gestores, que podem ser classificados de acordo com diferentes estilos. Neste trabalho, destacamos quatro deles: o burocrata, o autocrata, o conciliador e o executivo. O conhecimento desses estilos permite compreender melhor certas dinâmicas administrativas e suas influências no funcionamento das organizações — com ênfase, neste caso, nas instituições educacionais.

O primeiro estilo que pontuamos é o *burocrata*, este é um estilo que se preocupa em concentrar o controle sobre as atividades. Pessoas com esse perfil acreditam que os resultados já alcançados e validados em determinadas situações devem servir de modelo, garantindo, assim, bons resultados. Julgam que a repetição de exercícios promove a excelência, ampliando o domínio da atividade por parte de quem a executa. Gestores burocratas valorizam a aparência, o estilo e, sobretudo, a lealdade — uma de suas maiores preocupações.

Os burocratas são gestores eficientes, ou seja, conseguem desempenhar tarefas utilizando da melhor forma possível os recursos disponíveis. Também são eficazes, pois cumprem seus objetivos. Segundo Alves e Alves (2004, p. 19), isso ocorre porque “[...] não estão exageradamente interessados, quer na tarefa, quer no relacionamento. Contudo, são eficazes porque a sua posição ou situação não exige este tipo de interesses, visto que se envolvem menos com os problemas dos outros.” Sua eficácia, porém, depende de estarem inseridos em uma função burocrática. Caso

contrário, poderão não conseguir desempenhar bem suas funções por serem excessivamente rígidos ou tentarão impor a burocracia ao trabalho, comprometendo a eficácia.

O burocrata precisa que as atividades ocorram de forma ordenada, sem obstáculos, para que consiga atingir seus ideais organizacionais. Se houver diversidade e variações na dinâmica diária, ele tende a se desequilibrar, pois não sabe lidar bem com situações imprevistas. Busca a simplicidade e evita complexidades. É um estilo que não consegue ser flexível com regras, precisando cumpri-las a todo custo.

A principal falha desse estilo está na dificuldade de adaptação às diferentes situações. Algumas exigem autocontrole, pouca variedade, foco nos sistemas e manutenção de processos, além de poucas exigências interpessoais — ambiente ideal para o burocrata. No entanto, outras situações exigem exatamente o oposto, e o burocrata tende a não se adaptar bem.

Em um ambiente escolar, onde há grande diversidade — começando pelas famílias, cada uma com seu modo de vida — o estilo burocrático pode encontrar dificuldades nos relacionamentos. A escola também é um espaço de ordem e planejamento, mas precisa de flexibilidade nas interações humanas. O burocrata, por sua vez, não se destaca por suas habilidades interpessoais. O ideal seria haver espaço para esse estilo, complementado por outro mais flexível e relacional.

O segundo é o estilo autocrata, esse é um estilo de administrar muito rígido. Normalmente, o gestor que o adota desempenha seu papel causando constrangimento às pessoas que lhe são subordinadas. É considerado muito exigente e intransigente em suas cobranças. O gestor autocrata caracteriza-se, sobretudo, por não conseguir confiar nas pessoas para o desempenho das atividades, acreditando ser necessária uma constante vigilância e controle sobre o que os outros fazem.

Esse estilo concentra-se em executar bem as tarefas, mas não valoriza os relacionamentos interpessoais. Isso se evidencia, principalmente, quando seu comportamento se mostra inadequado à situação, tornando-o menos eficaz. É constante em suas cobranças, exigindo agilidade na entrega de documentos, planejamentos e outras tarefas que, muitas vezes, não são urgentes. Nesse sentido, é muito imediatista, colocando as tarefas acima de tudo. Não é o tipo de gestor que estimula a criatividade ou o trabalho motivado. As pessoas ao seu redor costumam cumprir suas funções mais por pressão do que por prazer. Raramente reconhece o valor do outro ou de suas contribuições. “Sua visão de trabalho é simples: algumas pessoas dão ordens e as outras cumprem” (Alves e Alves, 2004, p. 27).

O autocrata não sabe lidar com conflitos. Nesses casos, sua intenção é eliminá-los o quanto antes, para que sua autoridade não seja questionada. Para isso, recorre frequentemente a ameaças de perdas e ganhos para os envolvidos, posicionando-se como vencedor para que outro perca. Toda

essa postura autoritária esconde, na verdade, uma pessoa com baixa autoconfiança. Frequentemente, evita conflitos no ambiente de trabalho anunciando decisões de forma unilateral e retirando-se do local, impedindo que os outros se manifestem. Também costuma utilizar recados, avisos ou reuniões breves ao final do expediente, dificultando discussões mais amplas. Esse comportamento torna sua gestão desgastante, favorecendo boatos e as conhecidas “conversas de corredor”, que geram um clima de insatisfação e desconforto.

O gestor autocrata teria, certamente, dificuldades de se relacionar em um ambiente escolar — não por falta de competência técnica, mas pelo excesso de autoritarismo em um local que exige trocas e respeito entre os membros da comunidade. A escola é, por definição, um espaço educativo, de enriquecimento socioafetivo e cognitivo.

Considerando esse ambiente tão rico, concluímos que as pessoas que dele fazem parte devem ser capazes de dialogar, discutir, ouvir, acatar e, enfim, participar ativamente de todo o processo com responsabilidade — convivendo com a autoridade, e não com o autoritarismo.

Por sua vez, o terceiro estilo de administrador é o conciliador, um tipo que não sabe diferenciar o momento adequado de agir em situações variadas. Costuma agir sempre da mesma forma, tanto diante de tarefas quanto em questões de relacionamento. Isso o torna menos eficaz e evidencia baixa sensibilidade situacional.

Esse estilo é volúvel, tende a concordar com a colocação ou ideia da última pessoa com quem conversou, ou a se posicionar ao lado do grupo mais forte ou sob maior pressão. O conciliador é um estilo confuso e inseguro. Não é nem muito rígido, nem excessivamente flexível. Procura não se envolver em situações conflituosas. Nesses casos, adota uma postura cautelosa e busca sair da situação o mais rapidamente possível, mesmo que a solução encontrada não seja a mais adequada.

Segundo Alves e Alves (2004, p. 34), o conciliador pode ser idealista e capaz de propor novas ideias, porém, nem sempre dará continuidade a elas por medo de ousar. Prefere caminhos imediatos. Este estilo parece não ter seu papel claramente definido, nem mesmo para si próprio.

O conciliador pode ter imensos interesses em várias técnicas de gestão. A palavra-chave é: vários. O Conciliador pode ter lido muito sobre gestão, estando interessado em frequentar vários cursos, encontrar-se com pessoas com ideias novas e aparentar desejar aprender. O problema é que essa aprendizagem cobre um campo muito vasto. Não sabendo quais são, de fato, as áreas de eficácia e não estando definido seu papel, o Conciliador faz uma procura muito ampla. Os Conciliadores podem estar muito bem-informados, mas não o suficiente sobre as coisas certas.

O conciliador possui algumas características que, à primeira vista, poderiam ser consideradas ideais, pois é justo, oferece oportunidades para que seus subordinados participem das

tomadas de decisão, é flexível e busca manter um bom relacionamento com todos. No entanto, o que o torna menos eficaz — e, conseqüentemente, inadequado como modelo de gestor — é a falta de pulso firme, autoridade e clareza nos objetivos nos momentos em que essas qualidades são extremamente necessárias. Da mesma forma, pode demonstrar firmeza quando a situação exige flexibilidade.

Um bom administrador precisa ter consciência de seu papel, ou seja, saber que está naquela função para dirigir, organizar, planejar e controlar os recursos organizacionais, com o objetivo de alcançar os resultados de forma eficaz e eficiente. Para isso, não pode agir de forma constantemente confusa, pouco ousada, insegura ou excessivamente conciliadora, pois nem sempre, em uma instituição, é possível acatar todas as sugestões, críticas e ideias — por mais pertinentes que sejam — devido à existência de normas e ideais previamente estabelecidos. Portanto, é necessário respeitá-los, especialmente se a instituição não adotar um modelo de gestão participativa e flexível.

Por fim temos o estilo executivo de administrar, com foco em uma gestão que prima pelo trabalho em equipe propicia o respeito pelas decisões coletivas, o que estimula a criatividade e a motivação. O executivo acredita na interdependência entre os indivíduos e suas funções. A maior parte das decisões é tomada em conjunto com a equipe, que é constantemente incentivada a participar. O executivo transmite confiança aos subordinados, que percebem sua capacidade de construir uma organização eficaz.

Nos relacionamentos interpessoais, ele reconhece as diferenças entre as pessoas e as trata de forma adequada, conforme suas necessidades individuais. Essa postura proporciona maior flexibilidade no enfrentamento de conflitos, aceitando bem as discordâncias e entendendo-as como comportamentos necessários, normais e até mesmo saudáveis para a dinâmica do trabalho. No entanto, esse estilo tem bem definida sua principal função e faz questão de que os outros a reconheçam também.

Os gestores Executivos implantam a lealdade entre os seus subordinados. Fazendo isso, desenvolve em todos um profundo sentido de autorrespeito que têm relutância em perder. Só isto adiciona um elo muito forte ao serviço dos objetivos da organização. (Alves e Alves, 2004, p. 41)

Esse estilo é o que tem sido classificado como o mais adequado devido sua eficácia. Porém assim como os outros ele é necessário quando exige mais interação na tarefa e relacionamentos, ou seja, se ele for bem aplicado na situação correta é ideal, numa situação em que exija maior

concentração em serviços burocráticos e individuais e com menor intensidade para relacionamentos, esse estilo não seria o indicado.

O estilo ideal de administrar

Seria ideal que o gestor tivesse a capacidade de atender às diversas necessidades situacionais. Se uma situação exigisse maior orientação para serviços burocráticos, que assim fosse executado. Se a situação pedisse mais firmeza e autoridade, isso deveria ser adotado como necessário. Enfim, o estilo ideal seria a junção de todos os estilos, sendo utilizados nos momentos apropriados.

A dinâmica escolar é bastante diversificada. Comporta a burocracia, um pouco de autocracia quando necessário, a conciliação em determinadas situações e um estilo executivo voltado para o bom desempenho do trabalho em grupo e sua motivação. Comportaria, inclusive, outros estilos em doses adequadas e pontuais, como o de um pacificador — que acalme os ânimos quando estiverem exaltados —, ou mesmo o de um conflitante — que atue como instigador em contextos marcados pela apatia ou conformismo —, entre outros que poderiam ser criados e adaptados para cada situação específica.

O ser humano nem sempre é capaz, talvez nunca seja, de empregar todas as características ideais para cada situação, seja em relação à tarefa ou aos relacionamentos. No entanto, é suficientemente inteligente para criar estratégias de sobrevivência e inovar conforme a necessidade, alcançando, assim, eficiência e eficácia nas atividades desempenhadas, mesmo que nem todos os estilos sejam utilizados.

O administrador como agente de mudanças educacionais

O papel do administrador é de suma importância para o desenvolvimento satisfatório da escola, no que diz respeito ao alcance de suas metas, ideais e missão. É de conhecimento geral que o diretor está à frente da escola como seu principal representante, tendo atribuições técnicas e burocráticas que o diferenciam, em parte, do trabalho didático. No entanto, se o diretor se abster de acompanhar o que ocorre em sala de aula e nas relações entre escola e família, limitando-se às quatro paredes de sua sala, certamente perderá de vista os verdadeiros propósitos de um gestor.

Um administrador, agente de mudanças, deve ser dinâmico, proativo e estar em constante sintonia com o corpo docente e discente. Ele delega responsabilidades aos seus colaboradores e estabelece uma parceria com eles para acompanhar o andamento das atividades, compreendendo o que tem funcionado ou não. Cooperar e transmite confiança à comunidade escolar como um todo, demonstrando preocupação não apenas com fiscalizações e cumprimento de normas, mas também com a humanização das relações interpessoais. Busca, assim, uma administração democrática voltada para uma gestão de qualidade, com atenção à organização do trabalho escolar e à distribuição consciente da autoridade e do poder.

A influência positiva de uma boa gestão sobre a organização escolar pode ser percebida em cada funcionário e aluno. O resultado é um ambiente agradável, onde todos se sentem motivados a colaborar, por se perceberem como participantes e corresponsáveis pelo bom desenvolvimento da instituição — e não apenas como executores de normas e técnicas. Com uma boa sintonia entre administrador e administrados, compreende-se que todos são sujeitos do processo de transformação educacional, verdadeiros educadores — desde o porteiro da escola até o diretor-geral.

Tudo isso é possível a partir de uma gestão participativa, na qual as relações humanas são valorizadas, promovendo uma vivência democrática que vai além do discurso, sendo praticada de forma constante no cotidiano escolar.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (BRASIL, 1996), em seu Art. 3º, inciso VIII, propõe uma gestão democrática no ensino público. É lamentável que a lei não tenha incluído de forma explícita as escolas privadas, ao referir-se apenas às públicas. Ainda assim, um bom gestor deve apropriar-se das melhores ideias adquiridas em suas leituras e experiências, adotando-as como referência para uma prática escolar coerente e eficaz.

Uma abordagem participativa para a gestão escolar

A gestão democrática está alinhada com as tendências mundiais em educação (Lück, 1998), e representa um movimento em favor da reforma participativa nas escolas.

A administração participativa busca atender a uma preocupação constante com a promoção da aprendizagem significativa, oferecendo suporte intelectual e emocional para que os indivíduos possam superar os desafios da vida cotidiana em diversos contextos, como o profissional e o familiar.

O administrador participativo promove a redistribuição de tarefas e responsabilidades entre todos os membros do grupo, buscando a conscientização coletiva sobre o papel de cada um enquanto educador e agente de transformação social.

No entanto, o Sistema Educacional brasileiro ainda apresenta entraves que dificultam a vivência de práticas mais favoráveis ao fortalecimento do processo de aprendizagem, ao convívio em grupo e à construção de vínculos entre os sujeitos envolvidos. Isso se deve, em grande parte, à rotina acelerada em busca de melhores condições financeiras, o que acaba gerando certo distanciamento do ambiente escolar.

Apesar dessas dificuldades, não se pode afirmar que a prática de uma gestão participativa seja inviável. Para que ela ocorra de maneira efetiva, é imprescindível o envolvimento de todos os interessados no processo de tomada de decisão escolar — inclusive nas questões relacionadas às tarefas administrativas. Um administrador comprometido com uma gestão voltada à mudança, à democratização e à descentralização, que envolve a participação ativa da comunidade escolar (professores, especialistas, pais, alunos e funcionários), está no caminho para uma verdadeira práxis de gestão participativa.

A implementação da gestão participativa não segue um único modelo, tampouco possui uma fórmula padrão. O que se pode afirmar é que essa abordagem se ancora em princípios que a caracterizam e lhe conferem identidade. Entre esses princípios estão: a participação em seu sentido pleno; a conscientização sobre a influência que cada sujeito exerce na dinâmica escolar; e a atuação de um diretor com perfil consultivo e deliberativo, que não apenas comunica mudanças, mas valoriza as capacidades e aptidões de todos os envolvidos no processo educativo. Essa postura contribui para a criação de um clima de confiança, fortalecendo a visão de conjunto e o espírito de cooperação.

Lück et al. (1998, p. 12) descrevem as seguintes características para uma gestão participativa: “Compartilhamento de autoridade; delegação de poder; responsabilidades assumidas em conjunto; valorização e mobilização da sinergia da equipe; canalização de talentos e iniciativa em todos os segmentos da organização; compartilhamento constante e aberto de informações.”

Fica claro que as relações humanas são altamente valorizadas em uma gestão participativa, pois se acredita na capacidade do outro, sem subestimar suas potencialidades.

Daí a importância de um administrador que tenha consciência da realidade e das necessidades que o cercam e, para isso, conheça um pouco de cada estilo administrativo, bem como das Teorias da Administração, retendo delas o que houver de melhor. Assim, poderá exercer um novo estilo de gestão, capaz de promover a satisfação no ambiente escolar em diversos aspectos, além de favorecer uma aprendizagem mais significativa. O momento atual requer pessoas e líderes cada vez mais capacitados, conscientes e comprometidos com aquilo que há de mais valioso: as relações humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações humanas, quando verdadeiramente valorizadas em uma gestão participativa que acredita na capacidade do outro e não subestima suas potencialidades, promovem uma administração mais humanizada, coerente e bem-sucedida. Esse tipo de gestão se preocupa com as particularidades e características do indivíduo dentro do coletivo, fortalecendo os laços entre os membros da comunidade escolar.

Daí a relevância de um administrador consciente de seu contexto, que conheça diferentes estilos administrativos e teorias da gestão, e saiba integrar o que há de mais eficaz em cada abordagem. Ao adotar um estilo de gestão que priorize o bem-estar coletivo e a aprendizagem significativa, ele contribui para um ambiente de trabalho mais satisfatório e produtivo.

A influência positiva de uma boa gestão sobre a organização escolar pode ser percebida em cada funcionário e aluno. O resultado é um ambiente acolhedor e colaborativo, no qual todos se sentem motivados a contribuir por se reconhecerem como participantes ativos e responsáveis pelo bom desenvolvimento da instituição — e não apenas como executores de normas e procedimentos.

Essa sintonia entre gestor e equipe fortalece o sentimento de pertencimento e a consciência coletiva de que todos são agentes do processo educacional, verdadeiros educadores — desde o porteiro da escola até o diretor-geral.

Tudo isso é possível a partir de uma gestão humanizada, na qual as relações interpessoais são valorizadas, implicando na vivência de uma verdadeira democracia. Essa democracia não se aprende apenas no discurso, mas na prática cotidiana da convivência, do respeito mútuo e da cooperação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Raimundo e ALVES, Maria. Um novo paradigma de administração da educação. **Apostila do Curso de Especialização em Administração Escolar**, 2004. Mimeo.

_____. Novos olhares de administração e educação: Uma abordagem crítica. **Apostila do Curso de Especialização em Administração Escolar**, 2004. Mimeo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 7ª. Ed. São Paulo. Elsevier: Campus, 2003.

_____. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Ed. MacGraw-Hill, 1979.

DAVINI, Juliana. A função do coordenador de grupos na leitura e regência dos papéis grupais. In: FREIRE, Madalena (org.). **Grupo Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. 3ª. Ed. **Espaço Pedagógico**, 2003.(Séries Seminários).

FREIRE, Madalena (org.) **Grupo Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. 3ª.Ed. **Espaço Pedagógico**, 2003.(Série Seminários).

LÜCK, Heloísa [et al.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

PICHON-RIVIÉRE, Enrique. **O Processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes,1998.

Silva, O. M. (1987). **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS. 1987.

GESTÃO ESCOLAR: DEMOCRACIA E DEMOCRATIZAÇÃO

Alaides Vieira de Sousa Castro

Aurizeti Abreu de Macedo

Ana Regina Ribeiro Rodrigues

Antônia Leite Euclides

Resumo

Compreender as forças que determinam os acontecimentos e suas mudanças — sejam avanços ou retrocessos — em determinado momento da história, bem como a contribuição e o entendimento da conjuntura atual, contribui para a superação de uma visão simplista e limitada ao senso comum, especialmente quando se atribui a determinados grupos a culpa pelas mazelas que ocorrem nas unidades de ensino. Nesse sentido, este texto busca contribuir para a compreensão da Gestão Escolar Democrática, apresentando os instrumentos, estratégias e elementos que possibilitam sua efetivação, além de abordar seu conceito e características próprias. Também são discutidos aspectos do processo de democratização, acesso, permanência e as ações que favorecem a qualidade da educação — conhecimentos fundamentais no cotidiano escolar, que colaboram para o exercício da cidadania plena.

Palavras -chave : Gestão; Democracia; Escola

A democracia nas escolas públicas

A gestão democrática nas escolas públicas constitui matéria do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), aprovado em janeiro de 2001, que estabelece, como uma de suas metas, o fortalecimento da gestão democrática.

O artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por sua vez, determina que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, e a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes.

Por intermédio dos Conselhos Escolares e da construção do Projeto Político- Pedagógico, fortalecem-se os elementos de uma gestão democrática, promovendo a participação exigida e necessária, e favorecendo a transparência, dada a inclusão dos diversos segmentos que devem acompanhar as atividades da escola, de modo a estimular o pluralismo de ideias e concepções.

Isso significa que, se a escola é o espaço privilegiado de formação humana e socialização do saber sistematizado e se a construção desse saber pressupõe a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, como condição básica para que a formação se concretize, a gestão dessa instituição precisa ser transparente, contando com a participação de todos. Para que esse processo seja consolidado, é fundamental que sejam criados mecanismos de participação, tornando a gestão mais democrática, que as prioridades sejam estabelecidas pelo conjunto daqueles que participam direta e indiretamente da comunidade local e escolar e que as ações sejam planejadas coletivamente. Isso quer dizer que o coletivo da escola deve participar da definição das prioridades e dos objetivos. Deve discutir como eles serão atingidos, quais os recursos disponíveis para se alcançá-los, como e onde as verbas recebidas pela escola serão aplicadas e o que pode ser feito para a alocação de novas verbas. (Dourado; Moraes; Oliveira, 2011, p.2).

O conhecimento é algo inacabado e permanente, sendo a escola o segundo espaço em que as pessoas aprendem a conviver. Ela se diferencia do primeiro espaço — a família — por promover uma formação cujos saberes estão interconectados e organizados. Dentre esses saberes, destaca-se a necessidade de aprendermos a conduzir nossos sentimentos, pensamentos e ações de modo a seguir os costumes previamente estabelecidos de comportamento, possibilitando uma convivência harmônica.

Essa socialização, necessária nos diversos espaços, é inerente à escola e, dada a necessidade de participação nas decisões quanto às prioridades e às formas de alcançar os objetivos institucionais de maneira transparente, constitui-se como base fundamental para a concretização da gestão democrática escolar.

Instrumentos, Estratégias e elementos da gestão democrática

Na qualidade de instância colegiada de representação, o Conselho Escolar amplia as condições para o exercício da prática participativa, contribuindo significativamente para a democratização da gestão. Trata-se de um órgão colegiado, representativo, de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, atuando sobre a organização e a realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição, em conformidade com as políticas e diretrizes educacionais (Dourado, Oliveira, Moraes, 2011).

Deve exercer funções políticas e pedagógicas no acompanhamento e na avaliação do Projeto Político-Pedagógico, estabelecendo as transformações necessárias para a prática educativa e para uma gestão consciente, por meio da promoção de discussões e debates sobre os problemas

que afetam o cotidiano escolar — práticas que só são possíveis em um ambiente onde o diálogo ocorre, dando espaço tanto à concordância quanto às divergências.

Dialogar exige a capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender. Logo, se a democracia é composta por cidadãos, cada um deve valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e encontrar soluções, traduzidas em ações e atitudes.

Outra estratégia importante da Gestão Democrática é o Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que orienta a direção política e pedagógica da escola, buscando a transparência e a coletividade. As prioridades devem ser decididas com efetiva participação, considerando os aspectos físicos, sociais, culturais e familiares, com objetivos definidos e vinculados às ações, visando à autonomia das escolas.

Esses são passos essenciais para a realização articulada da emancipação da educação e para a concretização de um planejamento educacional ideal, fundamentado em princípios democráticos e voltado à qualidade da educação.

As dimensões que têm a participação como princípio norteador desse planejamento são: processo, objetivo, meio e práxis. No processo, a participação se efetiva por meio de pequenas ações do cotidiano escolar; o objetivo busca concretizar a participação plena de todos os envolvidos; o meio de participar é o método; e a práxis é a prática que promove a construção da participação de forma consciente.

O Projeto Político-Pedagógico caracteriza o planejamento da unidade escolar e deve associar teoria e prática. Suas definições são construídas por todos que fazem parte da escola, os quais devem buscar superar a burocracia existente.

A definição de um marco referencial, a representação mais fiel possível da situação atual da escola, bem como a definição de ações de forma crítica e reflexiva, com a função de democratizar o planejamento participativo — representando os objetivos e metas que indicam para onde a escola quer ir ou onde deseja chegar — são elementos constituintes do PPP (Veiga, 2004).

O planejamento deve articular suas ações como um elemento integrador entre a unidade de ensino e o contexto social, voltado à produção de conhecimentos significativos e aplicáveis no cotidiano dos alunos. Para isso, a seleção dos conteúdos deve considerar a realidade e a

experiência de vida dos estudantes, promovendo reflexão, investigação e análise em um processo contínuo de construção do conhecimento.

Esses pressupostos orientam o planejamento de forma a considerar a dinâmica do conhecimento escolar e sua articulação com a realidade histórica. Além disso, a organização do trabalho didático envolve a definição de objetivos, a escolha de procedimentos metodológicos conforme os níveis de aprendizagem e as áreas do conhecimento, bem como o estabelecimento de critérios e métodos de avaliação, que deve ser realizada de forma contínua.

Esse momento deve ser propício à autoavaliação docente, que pode e deve ser utilizada como instrumento de compreensão dos desafios enfrentados e de busca pela melhoria de sua prática e da qualidade da educação. Os gestores devem avaliar e buscar aplicar essa proposta de planejamento, pois, com a união de todos os segmentos da escola, amplia-se a possibilidade de sucesso na prática pedagógica.

O Conselho Escolar configura-se como parceiro imprescindível nesse processo, devendo ser convocado para deliberações sobre temas pertinentes ao bom funcionamento da escola, como a prestação de contas dos recursos — de forma transparente — e o acompanhamento das práticas pedagógicas.

A Constituição Federal do Brasil, em seu art. 205, estabelece que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Essa parceria exige confiança, o que requer transparência nas ações do gestor, que também deve aprender a atuar de forma descentralizada, reafirmando a divisão compartilhada das responsabilidades. “Se o princípio básico da administração ou gestão é a coerência entre meios e fins, a forma de gestão da instituição escolar não deve divergir das finalidades estabelecidas” (Dourado; Moraes; Oliveira, 2011, p. 2).

A gestão de uma escola se diferencia pelo grande desafio que representa quanto à compreensão do papel desse órgão por parte de seus representantes. Ela deve ser pautada pela formação de sujeitos capazes de participar de forma crítica, criativa e atuante da sociedade em que estão inseridos, tendo os gestores como exemplos nesse processo.

Sendo assim, planejar e gerir os recursos financeiros de maneira democrática e transparente é um dever político-pedagógico que provoca mudanças e define o tipo de ser humano, de educação e de sociedade que se deseja construir.

Autonomia X Liberdade

Conforme o Dicionário Aurélio (1981), a palavra *autonomia* significa: faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de uma nação reger-se por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual; condição pela qual o ser humano pretende escolher as leis que regem sua conduta.

No âmbito da gestão escolar, a autonomia deve ser pensada em todos os seus aspectos, ou seja: pedagógico, jurídico, administrativo e financeiro. Na categoria administrativa, refere-se à possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. No contexto jurídico, diz respeito à capacidade de a instituição formular suas próprias normas e orientações escolares, em conformidade com as legislações educacionais (como matrícula, transferência de alunos, admissão de professores e concessão de grau).

A autonomia financeira refere-se à disponibilidade de recursos que garantam à instituição condições efetivas de funcionamento. Já a autonomia pedagógica consiste na liberdade de propor modalidades de ensino e pesquisa, estando estreitamente ligada à identidade institucional, à função social, à clientela atendida, à organização curricular, à avaliação e aos resultados obtidos — ou seja, à própria essência do projeto pedagógico da escola (Veiga 1998 apud Oliveira; Moraes; Dourado).

A liberdade, inerente a cada ser humano, é também um princípio constitucional ligado à autonomia, articulada às situações com limites e possibilidades em relação aos outros. Uma educação como prática de liberdade contribui para que o ser humano se torne sujeito no mundo em que está inserido, e não apenas mero objeto, manipulado em uma situação de domínio constante.

Trata-se de uma prática de luta para que o homem se torne consciente — não com uma consciência ingênua, mas crítica —, que o leve à compreensão de como a estrutura social vigente opera como forma de violência nas relações em que há dominadores e dominados (Freire, 2003).

Assim uma escola que busca analisar e compreender seus problemas e sua estrutura organizacional possui maiores condições de caracterizar os desafios e propor intervenções

adequadas para solucioná-los, especialmente quando esse processo é realizado coletivamente, valorizando a troca de experiências e saberes. A abertura para a atuação de professores e funcionários na gestão escolar, bem como o apoio às suas decisões, contribui para o fortalecimento da autonomia e segurança no desenvolvimento de suas atividades, além de promover o respeito e mudanças de atitudes — como o reconhecimento da importância e dos benefícios de pensar e agir coletivamente.

Compartilhar ações é uma tarefa essencial para garantir o envolvimento de todos os agentes do cotidiano escolar. Para Dourado e Duarte (2001, p. 36), “a escola torna-se mais real, quanto maior for o número de sujeitos sociais participando ativamente dos seus processos.” Por isso, torna-se também imprescindível a participação da família e da comunidade local.

A participação dos pais e da comunidade tem sido constituída como um dos princípios da gestão democrática, considerando a importância que sua presença representa na unidade de ensino. “[...] quando há, no grupo familiar da criança, o reconhecimento da importância da educação para sua vida, ainda que esse grupo não tenha a constituição de uma família nuclear, cria-se um ambiente que encoraja a aprendizagem, fazendo com que o aluno se saia melhor na escola.” (SEDUC, 2005, p. 87).

A visão positiva da escola e da educação por ela ofertada dá-se, em grande parte, pela participação da comunidade escolar. Por isso, é imprescindível que existam princípios e objetivos semelhantes entre os envolvidos. É fundamental a consciência de que cada um deve fazer sua parte para que o sucesso na condução do educando ao conhecimento seja atingido. Essa unidade proporcionará segurança e harmonia aos envolvidos no processo de aprendizagem.

O artigo 12 da LDB (Lei nº 9.394/96), incisos VI e VII, trata dessa relação, “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração”, além de “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”.

Democratização da escola: acesso, permanência e qualidade escolar

A educação é um direito social garantido pela Constituição Federal, em seu artigo 6º, e deve ser proporcionada a todos, sem exceção. Esse direito, reservado a todos, vem acompanhado do dever de promoção e incentivo por parte do Estado (União, Distrito Federal, Estados e

Municípios), da família — que tem a obrigação de matricular seus filhos em idade escolar — e da colaboração da sociedade (art. 205).

O artigo 208 regulamenta o dever do Estado com a educação, mediante a garantia da obrigatoriedade da educação básica (dos 4 aos 17 anos), assegurando ainda a oferta gratuita “para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Esse dever é estendido aos demais níveis e modalidades de ensino, com a progressiva universalização do ensino médio gratuito (redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Incluem-se ainda o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; a educação infantil (creches e pré-escolas) até os cinco anos de idade (redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; e o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares (redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seus artigos 206 e 3º, inciso I, respectivamente, trazem como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, pressupondo que todos tenham, de forma equitativa, condições favoráveis para usufruir do direito à educação gratuita. Estes consistem em linhas de crédito especial concedidas pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para aquisição, por estados e municípios, de veículos adequados ao transporte escolar terrestre e aquático (Vieira, 2008, p. 68).

No entanto, a existência de programas federais não garante, por si só, o acesso efetivo de todos os estudantes às escolas. Ainda há “um longo caminho a percorrer na ampliação das oportunidades” (Vieira, 2008, p. 47).

A universalização da educação infantil, a expansão do ensino médio, a regularização do fluxo escolar e da distorção idade-série, bem como a melhoria das taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar, são desafios a serem enfrentados (SEDUC, 2005, p. 70), estando “relacionados à eficiência interna da escola, sua atratividade” e à sua competência em instituir condições para a permanência dos educandos.

Para isso, o artigo 24 da LDB estabelece alguns critérios, em seu inciso V, para a verificação do rendimento escolar: avaliação do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, por meio de avaliações contínuas ao longo do período letivo, em detrimento de eventuais provas finais; possibilidade de aceleração dos estudos para alunos com atraso escolar e avanço nos cursos e séries mediante constatação de aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito; obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo.

Além disso, a escola deve possuir uma boa estrutura e funcionamento, elementos essenciais para promover o sucesso dos alunos. A estrutura refere-se às condições físicas do prédio, equipamentos, mobiliários, espaços de vivência e recreação, materiais didáticos, limpeza e serviços básicos (água, esgoto, coleta de lixo, energia elétrica). As condições de acesso e deslocamento também devem ser consideradas, pois são fundamentais para que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido com eficácia.

Torna-se muito difícil pensar em um trabalho pedagógico de qualidade se não houver um espaço que atenda às necessidades dos profissionais envolvidos e, especialmente, dos educandos. Isso se agrava quando as escolas estão desprovidas de salas adequadas, equipamentos ou condições mínimas para o desenvolvimento das atividades diárias, comprometendo o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Sendo assim, uma escola em funcionamento abre suas portas a professores, alunos e funcionários todos os dias do ano letivo. “[...] Ela precisa estar em bom funcionamento. E isto depende, sobretudo, do compromisso de todos com a aprendizagem” (Vieira, 2008, p. 20).

Nesse sentido os recursos humanos responsáveis pela manutenção da infraestrutura do prédio, segurança, transporte, merenda, gerenciamento e ensino — e, conseqüentemente, pela implementação do currículo — são fundamentais para que o *bom funcionamento* da escola ocorra (FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006).

Para que o gerenciamento dos recursos materiais e humanos de uma escola contribua efetivamente para a promoção de uma educação de qualidade, é essencial que o(a) gestor(a) dialogue constantemente, pois “a gestão se faz em interação com o outro”, uma vez que, no processo de gerenciamento, surgem interesses contraditórios e conflituosos.

Além dessa capacidade de diálogo, as situações que emergem no exercício da função exigem, também, a aceitação da necessidade de se “mover nas zonas de sombra da impopularidade, quando o desafio da prática assim exige” (Vieira, 2008, p. 24).

Para tanto, faz-se necessária “a competência técnica [...]”, representada pelo conhecimento científico, “[...] sem que isso queira dizer que apenas o formado em administração escolar esteja apto a ser diretor de escola [...], mas o domínio dos princípios e das habilidades administrativas [...]”, o que se concretiza por meio de uma postura democrática, capaz de respaldar o desenvolvimento de práticas participativas (Hora, 2010, p. 118).

O entendimento da educação como expressão sócio-histórica das necessidades de uma sociedade exige um saber crítico e comprometido, capaz de acompanhar e aperfeiçoar-se diante das mudanças na organização, nos métodos e nos conteúdos próprios de cada período histórico.

Para que os gestores possam exercer *com autonomia e consciência crítica* o seu papel na sociedade, é fundamental reconhecer a importância de se compreender a gênese das condições atuais de sua formação profissional, bem como a história da escola como instituição social e as concepções que permeiam as práticas pedagógicas vigentes. Conforme destaca a SEDUC (2005, p. 51)

“[...] reconhece-se a importância de se recuperar a gênese das condições atuais de sua própria formação profissional, a história da escola como instituição social, [...] as concepções que permeiam as práticas pedagógicas vigentes nas escolas.” Tais questões são fundamentais para que a educação desenvolva um processo de ensino aprendizagem centrado na autonomia e consciência crítica.

Conclusões

Considerando as novas demandas, exigências e transformações da sociedade contemporânea — muitas delas decorrentes das mudanças promovidas pela reestruturação produtiva —, alteram-se, ao longo do tempo e nos diferentes contextos, os conceitos, as concepções e as representações sobre o que significa uma Educação de Qualidade.

Nesse sentido, o ambiente organizacional de aprendizagem, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional dos educadores tendem a ser aprimorados, refletindo os avanços

desse novo tempo. Ademais, observa-se a adequação dos processos de ingresso na carreira docente, bem como a valorização da experiência profissional, a progressão na carreira e a qualificação contínua. Como apontam estudos da UNESCO (2002), INEP (2004) e Nóvoa (1999, apud Dourado; Oliveira; Santos), esses aspectos são essenciais para fortalecer o papel do educador e a eficácia da gestão escolar.

No que se refere à experiência docente, é possível verificar que a maior experiência profissional é positiva para a qualidade do ensino, entretanto, esse maior tempo de magistério, deve estar correlacionado com políticas de formação continuada e valorização dos profissionais da educação e com o reconhecimento profissional, para que, assim, essa experiência maior se revele em elemento positivo para a qualidade do ensino, ou seja, para oferta de condições de qualidade, tendo em vista que essa experiência é mais relevante quando o docente sente-se motivado e engajado no projeto pedagógico da escola e no seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a experiência docente deve articular a garantia de processos efetivos de formação continuada e de valorização da profissão. (IBID.)

Acredita-se que o alcance da qualidade na educação é possível. No entanto, não podemos permanecer em silêncio; é preciso lutar, em conformidade com as leis vigentes, para promover ações concretas que visem à melhoria contínua do ensino. Esse é o dever de todo gestor comprometido com uma educação transformadora.

Para tanto, torna-se necessário avaliar criticamente o funcionamento das unidades escolares. Isso implica questionar os pressupostos que sustentam a estrutura burocrática da escola — estrutura essa que, muitas vezes, inviabiliza a formação de cidadãos capazes de criar e transformar a realidade social. Nas palavras de Veiga (2004, p. 6):

Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades é necessário romper com a regulação do trabalho pedagógico por instituições superiores que objetivam principalmente o controle hierárquico, dando ênfase ao tempo, à ordem e à disciplina, o que acarreta a fragmentação do trabalho pedagógico.

Ainda segundo a autora, ao considerar o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa deve assumir sua identidade, construindo coletivamente seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Nesse processo, é fundamental que todos os envolvidos na comunidade escolar desempenhem com excelência o papel que lhes cabe. O compromisso com os deveres deve ser guiado por dedicação, esforço e conhecimento — especialmente por parte dos professores —, sem eximir os legisladores, governantes, pais e alunos de sua corresponsabilidade na construção de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURÉLIO. Dicionário. Positivo Informática, 1981. Câmara Municipal. Lei Nº 159/2011 de 02 de Maio.

BRANDÃO, C. F. Plano nacional de educação (PNE - Lei nº 13.005/14): comentários sobre suas metas e suas estratégias. São Paulo: Avercamp, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed., Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2010.

CONSTITUIÇÃO, **República Federativa do Brasil**. Ministério da Educação. Brasília, 1988.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes. **Conselho Escolar e autonomia: Participação e Democratização da Gestão Administrativa, Pedagógica e Financeira da Educação e da Escola**. Texto disponível na plataforma moodle 3 (escola de gestores da educação básica). Acesso em: 31 de dezembro de 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **Qualidade da educação: conceitos e definições**. Disponível em: www.redecaes.com.br/.../... Acesso em: 20 de março de 2011.

DUARTE, Natalia de Souza. Política Social: um estudo sobre educação e pobreza. Tese (Doutorado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC. **Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola do Ensino Fundamental: Recursos Humanos**. Brasília 2006. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-fundescola/publicacoesmanuaistecnicos/3540pmferecursoshumanos/download> . Acesso em: Fev. 2012.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na escola**. 16. ed., São Paulo: Papirus, 2010. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: Julho de 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Conselho Escolar e Autonomia: Participação e Democratização da Gestão PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DOS DEPUTADOS-SEDUC. Gestão para o sucesso escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005. 168p. – (Coleção gestão escolar).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro.(org),. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 17ª ed. Campinas, SP. Papirus, 2004. (apostila: elaboração do PPP).
VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica: política e gestão da escola**. Fortaleza: Liber Livro, 2008. 220 p. – (coleção formar)

O PAPEL DOS MATERIAIS MANIPULÁVEIS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA GEOMÉTRICA

*Elisabeth Alves Queiroz
Cerlândia dos Santos Silva Souza
Alaides Vieira De Sousa Castro
Francisco Cassimiro de Souza Junior*

RESUMO

Este estudo busca abordar os desafios enfrentados no ensino de Matemática, com foco especial na assimilação de conceitos de Álgebra pelos alunos. A falta de clareza nas explicações e a percepção de complexidade na abordagem dos problemas são obstáculos comuns. Destaca-se a modelagem matemática como uma estratégia envolvente para traduzir questões do mundo real em linguagem matemática, tornando os conceitos mais concretos. Na disciplina de Geometria, a introdução de materiais manipuláveis, como geoplanos e sólidos geométricos, têm se mostrado eficazes. No entanto, muitos professores enfrentam limitações de recursos, tornando necessária a busca por métodos mais acessíveis e eficientes. Este trabalho destaca a importância de explorar estratégias inovadoras para otimizar a integração de materiais manipuláveis, considerando as realidades temporais e estruturais das salas de aula modernas. A pesquisa propõe investigar como a integração de materiais manipuláveis contribui para o desenvolvimento de conceitos geométricos na educação matemática. Os objetivos específicos incluem a análise teórica, exploração de estratégias eficazes, avaliação de impacto na aprendizagem e identificação de desafios associados à implementação desses materiais. A escolha da temática fundamenta-se na necessidade de aprimorar o ensino de Geometria, especialmente diante das lacunas na compreensão dos conceitos pelos alunos. A metodologia adotada é um estudo de caso qualitativo, visando uma compreensão detalhada e contextualizada do ensino de Geometria com materiais manipuláveis. A coleta de dados envolve observações de aulas, entrevistas e análise de materiais didáticos. Apesar da limitação da generalização, o estudo oferecerá reflexões valiosas para a prática educacional, propondo alternativas concretas e fundamentadas para transformar a experiência de aprendizagem matemática.

Palavras-chave: Matemática; Materiais Manipuláveis; Ensino; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Na disciplina de Geometria, a introdução de materiais didáticos manipuláveis, como geoplanos e sólidos geométricos confeccionados em madeira, tem se mostrado uma prática eficaz e amplamente aceita para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. A utilização desses recursos

traz consigo a capacidade de transformar conceitos abstratos em representações concretas, proporcionando aos alunos uma compreensão mais visual e tangível das relações geométricas.

É importante reconhecer que muitos professores enfrentam limitações quanto aos recursos disponíveis em suas salas de aula. O quadro de giz e a boa vontade, embora fundamentais, nem sempre são suficientes para esclarecer conceitos geométricos complexos. Alguns educadores fazem esforços notáveis ao trazer para a sala de aula uma gama completa de instrumentos convencionais de desenho, como régua, compasso, transferidor e esquadros. Embora essas aulas sejam enriquecedoras, a realidade é que a execução desse método demanda um tempo considerável.

Em muitas escolas, as aulas têm duração limitada, o que torna, por vezes, impraticável o uso extensivo desses instrumentos tradicionais. Assim, a busca por métodos mais eficientes e acessíveis torna-se uma necessidade premente.

Essa dicotomia entre a riqueza potencial das aulas de Geometria com o uso de materiais manipuláveis e as restrições práticas frequentemente enfrentadas pelos professores destaca a importância de explorar estratégias pedagógicas inovadoras e eficazes. A partir dessa compreensão, torna-se evidente a necessidade de investigar como práticas pedagógicas que incorporam materiais manipuláveis podem ser otimizadas para se ajustarem às realidades temporais e estruturais das salas de aula contemporâneas.

Bases Teóricas sobre a Educação Matemática

Muitos alunos questionam a aplicabilidade da Matemática em suas vidas diárias e se perguntam para que ela seria realmente utilizada. Para lidar com esse desafio, o texto sugere o uso de recursos que facilitem a aprendizagem, destacando os materiais manipuláveis como uma dessas ferramentas.

Os anos iniciais da escolaridade desempenham um papel fundamental no desenvolvimento educacional dos alunos, estabelecendo alicerces sólidos que reverberam ao longo de toda a sua trajetória acadêmica. Dentro desse contexto, a disciplina de Matemática ocupa um lugar central, desempenhando um papel crucial na formação cognitiva e intelectual dos educandos.

Durante essa fase inicial, os alunos são apresentados aos conceitos matemáticos básicos, que não apenas constituem um conhecimento essencial, mas também servem como alicerce para a compreensão de tópicos mais avançados nos anos subsequentes. A Matemática nos anos iniciais vai

além de cálculos e operações; ela introduz os alunos a padrões lógicos, raciocínio abstrato e resolução de problemas — habilidades que são essenciais em diversas áreas da vida.

Além disso, a Matemática nos anos iniciais contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise. Ao explorarem conceitos matemáticos, os alunos aprimoram sua habilidade de observar padrões, formular hipóteses e chegar a conclusões fundamentadas. Essas competências transcendem o âmbito matemático, influenciando positivamente o desenvolvimento intelectual global dos estudantes.

Outro ponto relevante é a relação intrínseca entre a Matemática e o cotidiano. Ao abordar situações práticas e contextualizar os conceitos matemáticos, os educadores proporcionam aos alunos uma compreensão de como a Matemática está inserida em suas vidas diárias. Isso não apenas torna o aprendizado mais significativo, mas também destaca a importância dessa disciplina como uma ferramenta essencial para a solução de problemas do mundo real.

A ênfase na Matemática nos anos iniciais não se restringe apenas à aquisição de conhecimentos específicos; ela representa a construção de um alicerce cognitivo robusto que moldará a capacidade dos alunos de enfrentar desafios acadêmicos e aplicar conceitos matemáticos em diversas esferas de suas vidas. Essa base sólida não apenas impulsiona o sucesso nas séries subsequentes, mas também prepara os estudantes para uma participação ativa e bem-sucedida em uma sociedade cada vez mais permeada por elementos matemáticos e tecnológicos.

Quando uma criança ingressa na escola, é essencial que se adote uma abordagem que respeite e valorize seu desenvolvimento individual. Cada criança traz consigo uma bagagem única, construída por meio de suas experiências cotidianas, interações sociais e, não menos importante, pelas brincadeiras que desempenham e pelo envolvimento com o ambiente ao seu redor.

O ambiente escolar deve ser concebido como um espaço acolhedor e estimulante, capaz de reconhecer e incorporar as experiências prévias das crianças. As brincadeiras, por exemplo, desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil, contribuindo para a construção de habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Portanto, é fundamental que o ambiente escolar proporcione oportunidades para que as crianças expressem sua criatividade, curiosidade e desenvolvam suas potencialidades de maneira lúdica.

Ao respeitar o repertório prévio das crianças, a escola cria uma atmosfera que promove a aprendizagem significativa. Isso implica considerar não apenas o conhecimento formal adquirido,

mas também os modos como as crianças interpretam e compreendem o mundo ao seu redor. Ao incorporar elementos do cotidiano das crianças nas práticas pedagógicas, os educadores podem estabelecer conexões mais profundas entre os conteúdos escolares e a realidade vivenciada pelos alunos.

Além disso, a valorização do desenvolvimento integral da criança implica reconhecer as diferentes formas de expressão e comunicação que elas utilizam. A escola, portanto, deve ser um espaço inclusivo, onde as diversas linguagens — sejam elas verbais, corporais ou artísticas — sejam reconhecidas e valorizadas. Essa abordagem respeitosa contribui para fortalecer a autoestima, a autoexpressão e a construção da identidade das crianças.

Ao respeitar o desenvolvimento da criança e reconhecer suas vivências prévias, a escola estabelece as bases para uma educação mais significativa e alinhada com as necessidades individuais de cada aluno. Essa abordagem centrada na criança não apenas enriquece o processo educativo, mas também promove um ambiente de aprendizagem que incentiva a curiosidade, a autonomia e o prazer em descobrir o mundo ao redor.

Conforme destacado por Nascimento (2007), abordar a infância no contexto escolar representa um desafio significativo, especialmente no ensino fundamental. Essa abordagem requer a consideração do universo lúdico, dos jogos e das brincadeiras como elementos prioritários no processo educativo. É fundamental estabelecer caminhos pedagógicos que, nos diferentes tempos e espaços da sala de aula, propiciem o encontro com a cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os participantes desse ambiente educacional.

O reconhecimento e a incorporação do universo lúdico na prática pedagógica não apenas enriquecem a experiência educativa, mas também contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Ao dedicar atenção especial aos jogos e brincadeiras, a escola proporciona às crianças a oportunidade de expressar suas emoções e formas de perceber e significar o mundo que as cerca. Além disso, esses espaços e tempos dedicados ao lúdico favorecem a construção da autonomia, um elemento crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Materiais Manipuláveis na Aprendizagem Matemática

Os materiais manipuláveis são definidos como objetos ou coisas tangíveis que podem ser sentidos, tocados e manipulados pelos alunos. Geralmente, são simples e fazem parte do cotidiano.

A proposta é que esses materiais proporcionem uma abordagem mais prática e concreta ao ensino da matemática, ajudando os alunos a visualizarem e compreenderem conceitos abstratos de forma mais palpável.

Conceição, Neto, Viana, Rodrigues e Coelho (2019), oferecem uma ampliação da compreensão sobre o que são materiais, além da definição anteriormente apresentada no texto. Segundo os autores, materiais são considerados quaisquer recursos que tenham a capacidade de transformar a maneira como um determinado assunto é percebido e compreendido. Além disso, destacam que esses materiais desempenham um papel crucial ao auxiliar e impulsionar o processo de ensino e aprendizagem.

Essa definição sugere uma visão mais abrangente, não se limitando apenas aos materiais manipuláveis mencionados anteriormente, mas incluindo qualquer recurso que tenha o potencial de alterar a perspectiva do estudante em relação a um tema específico. A ênfase recai sobre a capacidade transformadora desses recursos, indicando que eles têm o poder de influenciar positivamente a compreensão e o engajamento dos alunos no processo educacional. Essa ampliação do conceito enfatiza a importância de uma variedade de recursos para enriquecer o ambiente de aprendizagem.

Lorenzato (2012), conforme Januário (2008), adiciona uma camada à compreensão dos materiais manipuláveis ao dividir esses recursos didáticos em duas categorias: materiais estáticos e materiais dinâmicos.

No contexto dessa classificação, os materiais estáticos são identificados como aqueles que não modificam sua forma. Um exemplo citado são os sólidos geométricos, que mantêm suas características físicas inalteradas. No entanto, ressalta-se que alguns materiais estáticos, como o ábaco, ainda possibilitam a participação ativa do aluno, sugerindo que, embora a forma do material permaneça constante, a interação do estudante com ele pode ser dinâmica e envolvente.

Por outro lado, os materiais dinâmicos são caracterizados como aqueles que permitem transformações, sendo passíveis de manipulação e modificação em suas formas. Esses materiais proporcionam ao aluno a oportunidade de interagir de maneira mais ativa, alterando a estrutura do objeto conforme desejado. Essa distinção entre materiais estáticos e dinâmicos destaca a diversidade de recursos disponíveis para promover a compreensão e a participação dos alunos no processo de aprendizagem matemática.

A contribuição de Gomes (2016), conforme citado, destaca três tipos de ações associadas à utilização de materiais manipuláveis no ensino da Matemática: ação motivadora, ação auxiliadora e ação fixadora.

A utilização de materiais manipuláveis é considerada uma ação motivadora, pois pode despertar o interesse e o desejo dos alunos em relação à Matemática por meio da manipulação desses objetos. O contato prático com os materiais pode tornar a disciplina mais atrativa, proporcionando uma abordagem mais tangível e envolvente.

A segunda ação destacada é a auxiliadora, que se refere à capacidade dos materiais manipuláveis de facilitar o entendimento dos conteúdos abordados. O uso desses materiais pode tornar as explicações mais acessíveis, proporcionando uma compreensão mais clara e concreta dos conceitos matemáticos.

Por fim, a ação fixadora refere-se ao momento em que os alunos, ao estarem em contato constante com os objetos manipuláveis, têm a oportunidade de consolidar e fixar os estudos de conteúdos já trabalhados. Essa fixação pode ocorrer por meio da prática contínua e do envolvimento em atividades, como jogos de reflexão, que reforçam os conhecimentos adquiridos.

Essas três ações ressaltam a versatilidade dos materiais manipuláveis não apenas como ferramentas de ensino, mas também como elementos motivadores, facilitadores e consolidadores no processo de aprendizagem matemática.

Estratégias de Integração de Materiais Manipuláveis

Atividades que envolvem conceitos geométricos muitas vezes são elaboradas com ênfase no caráter lúdico e experimental, fazendo uso de diversos materiais manipuláveis como sólidos geométricos, geoplano, tangram, poliminós, pentaminós, caleidoscópio e caleidociclo. Essa abordagem, segundo Nacarato (2005), tem se disseminado nos últimos anos, especialmente entre os professores polivalentes. Esses professores destacam a importância do uso do concreto no ensino de Matemática, e, ao investigar mais a fundo, percebe-se que esse "concreto" está relacionado ao uso de materiais manipuláveis.

Com base na análise realizada sobre os Encontros de Pesquisa em Educação Matemática (EPEMs) de 1989 até 2006, Carneiro e Déchen (2007) identificaram três perspectivas principais no ensino de geometria discutidas nos trabalhos analisados.

A primeira perspectiva, denominada Empírico-Ativista (51,6%), apresenta a geometria de maneira lúdica, envolvendo a exploração de materiais manipuláveis e atividades práticas. Nesse contexto, não há uma preocupação explícita com enfoques teóricos, sendo mais centrada na experiência prática e na manipulação de objetos.

A segunda perspectiva (17,6%) abrange o uso de ambientes computacionais no ensino de geometria. Isso inclui linguagens de programação como LOGO, bem como softwares de geometria dinâmica, como Cabri Géomètre e Geometricks. O enfoque está na integração da tecnologia para explorar e ensinar conceitos geométricos.

A terceira perspectiva (16,5%) busca discutir aspectos teóricos e/ou epistemológicos da geometria. O foco está em fundamentos mais profundos da geometria, explorando suas bases teóricas e epistemológicas para proporcionar uma compreensão mais abrangente dos conceitos geométricos.

Essas tendências indicam diferentes abordagens e enfoques no ensino de geometria, desde uma perspectiva mais prática e lúdica até uma abordagem mais teórica e epistemológica. A presença significativa da perspectiva Empírico-Ativista sugere um interesse particular no uso de materiais manipuláveis e atividades práticas no ensino de geometria.

A prática do uso de materiais manipuláveis no ensino de Matemática remonta a séculos passados, conforme indicado por Comenius (1592-1671) em sua obra "Didática Magna" de 1657. Nesse contexto histórico, já se destacava a importância de incorporar diversos materiais nas aulas de matemática, inclusive com recomendações para a construção de modelos a fim de facilitar o ensino da geometria.

Essa abordagem, proposta por Comenius, sugere que a utilização de materiais concretos no ensino de Matemática não é uma prática recente, mas sim uma estratégia pedagógica reconhecida há séculos. Ao longo do tempo, essa metodologia foi sendo aprimorada e adaptada, e ainda hoje, materiais manipuláveis continuam a desempenhar um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, proporcionando experiências concretas que auxiliam os alunos na compreensão de conceitos abstratos.

Por um ensino de geometria de qualidade no ensino fundamental

O cenário do ensino de Geometria na escola elementar brasileira tem sido objeto de preocupação e diversos estudos na área de educação matemática destacam uma significativa

deficiência nesse contexto. Pavanello (1993, p.7) aborda esse tema, observando que o gradual abandono do ensino de Geometria nas últimas décadas no Brasil é uma realidade que tem gerado inquietação entre os educadores brasileiros. Essa tendência, embora se manifeste de maneira geral, torna-se mais evidente nas escolas públicas do país. A falta de ênfase na Geometria no currículo escolar levanta questões sobre os impactos dessa lacuna na formação matemática dos alunos e destaca a necessidade de reflexões e ações para reverter esse quadro.

Pavanello (1993) destaca a ausência do ensino de Geometria e propõe uma discussão relevante sobre essa questão, reafirmando a importância fundamental desse campo de estudo. Ele levanta uma série de questões que visam alertar sobre a relevância da Geometria no ensino e os potenciais consequências de seu abandono. As perguntas que ele apresenta buscam destacar a importância intrínseca desse ramo da matemática e ressaltar os impactos que sua ausência pode ter no desenvolvimento educacional dos alunos.

1. O estudo da geometria não foi considerado durante séculos como indispensável à formação intelectual e a capacidade de hábitos de raciocínio
2. Privar os indivíduos deste estudo não acarretaria prejuízos à sua formação?
3. A ausência de um trabalho com geometria não prejudicaria uma visão integrada da matemática? (PAVANELLO, 1993, p.7).

Aprofundar essas questões é de grande importância para obter uma compreensão mais precisa da situação atual do ensino de Geometria nas salas de aula das escolas públicas. A concordância com a autora é notável, especialmente quando ela questiona se a ausência do ensino de Geometria não comprometeria uma visão integrada da Matemática. Essa reflexão evidencia a interconexão entre os diversos ramos da Matemática e reforça a importância da Geometria como parte essencial desse panorama educacional.

Essa percepção ressalta a preocupação de que o descaso com o ensino de Geometria nas aulas de Matemática pode acarretar sérias consequências para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Isso ocorre porque o conhecimento geométrico é considerado de suma importância para a formação matemática do aluno. A Geometria não apenas oferece uma base essencial para a compreensão de conceitos matemáticos mais amplos, como também contribui para uma visão mais abrangente e integrada da disciplina.

A afirmação de Fainguelernt (1999) evidencia que o ensino de Geometria, em comparação com outras áreas da Matemática, frequentemente foi colocado em segundo plano. Isso se deve às diversas abordagens e modismos que alunos, professores, educadores e pesquisadores têm

enfrentado ao longo do tempo. Desde o formalismo impregnado de demonstrações até a algebrização e o empirismo, diferentes abordagens foram testadas, mas, segundo Fainguelernt (1999), sem que houvesse uma melhoria significativa no ensino da Geometria.

As pesquisas dos autores citados anteriormente apontam para problemas relevantes no ensino de Geometria. Esses desafios têm implicações sérias na aprendizagem dos alunos e estão relacionados a diversas questões, como a falta de ênfase na Geometria, a ausência de materiais manipuláveis, o abandono gradual do ensino geométrico nas escolas brasileiras e a carência de abordagens eficazes, entre outros fatores. O reconhecimento dessas dificuldades evidencia a necessidade urgente de repensar e aprimorar as práticas de ensino da Geometria, a fim de proporcionar uma educação matemática mais efetiva e significativa.

Implementação de Materiais Manipuláveis para Aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem é uma sequência de etapas que envolve interações entre o educador e o educando. Essa dinâmica tem início quando o professor realiza o planejamento de suas aulas. Durante essa fase, o docente dedica-se a pensar nas estratégias que serão adotadas para atingir os objetivos estabelecidos, alinhados ao conteúdo programático.

Ao preparar as aulas, o professor assume a responsabilidade de conferir significado à matemática, buscando maneiras inovadoras de utilizar o conhecimento matemático presente no cotidiano dos alunos. Essa abordagem visa tornar a aprendizagem mais relevante e envolvente, conectando os conceitos matemáticos ao contexto real dos estudantes.

O professor desempenha um papel fundamental na condução do processo educativo, moldando estratégias que despertem o interesse dos alunos, facilitem a compreensão dos conteúdos e estimulem a participação ativa na construção do conhecimento matemático. Essa abordagem proativa no planejamento contribui para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

É fundamental que o processo de aprendizagem na escola seja agradável e motivador tanto para as crianças quanto para os jovens. O simples ato de impor a aprendizagem, como no caso da leitura, sem despertar o interesse genuíno da criança, pode não resultar em um aprendizado eficaz. A criança precisa reconhecer a relevância da aprendizagem para que possa se engajar de maneira mais efetiva.

A conscientização sobre os benefícios da aprendizagem é essencial para motivar os alunos. Portanto, é necessário tornar o processo de aprendizagem mais acessível, de modo a facilitar a

absorção do conhecimento. Isso implica em aproximar as regras e conceitos da matemática às experiências e perspectivas dos próprios alunos.

Ao relacionar os conceitos matemáticos com a vivência diária dos alunos, é possível criar uma conexão mais significativa entre a matéria e suas vidas, mostrando que a matemática está presente em diversas situações do cotidiano. Dessa forma, os alunos podem perceber que a matemática não é apenas uma disciplina abstrata, mas algo que faz parte do seu crescimento e desenvolvimento. Essa abordagem pode contribuir para um aprendizado mais eficiente e duradouro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações e análises realizadas ao longo deste estudo proporcionaram reflexões valiosas sobre a utilização de materiais manipuláveis no processo de ensino e aprendizagem da matemática. O emprego desses recursos revelou-se uma estratégia pedagógica eficaz, capaz de envolver os alunos de maneira entusiástica e promover uma compreensão mais aprofundada dos conceitos matemáticos.

A experiência prática e tangível proporcionada pelos materiais manipuláveis não apenas facilitou a aquisição de conhecimentos, mas também permitiu que os alunos revisitassem conceitos de forma mais concreta. A interação direta com os materiais manipuláveis proporcionou um ambiente de aprendizado dinâmico, desafiador e envolvente, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

É importante ressaltar que a utilização de materiais manipuláveis não é apenas benéfica para o presente processo de aprendizado, mas também oferece perspectivas valiosas para o futuro profissional dos alunos. A conscientização do potencial educativo desses recursos pode influenciar positivamente as práticas pedagógicas dos alunos quando se tornarem professores, preparando-os para explorar essas estratégias de ensino de maneira inovadora.

Além disso, a participação ativa dos alunos nas atividades com materiais manipuláveis destaca a importância de adaptar estratégias de ensino que considerem diferentes estilos de aprendizado e promovam a participação ativa dos estudantes. A utilização efetiva desses recursos pode ser uma ferramenta poderosa para tornar a matemática mais acessível e interessante para os alunos, contribuindo para a construção de uma base sólida de conhecimento matemático.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDEIRA, M. **A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática.** Tese de doutoramento. Universidad de Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y La Literatura y Escola Superior de Educação João de Deus, 2009a.

CALDEIRA, M. **A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática.** Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009b.

CARNEIRO, M.; DÉCHEN, L. **Perspectivas no ensino de geometria: uma análise das abordagens pedagógicas.** São Paulo, 2007.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna.** [Ano da edição traduzida]. São Paulo, 1657.

CONCEIÇÃO, F.C.; NETO, Z.C.A.; LIMA, L.G. **Uso de materiais didáticos no ensino e aprendizagem de geometria espacial.** In: VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Fortaleza (CE). 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_S A13_ID10797_14082019144725.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

FAINGUELERNT, Estela Kaufman. **Educação Matemática: representação e construção em geometria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMES, Cássia Priscila Vicente de Lima. **O lúdico e o material manipulável: reflexões para o ensino de matemática nas séries iniciais.** Natal. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/42638/2/O%201%C3%BAgico%20e%20o%20material%20manipul%C3%A1vel_reflex%C3%B5es%20para%20o%20ensino%20de%20matem%C3%A1tica%20nas%20s%C3%A9ries%20iniciais_Monografia_2016.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

JANUARIO, Gilberto. **Materiais Manipuláveis: mediadores na (re)construção de significados matemáticos.** Guarulhos: [s.n.], 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Monografia_Januário\(1\).pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Monografia_Januário(1).pdf). Acesso em 05 mar. 2023.

LORENZATO, Sérgio. **O Laboratório de Ensino de Matemática e os materiais didáticos.** In: LORENZATO, Sérgio. (Org.). O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 3-38.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática.** São Paulo, SBEM, ano 9, nos 9 e 10, p. 1-6, 2005. Disponível em: <http://www.sbempaulista.org.br/revedmatvol9.pdf>. Acesso em: 08 jun 2023.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática.** São Paulo, SBEM, ano 9, nos 9 e 10, p. 1-6, 2005. Disponível em: <http://www.sbempaulista.org.br/revedmatvol9.pdf>. Acesso em: 08 jun 2023.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica- Ensino Fundamental de Nove Anos.

Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2.ed. Brasília – 2007. Leograf – Gráfica e Editora Ltda.

PAVANELLO, Regina Maria. O abandono do ensino da Geometria no Brasil: causas e consequências. **Revista Zetetiké**. Campinas: UNICAMP, Ano 1, n. 1, 1993.

O AUTISMO E A NEUROPSICOPEDAGOGIA CAMINHANDO JUNTOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Gisele Gondim Passos
Jamille Noronha Clementino
Cleciane Nogueira Lobão da Silva
Ida Maria Rodrigues de Lima*

INTRODUÇÃO

Atualmente, a aprendizagem de alunos autistas é cercada por muitos desafios para a família, os professores e os profissionais envolvidos nesse processo, pois é necessário traçar estratégias personalizadas para cada criança, de acordo com sua realidade e vivência, a fim de valorizar seu potencial e viabilizar a aquisição de novos conhecimentos, a integração social e o desenvolvimento de novas habilidades.

Foi pensando na potencialização do aprendizado de forma especializada que a Neuropsicopedagogia vem contribuindo, por meio de intervenções terapêuticas no processo de aprendizagem, com o intuito de melhorar os aspectos cognitivos, linguísticos e sociais das crianças com necessidades especiais (MENEZES, 2019). Dessa maneira, Fonseca nos mostra que:

"[...] a Neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino." (FONSECA, 2014, p. 1)

A Neuropsicopedagogia vem favorecendo a aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois busca compreender como o cérebro da criança aprende e processa as informações recebidas. Dessa forma, contribui para a criação de programas de ensino que estimulam a aquisição de novos conhecimentos, além de prevenir que os sinais do autismo sejam confundidos com síndromes, outros transtornos ou anomalias, proporcionando uma atuação mais eficiente. Com isso, auxilia professores, pais e mediadores na realização de adaptações curriculares e no monitoramento da aprendizagem. É possível, portanto, desenvolver adaptações que favoreçam a aprendizagem de crianças autistas no ensino regular.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre a aprendizagem do aluno autista e de que forma o neuropsicopedagogo pode contribuir nesse processo, com ênfase nas intervenções psicopedagógicas, nas adaptações curriculares e na atuação de profissionais multidisciplinares, visando favorecer a aquisição de novas habilidades por esses alunos.

No primeiro tópico, buscamos apresentar um conceito de neuropsicopedagogia e suas contribuições no campo científico. No segundo, traçamos um breve panorama histórico da educação e do surgimento da educação inclusiva no Brasil, destacando a importância de evoluirmos em nossos conceitos sobre inclusão escolar e social. Este tópico também aborda leis e diretrizes que nos orientam até os dias atuais.

O terceiro tópico traz informações sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus níveis de suporte, com o objetivo de compreender como ocorre seu desenvolvimento e como os atendimentos adequados podem favorecer seu processo de aprendizagem escolar e social, aprofundado no quarto tópico. Neste, explicamos como o neuropsicopedagogo atua e quais são suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças autistas em ambiente escolar.

Por meio de pesquisas bibliográficas com base em artigos científicos e livros sobre autismo e neuropsicopedagogia, este artigo mostra-se relevante ao proporcionar a ampliação do conhecimento e da reflexão sobre o papel do neuropsicopedagogo no processo de aprendizagem escolar efetiva de crianças com autismo.

O QUE É A NEUROPSICOPEDAGOGIA?

A Neuropsicopedagogia caracteriza-se como uma área do conhecimento voltada principalmente para os processos de ensino e aprendizagem, atuando na avaliação de indivíduos com defasagens. Ela observa o ser humano em sua totalidade, como um sujeito em desenvolvimento inserido em contextos social, cultural, educacional, econômico e familiar. O funcionamento do cérebro é compreendido como resultado da interação dos impulsos nervosos, que se transmite por meio das sinapses, promovendo a liberação de substâncias químicas chamadas neurotransmissores (ARAÚJO, 2010, p. 149).

No contexto educacional, a Neuropsicopedagogia atua de forma favorável no que diz respeito aos saberes, abrangendo comportamentos, pensamentos, emoções, movimentos e, principalmente, a afetividade, proporcionando melhorias na qualidade de vida do indivíduo. Como relata Cosenza:

"As neurociências não propõem uma nova pedagogia, nem prometem solução para as dificuldades de aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes." (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 139)

Buscando contribuir para a potencialização das habilidades cognitivas, emocionais e sociais, a Neuropsicopedagogia vem possibilitando um melhor desenvolvimento das intervenções nos

aspectos cognitivos, linguísticos e sociais de crianças com necessidades especiais. Cosenza também retrata que:

"Os avanços das neurociências possibilitam uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos. Devemos ser cautelosos, ainda que otimistas, em relação às contribuições recíprocas entre neurociências e educação [...]. Descobertas em neurociências não autorizam sua aplicação direta e imediata no contexto escolar, pois é preciso lembrar que o conhecimento neurocientífico contribui com apenas parte do contexto em que ocorre a aprendizagem. Embora ele seja muito importante, é mais um fator em uma conjuntura cultural bem mais ampla." (COSENZA, 2011, p. 136).

Com esses avanços, a Neuropsicopedagogia surgiu como uma ciência transdisciplinar que reúne conhecimentos das áreas da neurociência cognitiva, pedagogia e psicologia, formando um campo de estudo dedicado a compreender como o cérebro se comporta durante o processo de aprendizagem. Essa área estuda as estratégias utilizadas para melhorar os estímulos educacionais, especialmente em crianças que apresentam distúrbios na aprendizagem.

NOSSA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nos séculos XVII e XVIII, são notórias as evidências de práticas sociais discriminatórias, que promoviam inúmeras situações de exclusão. Esse período foi marcado pela ignorância e rejeição ao diferente. Indivíduos com alguma deficiência ou comportamento distinto dos padrões estabelecidos pela sociedade da época eram excluídos do convívio social, muitas vezes sendo afastados pela própria família e esquecidos em algum cômodo da casa. Os indivíduos com deficiência mental frequentemente eram internados em orfanatos e manicômios.

No decorrer do século XIX, com a evolução das concepções sobre as deficiências, iniciou-se a fase de institucionalização especializada. Aqueles que apresentavam deficiência eram segregados em instituições, recebendo uma “educação” fora das escolas e sendo “protegidos” da sociedade, sem que esta tivesse que suportar o seu contato.

Somente no século XX, alguns cidadãos começaram a lutar contra a discriminação, em defesa de uma sociedade inclusiva. Esse período também foi marcado pelas críticas e questionamentos sobre os modelos de ensino-aprendizagem que geravam a exclusão dos indivíduos “diferentes”. Conforme esclarece Jannuzzi (2004):

“A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas

especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação.”

O atendimento às pessoas com deficiências no Brasil iniciou-se na época do Império, com a criação das seguintes instituições: o Instituto Benjamin Constant (IBC) – inicialmente chamado Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 – e o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), iniciado em 1857 como Instituto dos Surdos Mudos, ambos no Rio de Janeiro. Por volta de 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento a pessoas com deficiência mental. Em 1945, foi criado o primeiro atendimento às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, e em 1954 foi fundada a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Com a evolução e o entendimento sobre o atendimento educacional das pessoas com deficiência, essas questões começaram a ser incluídas nas leis. Em 1961, surgem os primeiros apontamentos sobre o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/61).

Em 1971, a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) alterou a LDBEN de 1961, substituindo o termo “tratamento especial” para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Porém, essa lei não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para classes e escolas especiais.

Dois anos depois, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pelo gerenciamento da educação especial no Brasil, que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e superdotação, mas ainda com um caráter assistencialista e iniciativas isoladas do Estado.

Em 1994, na Espanha, foi criada a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que contribuiu para o avanço da inclusão de indivíduos com deficiências em escolas comuns, alegando o alto custo de manter instituições especializadas.

Durante os anos 2000, o governo brasileiro passou a implantar uma política denominada “Educação Inclusiva”, iniciando a oferta de matrícula dessa população em salas regulares de escolas públicas, com ou sem atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais (que, até o momento, ainda estão sendo implementadas).

Visando ressaltar a importância da formação do aluno como um todo (físico, social, educacional), busca-se a formação dos professores e o aprofundamento nas metodologias a serem

adotadas para o avanço da inclusão de forma igualitária, proporcionando uma educação inclusiva e de qualidade, além de evoluir na questão preconceituosa de que pessoas com deficiências são incapazes de contribuir na construção de uma sociedade mais igualitária.

Feito um resumo histórico da evolução da educação de pessoas com deficiências, cabe agora refletirmos sobre os desafios da sua efetivação, especialmente no que diz respeito às crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

ENTENDENDO UM POUCO SOBRE AUTISMO E SEUS NÍVEIS DE SUPORTE

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecido como autismo, é um distúrbio do desenvolvimento neurológico que compromete as habilidades de comunicação e socialização do portador. Por ser bastante heterogêneo, o distúrbio apresenta diferentes níveis, inicialmente classificados como grau leve, moderado e severo.

A primeira aparição do termo autismo foi em 1911, na pesquisa do psiquiatra suíço Eugen Bleuler, mas o transtorno ganhou maior visibilidade somente em 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner conseguiu mapear suas características de forma mais relevante, contribuindo efetivamente para o aprimoramento da compreensão sobre o TEA (TELLES, ROMÃO E GASPAR, 2011, p. 285). No entanto, ainda existem contradições, o que acaba prejudicando os avanços no entendimento do tema.

Schmidt (2013, p. 13) enfatiza a ideia de que o TEA se inicia na infância, afetando as áreas de comunicação e comportamento do portador. Com base no pensamento do autor, fica evidente o papel da escola como auxílio no trabalho com as diferenças de comunicação e comportamento de crianças autistas. Nesse mesmo sentido, Santos e Vieira (2017) especificam as dificuldades do autismo presentes no cotidiano da criança portadora:

São perceptíveis as manifestações dos déficits do autismo no cotidiano da criança. O déficit na comunicação/linguagem pode ser encontrado na ausência ou atraso do desenvolvimento da linguagem oral. Já o déficit na interação social é recorrente no autismo, tendo em vista a falta de reciprocidade, a dificuldade na socialização e o comprometimento do contato com o próximo. Outro fator perceptível no autista é o déficit comportamental, que envolve a necessidade de estabelecer uma rotina, além dos movimentos repetitivos e das estereotipias, presentes na maioria dos casos (SANTOS e VIEIRA, 2017, p. 221).

Cada indivíduo dentro do espectro vai desenvolver seu conjunto de sintomas variados e características bastante particulares. Tudo isso vai influenciar como cada pessoa relaciona-se expressa e se comporta. Isso gerou a necessidade de criar um Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), que rotula esses distúrbios como um espectro, pois se manifestam em

diferentes níveis de intensidade. Com isso, surgiu a nova nomenclatura de classificação por níveis de suporte e não mais por grau leve, moderado e severo. Entenda cada um:

Nível 1 – Caracterizado por dificuldades na interação social e comunicação, bem como comportamentos repetitivos e interesses restritos. A pessoa pode ter dificuldade em iniciar ou manter conversas, interpretar expressões faciais e entender as nuances da linguagem. Porém, por se apresentar de forma mais suave, normalmente essas dificuldades não são limitantes para a interação social. Ela também pode apresentar comportamentos repetitivos, como balançar as mãos ou o corpo, e ter interesses intensos e restritos, como colecionar objetos específicos ou se concentrar em um tópico específico. Geralmente, possui habilidades de linguagem e comunicação relativamente intactas e pode se adaptar bem a mudanças na rotina.

Nível 2 – Caracterizado por dificuldades significativas na comunicação e interação social. Pessoas neste nível podem enfrentar maiores desafios para iniciar ou manter conversas, interpretar expressões faciais e compreender nuances da linguagem. Além disso, assim como no nível anterior, podem apresentar comportamentos repetitivos e ter interesses intensos e restritos. Também podem apresentar dificuldades para se adaptar a mudanças na rotina e podem necessitar de apoio extra para lidar com situações sociais mais complexas.

Nível 3 – Caracterizado por dificuldades significativas nos comportamentos repetitivos. Normalmente, possui uma deficiência mais severa nas habilidades de comunicação, tanto verbal quanto não verbal, e, conseqüentemente, depende de maior apoio para se comunicar. Isso pode resultar em dificuldades nas interações sociais e uma redução na cognição. Além disso, tende a apresentar um perfil comportamental inflexível e pode ter dificuldades em se adaptar a mudanças, o que pode levá-lo a se isolar socialmente, caso não seja incentivado.

Quando uma criança ou adulto (diagnóstico tardio) é diagnosticado com o espectro autista, inicia-se o tratamento, com um auxílio de acordo com a necessidade de cada indivíduo, com uma equipe multidisciplinar que envolve os profissionais: fonoaudiólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, psicólogo ou psiquiatra, entre outros, e fundamentalmente o apoio familiar para que o indivíduo desenvolva sua autonomia.

Depois de conhecer um pouco sobre o que é o autismo, iniciaremos nosso estudo sobre como o neuropsicopedagogo poderá contribuir, junto com a equipe multidisciplinar, para que os desafios na aprendizagem escolar dessas crianças possam ser superados e a inclusão escolar aconteça efetivamente.

O PAPEL DO NEUROPSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O neuropsicopedagogo é um especialista que atua na intersecção entre neurociência, psicologia e pedagogia. De acordo com o Código de Normas Técnicas 01/2016, da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, esse profissional deve conhecer as anomalias neurológicas para desempenhar um papel de acompanhamento pedagógico, com o objetivo de adaptar as metodologias educacionais às necessidades de indivíduos que apresentam déficits cognitivos e emocionais. O trabalho do neuropsicopedagogo no ambiente escolar consiste em:

- Propor exercícios de estimulação cerebral nas áreas de deficiências sensoriais dos pacientes/alunos;
- Realizar avaliações e auxiliar nos processos didático-metodológicos e na dinâmica institucional, com vistas à melhoria da aprendizagem no ambiente escolar;
- Detectar e identificar os distúrbios apresentados pelo paciente/aluno;
- Atuar em parceria com a família, com o intuito de realizar um trabalho de intervenção pedagógica que favoreça o progresso da aprendizagem, respeitando as limitações de cada indivíduo;
- Criar estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- Encaminhar o paciente/aluno para atendimento com outros profissionais, caso necessário.

Ao observar as funções do neuropsicopedagogo e os apontamentos de estudiosos sobre as habilidades individuais, é possível perceber que, para efetivar a aprendizagem de alunos autistas — cujos desafios impactam pais, professores e demais profissionais envolvidos — é necessário utilizar recursos visuais, auditivos e estímulos sensoriais. Esses elementos ajudam a romper barreiras que, no momento, limitam seu desenvolvimento educacional, como nos mostra Peruzzolo:

“Representação de entretenimentos e jogos que promovam a motivação e interesse da criança a participar de forma ativa; conter elementos de diferenciação que possam prender a atenção da criança durante o processo; possibilitar a estimulação das áreas mais comprometidas da criança, utilizando-se das mais desenvolvidas a fim de tornar a intervenção mais completa possível; eliminação de fatores inibitórios que possam bloquear a estimulação programada.” (PERUZZOLO; COSTA, 2015, p.7)

No que diz respeito às crianças autistas no ambiente escolar, o neuropsicopedagogo pode atuar de forma significativa por meio da flexibilização e adaptação curricular contínua, com o objetivo de proporcionar acessibilidade à aquisição de novos conhecimentos, promover a integração social e estimular o desenvolvimento de novas habilidades. Seu trabalho contribui para valorizar a diversidade em sala de aula, sempre em parceria com as intervenções da equipe multidisciplinar.

Para o desenvolvimento pleno da aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) — foco deste estudo —, o neuropsicopedagogo deverá propor estratégias terapêuticas que estimulem as funções cerebrais e favoreçam a alfabetização, o desenvolvimento da linguagem, a interação social e a coordenação motora, sempre respeitando e potencializando as habilidades previamente adquiridas por cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como finalidade aprofundar os conhecimentos sobre a neuropsicopedagogia e sua contribuição no processo de aprendizagem de crianças com autismo, com foco principal no papel do neuropsicopedagogo e nas estratégias utilizadas como aliadas na jornada inclusiva.

Buscou-se demonstrar os fatores que interferem nesse processo, com base em análises bibliográficas, relacionando a teoria obtida nas leituras com a prática educacional. Considerando o contexto atual da sociedade — cada vez mais voltada à inclusão e à valorização da diversidade —, torna-se imprescindível a atuação de profissionais preparados para lidar com os desafios e potencialidades de cada sujeito, especialmente no ambiente escolar.

“Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.”

Visando à aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), compreendemos que este ainda é um grande desafio para muitos profissionais da educação. Isso se deve à necessidade de um conhecimento personalizado sobre como cada cérebro aprende, considerando suas capacidades e limitações. A neuropsicopedagogia, por ser uma ciência transdisciplinar, constitui-se como uma importante aliada nesse processo, contribuindo significativamente para o progresso educacional desses alunos.

Após uma avaliação realizada pelo neuropsicopedagogo, com base em parâmetros específicos de aprendizagem, é possível obter dados relevantes sobre o funcionamento cognitivo do aluno com TEA. A partir dessas informações, podem ser elaboradas estratégias pedagógicas e planejamentos de atividades que favoreçam sua evolução e desenvolvimento no processo educativo.

Verificamos, ainda, a importância da parceria entre o neuropsicopedagogo, os professores e os familiares, de modo que as adaptações curriculares e o monitoramento da aprendizagem sejam efetivados. Destacamos também que o trabalho da equipe multidisciplinar não deve ser descartado, mas sim complementado pela atuação desse profissional, agregando ainda mais qualidade ao processo de inclusão e ao desenvolvimento integral do sujeito.

Por fim, é necessário ressaltar que não podemos atribuir a responsabilidade pela educação inclusiva ou pela aprendizagem de crianças com TEA a um único profissional. O neuropsicopedagogo pode e deve auxiliar, mas é fundamental que toda a equipe escolar, especialmente os professores, esteja preparada para acolher, adaptar e ensinar, por meio do contato humano, da empatia e das adequações curriculares. A colaboração entre todos os envolvidos — escola, família e equipe especializada — é essencial para promover uma educação inclusiva de qualidade. Assim, garantimos às crianças autistas o direito ao desenvolvimento de suas potencialidades, à construção de sua autonomia e à participação plena na sociedade, como sujeitos dignos e cidadãos conscientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORELLI, Laura Moreira; LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 63-92, mar. 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1971.

A EVOLUÇÃO DA TEORIA ADMINISTRATIVA NA HISTÓRIA DO BRASIL E DO MUNDO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

*Viviane Gomes Portela Barroso
Tatiana Holanda Magalhães
Jamille Noronha Clementino
Pollyana Nobre Melo*

INTRODUÇÃO

A evolução da administração no Brasil e no mundo foi um acontecimento tão lento, que ficou atrás até mesmo do desenvolvimento do próprio Brasil que se arrastou anos a fio como colônia e após se tornar uma república, ainda assim apresentava fortes marcas de dependência e resquícios de inseguranças em relação a sua autonomia. Isso não foi diferente em todo o mundo.

Em vários momentos da história mundial, podemos perceber o homem a todo instante procurando sobreviver, compreender as coisas e fatos que o cercava e se organizar em sociedade. Mostrando assim que a necessidade de se estruturar era vital, porém a teoria propriamente dita não havia sido formulada e nem tão pouco as pessoas tinham noção de que quando se organizavam estavam desenvolvendo ou praticando princípios da administração.

Foi na Antiguidade que tivemos uma época particularmente profícua para as ciências. Os grandes pensadores e filósofos criaram e desenvolveram muitas áreas do conhecimento humano, com tal profundidade que até hoje sentimos os efeitos de seus trabalhos, mesmo assim a administração não recebeu uma devida preocupação e tratamento, até porque não era vista como uma ciência. O trabalho era tido preconceituosamente como uma atividade desprezível e havia uma correlação entre escravidão e trabalho como afirma Kwasnicka (2004, p. 12), “os antigos acreditavam que havia dois campos antagônicos e possíveis de atuação: O intelectual cabível aos cidadãos, e o material, cabível aos escravos. A aplicação das ciências em problemas práticos era condenada”.

As mudanças só vão ter início com o Renascimento, onde surge uma nova doutrina filosófica: o Humanismo. Este, traz à tona o pensamento filosófico, literário e artístico da antiguidade, e estimula a racionalidade proporcionando a liberdade humana do pensamento medieval. Os preconceitos em relação aos trabalhos vão ficando de lado e sendo esquecidos pouco a pouco, dando lugar a uma nova ordem social calcada na objetividade e racionalidade.

A partir de então, muitos foram os acontecimentos que marcaram a História e que tiveram influências de filósofos, da Igreja Católica, da organização militar, Revolução Industrial e dos

pioneiros e empreendedores de grandes obras como as ferrovias. Inicia-se então um longo processo de transformações de tratamento do trabalho e valorização do mesmo que respingará em estímulos industriais que culminaram séculos depois com os revolucionários da administração: Taylor e Fayol, como responsáveis pela fundação da Administração Científica e baseados nesse enfoque surge a corrente de pensamento denominada Escola Clássica com ênfase na estrutura organizacional.

Frederick Winslow Taylor (1858 – 1915), nasceu na Pensilvânia faleceu na Filadélfia nos Estados Unidos. É considerado o pai da Administração Científica por ter sido a primeira a se preocupar em organizar o trabalho realizado nas fábricas buscando o aumento da produtividade através da organização e da aplicação de métodos de produção.

Segundo Chiavenato (1979), Taylor preocupou-se em realizar um trabalho empresarial com excelência e buscou aprimorar-se observando comportamentos diários dos seus trabalhadores. Baseados nas experiências que começaram quando ainda era operário, obteve conclusões que o levou a teorizar e traçar um caminho na estrutura hierárquica do processo organizacional produtivo, para tanto direcionava um olhar para esse processo de baixo para cima e das partes para o todo.

Seus estudos objetivavam melhorar e aparelhar as empresas proporcionando um maior rendimento, maiores salários para os proprietários, maior produção com mais qualidade e ainda assim com menor custo. Para Taylor, administrar bem o tempo reduzia gastos e aumentava a eficiência da fábrica como um todo.

O Taylorismo pode ser sintetizado em quatro princípios que atualmente ainda são válidos para maximizar a produção. Segundo Chiavenato (1979), esses princípios são aspectos fundamentais para a organização racional do trabalho, seriam eles:

1. **Ciência em lugar do empirismo e da improvisação:** reunir todo o conhecimento tradicional relativo ao trabalho, antes deixado ao próprio operário, um corpo sistematizado de serviços, métodos e processos.
2. **Seleção e treinamento dos trabalhadores:** selecionar, racional e cientificamente, o trabalhador e promover o seu treinamento e desenvolvimento.
3. **Articular o trabalho com as ciências:** cooperar cordialmente com o trabalhador selecionando e treinando, colocando a sua disposição aquele conhecimento reunido e sistematizado.
4. **Divisão do trabalho e das responsabilidades:** manter a divisão equitativa do trabalho e da responsabilidade entre a direção e o operário, isto é, dividir o trabalho em duas partes:
 - a) Planejamento a cargo da gerência;

b) Execução a cargo dos operários e de seus superiores;

Taylor sofreu muitas críticas por simplificar ou minimizar a personalidade humana não dando ênfase a outras formas de motivação dos operários aumentando o trabalho e visando somente o lucro. Como se o homem fosse uma máquina de produzir, dessa forma provando que, não conhecia o organismo humano. (CHIAVENATO,1979, p.46)

Cruz (1998, p.24), afirma que, Taylor era conhecido como sendo um homem obstinado, tenaz, duro, justo e mal-educado. O que para alguns poderia servir de exemplo de administrador e para outros mais motivos para críticas. Porém, sua característica administrativa não pode ser menosprezada em relação à contribuição significativa que deu para o avanço das organizações e dos próprios métodos administrativos que baseados neles foram sendo transformados, adaptados ou simplesmente copiados.

A teoria das organizações não poderia ser abordada sem destacar o engenheiro francês Henri Fayol (1841-1925). Anatomista e fisiologista que nasceu em Constantinopla e faleceu em Paris. Teve a oportunidade de presenciar o processo da Revolução Industrial, o que influenciou bastante seu comportamento.

Segundo Miranda (1974), Fayol fundamentou que toda empresa tem um conjunto de funções que são essenciais para seu funcionamento independente da sua complexidade e tamanho:

1. **Função técnica**
2. **Função comercial**
3. **Função financeira**
4. **Função de segurança**
5. **Função contábil**
6. **Função administrativa.**

Esta função seria de conjunto, compreendendo o conceito de que administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar.

O Fayolismo deixou outra importante contribuição para a Administração, desenvolveu os Princípios Gerais de Administração. Dessa feita demonstrou preocupação com o desenvolvimento das organizações das empresas, buscando a eficiência como meta. Sugeriu então, baseado em suas observações ao longo de toda dedicação a seu trabalho quatorze princípios:

1. **Divisão do trabalho**
2. **Autoridade**
3. **Disciplina**
4. **Unidade de comando**

5. **Unidade de direção**
6. **Subordinação dos interesses particulares ao interesse geral**
7. **Remuneração**
8. **Centralização**
9. **Hierarquia**
10. **Ordem**
11. **Equidade**
12. **Estabilidade do pessoal**
13. **Iniciativa**
14. **União do pessoal** (MIRANDA,1974, p.40-41)

Para Cruz (1998, p. 28):

Fayol preocupava-se principalmente em compreender e agir nas camadas superiores das organizações, voltando seu olhar para uma abordagem de cima para baixo e do todo para as partes, ao contrário de Taylor que começou sua carreira como operário, e suas observações eram feitas nas camadas inferiores. Fayol esteve sempre muito ligado à direção das empresas do que aos operários.

Cruz (1998), ainda afirma que, essa evolução tem continuidade à medida que pesquisas iam sendo realizadas e novas necessidades surgiam exigidas pela sociedade em constante evolução também. Essa evolução interferia ativamente na educação e consequentemente na Administração da Educação no Brasil e no mundo. Uma nova corrente de pensamento emergia visando fortalecer um novo enfoque, mais humanista, que se fortalecia embasado em experiências comportamentais conduzidas pelos pesquisadores E. Mayo e F. J. Roethlisberger, realizada na fábrica da Western Electric em Hawthorne. Tem início, uma nova abordagem para a teoria das organizações. Deu-se a ela o nome de Escola das Relações Humanas:

O nome, evidentemente, era devido ao caráter humanístico com o qual passava-se a abordar a empresa, analisando a motivação que os empregados tinham tanto do ponto de vista individual como do ponto de vista social. De forma bem sucinta, Mary Parquet Follet, que foi uma das pioneiras desse tipo de abordagem, afirmava que o objetivo principal de toda ação administrativa dentro de uma organização era coordenar as atividades das pessoas através da integração delas. Ao levar em consideração o comportamento das pessoas para explicar como os mecanismos de administração interagiam nas organizações, os idealizadores dessa corrente estavam reconhecendo que quem ditava as normas de conduta eram os interesses individuais e os do grupo em detrimento dos interesses da organização. (CRUZ, 1998, p. 28)

Conforme Cruz (1998, p. 28), os princípios dessa Escola resumem-se em quatro pontos fundamentais: O contato direto, planejamento, colaboração recíproca, processo contínuo de coordenação.

Essa Escola tentou transmitir lições relacionadas ao trato pessoal com os operários, na forma de interação constante estimulando as relações interpessoais constantes por meio de formações grupais.

HISTÓRIA DA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A evolução da administração da educação no Brasil ficou atrás até mesmo do desenvolvimento do próprio Brasil, o qual já ocorreu de forma muito lenta. Os primeiros sinais de evolução e de autonomia brasileira iniciaram-se discretamente e num ritmo vagaroso. Mais adiante as primeiras preocupações administrativas da educação vão sendo levadas em conta, também da mesma forma como o então desenvolvimento do Brasil. Com isso vem comprovar a relação de interdependência entre educação e sociedade, não podendo por muito tempo uma obter progressos significativos na ausência da outra.

Segundo Sander (1982), a administração da educação no Brasil pode ser analisada sob quatro enfoques ao longo da história: o jurídico, organizacional, comportamental e sociológico.

1- O enfoque jurídico

Este, retrata toda a forma de tratamento dada a administração da educação no Brasil nos primórdios de sua colonização, até por volta de 1930. O enfoque jurídico tinha como características ser essencialmente normativo e estreitamente vinculado à tradição do direito romano.

Assim como a educação não era prioridade tanto para colonizadores como para a grande massa de população, no período colonial, a teoria da administração esteve à parte dos interesses da mesma forma. Fazia-se uso de administrações rústicas, baseadas na exploração e somente interesses lucrativos, sem, portanto, preocupar-se com a manutenção dos recursos naturais e humanos.

A esse enfoque era forte a marca dos valores do cristianismo, essencialmente do catolicismo com incisiva influência jesuítica e posteriormente do positivismo. A tradição jurídica herdada pelo Brasil trouxe características básicas do direito romano, que tem como marca o legalismo e enfatiza a legislação, ordem, regulamentação, codificação e um sistema fechado. Também com ele incorporaram-se traços da cultura e princípios da administração europeia, pois a administração pública e da educação no Brasil foi buscar modelos europeus e mais tarde americanos. Esses não atenderam as necessidades brasileiras e custavam muito aos cofres públicos. Isso não foi visto logo e ainda hoje podemos ver que essa realidade continua a acontecer, por mais que seja disfarçada ou não.

Sua preocupação maior estava na burocratização, teorização, com o pensamento dedutivo do que mesmo com a prática que se baseia no pensamento indutivo que observa os fatos para formular outros princípios gerais.

Compreender essas características históricas do desenvolvimento do país, contribuiu significativamente para entender as razões da evolução da teoria administrativa no Brasil. Leva-nos a identificar também que nessa época não podemos constatar uma administração escolar capacitada para atender as mínimas exigências das poucas instituições existentes, muito menos no que se diz respeito a planejar e dirigi-las. Existia pouquíssima teoria e sistematização do conhecimento no campo da administração da educação do Brasil.

O ensino jesuítico teve interrupção parcial e temporária com a Reforma Pombalina que cooperou para que a educação fosse vista como expressão da política e da sociedade, elevando significativamente a história da educação no Brasil.

Sander (1982, p. 14), acredita que, a educação sofreu influências pedagógicas das Igrejas Protestantes advindas dos Estados Unidos e do Positivismo durante o Império e estendendo-se à República. Porém o quadro administrativo educacional não mudou rapidamente. As marcas jesuíticas coloniais são ainda visíveis:

A Independência e a República, no entanto, não mudaram repentinamente o quadro formal da situação educacional e de seu sistema de administração. Ao contrário, por muito tempo continuaram a imperar os moldes coloniais vinculados ao *status quo* político e social e aos valores dos centros de poder econômicos internacionais.

2- O enfoque organizacional

O enfoque organizacional surge no meio a toda efervescência política e intelectual por volta de 1920 passando pela Revolução de 1930. Na área educacional materializou-se no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 que daí em diante propiciou condições para vários movimentos reformistas nas instituições sociais brasileiras. A fase organizacional estendeu-se até 1960.

Esse enfoque busca o pragmatismo e a tecnocracia, visando um sistema de organizações com a finalidade de resolver problemas administrativos sem uma preocupação humanística ou sociopolítica.

Os defensores desse enfoque também foram buscar suporte teórico europeu e norte-americano.

A teoria administrativa organizacional baseia-se nos princípios da Administração Clássica preconizadas por Henri Fayol na França, seguido de Luther Gulicke Lyndall Urwick na Inglaterra, por Max Weber na Alemanha e por Frederick W. Taylor nos Estados Unidos da América.

Esse enfoque também foi essencialmente normativo a semelhança do enfoque jurídico como afirma Sander (1982, p. 16), e seus protagonistas acreditavam na reforma moral da administração e dos administradores como solução para os problemas administrativos.

A adoção desses princípios não parecia muito adequada à cultura e sociedade brasileira. Foi então que muitos estudos foram realizados no intuito de caracterizar essa administração em discrepante ou adequada a nossa realidade. Aparecem as primeiras tentativas de sistematizar os primeiros ensaios de Administração da Educação no Brasil seguindo os impulsos acadêmicos da Europa e Estados Unidos:

Como na administração pública, os estudiosos da administração da educação passaram a adotar o enfoque organizacional de orientação pragmática. Foi nessa ocasião que apareceram as obras de Anísio Teixeira da Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro, em 1935, que interpretou o pragmatismo pedagógico na linha de William James e John Dewey; de José Querino Ribeiro, na Universidade de São Paulo, em 1938, que seguiu a orientação de Fayol; e de Antônio Carneiro Leão, da Escola de Educação da Antiga Universidade do Distrito Federal, em 1939, que adotou uma orientação mais eclética. Foi a partir desses trabalhos pioneiros que se formou uma corrente de reconhecidos professores universitários do País, cuja produção seria difícil registrar aqui. (SANDER, 1982, p.16-17).

Vale ressaltar que o modelo clássico adotado formalmente só foi cumprido parcialmente devido a sua pouca adequação a realidade social e cultural do país e não dando o devido valor ao ser humano em si, enquanto elemento ativo e social do processo administrativo.

3- O enfoque comportamental

Surge então um enfoque comportamental como reação aos princípios e práticas conservadoras e tradicionais da Administração Clássica provenientes também dos Estados Unidos logo após a Segunda Guerra.

Suas bases teóricas se encontram nas ciências do comportamento como a psicologia e a sociologia dando origem a psicossociologia. A aplicação dessas disciplinas da administração propõe uma abordagem diferenciada, pois vislumbra o trabalho em grupo, treinamento de liderança e da sensibilidade nos processos organizacionais.

Na administração da educação, o **enfoque comportamental** vem tendo influência há muito tempo por causa da tradicional vinculação da psicologia à pedagogia nos estudos superiores de educação e na prática educacional em geral. (...) A sociologia da educação, protagonizada inicialmente por Émile Durkheim, somou-se à psicologia educacional, dando origem, posteriormente, à psicologia social da educação que nas últimas décadas,

vem tendo decisiva influência na teoria da administração da educação. (SANDER, 1982, p. 20).

Essa abordagem ficou conhecida como a escola de Relações Humanas evidentemente devido ao caráter humanístico com o qual passava-se a abordar a empresa analisando a motivação que “os trabalhadores tinham tanto individualmente, como socialmente”. (CRUZ, 1998, p.28),

Apesar dos bons resultados alcançados no setor empresarial, podemos constatar inadequações à realidade brasileira, dificultando sua aplicação na administração pública e educacional, por fatores muitas vezes burocráticos brasileiros, valores culturais e padrões institucionais.

Esses enfoques não obtiveram sucesso total em sua aplicabilidade devido não terem função adequada individualmente. Eles na verdade se completam ou se superpõem. Oferecem ideias úteis a determinadas situações que para outras não seriam, ou seja, um determinado enfoque não pode ser adequado a qualquer situação aleatoriamente.

4- O enfoque sociológico

Em busca de adequações administrativas à realidade brasileira, tendo em vista a crescente utilização da ciência social, como forma de valorização do homem social que sofre, portanto, influências sociais desde cedo. Nasce então, o enfoque sociológico que vê a função administrativa como sendo essencialmente sociológica, antropológica e política, ou especificamente sociopolítica.

A aplicação dessa ciência social ou enfoque sociológico, também se destaca por seu caráter interdisciplinar e que aqui valoriza-se a pesquisa científica voltada para a realidade brasileira buscando soluções aplicáveis ao contexto sociocultural brasileiro e suas peculiaridades. Dessa forma busca um desprendimento da exacerbada influência estrangeira visando uma maior autonomia.

Esse enfoque baseia-se no pressuposto de que a educação não existe sem influência da sociedade, portanto a administração da educação tem uma constante relação entre prática educacional e prática social, prática administrativa e prática política.

Sander (1982, p. 50), define com muita propriedade a importância desse enfoque para a administração da educação:

A dimensão sociopolítica está estreitamente associada ao enfoque sociológico e assume particular importância para a administração da educação, no sentido de que ela tem diante de si um sistema educacional que funcionará num ambiente externo cada vez mais turbulento; um sistema educacional que terá de lidar com uma crescente diversidade de valores culturais no ambiente social; enfim, um sistema educacional que precisa está preparado para as crescentes solicitações do homem e da sociedade moderna.

Essa diversidade de valores está presente em cada indivíduo mesmo que pertencente a um grupo aparentemente homogêneo, cada indivíduo o faz um pouco heterogêneo e estimula novas necessidades grupais e sociais. Por isso a necessidade do Sistema Educacional está preparada para atender a evolução social, cultural e intelectual em constante movimento, principalmente hoje, onde as relações humanas estão tão em alta e valorizam mais o ser humano.

a) CONCEITO DE ADMINISTRAÇÃO

Segundo Kwasnicka (2004, p. 20):

Administração é um processo pelo qual o administrador cria, dirige mantém, opera e controla uma organização. Este conceito define um princípio básico integrativo que é visto como um processo fundamental que busca obtenção de resultados específicos.

Um outro conceito que o complementa ainda segundo Kawsnicka (2004), seria no campo do conhecimento: a administração é uma disciplina organizada, pesquisada e ensinada em instituições de ensino superior. Sendo o campo da administração um campo integrativo por natureza, traz aspectos relevantes de outras disciplinas e que ao mesmo tempo desenvolve seus próprios conceitos.

O terceiro, seria na área profissional, ao que se refere a carreira propriamente dita abrangendo a coletividade que se dedica a desenvolver as funções administrativas. (KAWSNICKA, 2004, p.21).

Para Chiavenato (2003, p. 2):

A administração trata-se da condução racional das atividades de uma organização seja ela lucrativa ou não. A administração trata do planejamento, da organização (estruturação), da direção e do controle de todas as atividades diferenciadas pela divisão de trabalho que ocorreram dentro de uma organização, para alcançar determinados objetivos de maneira eficiente e eficaz.

Chiavenato (2003) ainda afirma que, a administração é imprescindível para a existência e sobrevivência das organizações. Sendo assim a escola sendo uma instituição organizacional, não deve menosprezar ou subestimar a necessidade de uma boa administração.

De uma forma mais simplificada, Ferreira (2002, p. 17), em seu dicionário define administração numa primeira definição como: ação ou efeito de administrar. E complementa na segunda definição como sendo conjunto ou princípios, normas e funções que têm por fim ordenar a estrutura e funcionamento de uma organização (empresa ou órgão público etc.) Especificando o ato de administrar, está conceituado como gerir, governar, ministrar, manter sobre controle e aplicar.

À medida que foram surgindo novas teorias administrativas tanto o conteúdo como o significado da administração sofreram ampliação e aprofundamento por meio delas.

PRINCÍPIOS E CONTRIBUIÇÕES DA ADMINISTRAÇÃO EMPRESARIAL PARA A ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Da mesma forma que a Teoria Administrativa tem buscado adequar-se as demandas no setor organizacional financeiro mundial, a administração aplicada às instituições de ensino deve estar voltada para uma visão futurista e produtiva, para que estas venham estar atendendo as necessidades de seus clientes e as suas internamente.

A administração foi sendo fundamentada, teorizada e adquirindo valores administrativos significativos empresariais. A aplicabilidade de suas teorias transformadas em práticas e técnicas levaram algumas empresas ao reconhecimento mundial devido a seu sucesso administrativo. Esse fato começou a despertar interesses em curiosos das demais instituições preocupando-se em saber como poderia ser possível a funcionalidade de tais teorias e técnicas em outras diferentes empresas e ramos, independentemente de serem lucrativas ou não.

A Teoria da Administração de empresas foi desenvolvida voltada para organização do trabalho nas empresas capitalistas, mas que ao mesmo tempo poderia ser aplicada a situação de todas as outras. A Administração Escolar não formulou as suas teorias, apresentou apenas algumas proposições teóricas sobre sua organização. Segundo Félix, (1986, p. 71), nessas proposições é perceptível a presença de diferentes escolas da Administração de empresas como forma de cientificar suas teorias. Há, portanto uma grande contribuição e influência da Administração de Empresas na Administração Escolar havendo relação entre as duas:

A revisão de estudos de Administração escolar no Brasil indica a sua orientação para o conhecimento das teorias da administração, para a sistematização dos seus princípios e sua aplicação na operacionalização do processo educacional. Se a Administração Escolar enquanto disciplina e enquanto prática administrativa tem como referencial as teorias da Administração de Empresas, utilizando-a na análise das questões da estrutura e funcionamento do sistema escolar e na proposição de modelos de organização e administração, constata-se a existência de uma relação entre a Administração Escolar e a Administração de Empresas, relação esta que deve ser investigada para que se tornem explícitos os condicionantes que a determinam.

Essa relação estabelecida entre as duas é possível devido ao fato de ser perfeitamente permitido o uso dos pressupostos da administração empresarial conforme os estudiosos da Administração de Empresas afirmam, já que sucessos foram alcançados nelas e outorgam à aplicação de seus conceitos, métodos e princípios em qualquer outra organização como as de instituições de serviços. É importante ressaltar que a Teoria da Administração Escolar para ser útil não pode ser limitada e com tendências a especificidade de um determinado sistema de ensino, já que no campo educacional as situações são diversas. Segundo Alonso (1976), “ela deve ser generalizável e valer-se de todo conhecimento sobre administração”.

Observando-se uma gama de obras já editadas e estudadas no Brasil voltadas para a Administração Escolar sobre sua prática e teorização, pode-se constatar um interesse em elaborar uma teoria que se aplique às suas necessidades e que sejam embasadas cientificamente na Administração de empresas como forma de validar suas proposições, buscando modelo de eficiência.

Há muita crítica sobre o ensino brasileiro apontando como responsáveis pelas falhas: o ensino ineficiente, os alunos desinteressados e a problemática sociocultural e financeira do país, bem como a política nacional. Dificilmente fala-se na falha de natureza administrativa, falta de planejamento estratégico e a falta de adaptações às exigências contemporâneas. Certamente está aí a causa da problemática educacional no Brasil e ainda em outros países onde a educação é deficiente.

As instituições de serviços não diferem muito das empresas no que diz respeito ao trabalho, planejamento, estruturação da organização, da administração e outros aspectos que na maioria das vezes só mudam suas terminologias, porém os objetivos são os mesmos da maioria das empresas.

Conforme Félix (1986, p. 75):

Essa similaridade das organizações se deve ao fato delas serem resultantes da própria relação entre a estrutura econômica da sociedade capitalista e a superestrutura político social e jurídico. A diferenciação está nas finalidades, valores e contribuições à sociedade que são ou deveriam ser valorizadas e para isso enriquecidos com uma boa administração para que não viesse a fracassar. “A ênfase na generalização da orientação teórica da Administração de

Empresas na prática da administração das outras organizações é adotada por alguns teóricos da própria Administração Escolar”.

Do Brasil podemos nos referir dois grandes nomes, sendo eles José Querino Ribeiro com o clássico da Administração escolar brasileira: Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar e Mirtes Alonso com a obra O Papel do Diretor na Administração Escolar. Ambos indicados nos planos de curso para estudo em Administração Escolar no Brasil.

A respeito da ênfase na generalização da orientação teórica da Administração de Empresa na prática de outras organizações, Ribeiro (1985, p. 95), diz que:

Estamos de acordo com Prihoda e Dottrens no que concerne à conveniência do aproveitamento de **taylorismo** e do **fayolismo** para a formulação de problemas escolares; com Sears quanto a necessidade de se construir uma Teoria da Administração Escolar; com Moehlmann quanto à condição meramente instrumental da Administração Escolar no sentido de que sua função principal é a de ajustamento das atividades de escolarização à filosofia e à política de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esse estudo que buscou conhecimentos da Administração desde seus primórdios até os dias atuais, pudemos perceber fortemente suas contribuições para o segmento educacional enquanto instituição organizacional.

A Administração Escolar, tem sido valorizada e vem conquistando seu espaço no meio educativo ao longo dos anos, norteados pelos princípios administrativos empresariais e adaptando-os a seus interesses. Porém nem sempre foi assim. Muitos foram os prejuízos para que se pudesse enxergar melhor o caminho a seguir. Este trabalho se propõe justamente a fazer um apanhado histórico e evolutivo das teorias administrativas no Brasil e no mundo e reconhecer suas influências e contribuições para a administração da educação brasileira, bem como sua importância e necessidade no ambiente escolar.

Descobrimos que a Instituição Escolar não poderia mais continuar sem uma atenção especial, não apenas detendo-se somente a transmissão de conteúdos e na relação professor e aluno. Era preciso dedicar-se a sua organização e elaborar uma teoria que se aplicassem as suas necessidades e que fossem embasadas cientificamente na Administração de empresas como forma de validar suas proposições, buscando modelo de eficiência.

Abordamos alguns enfoques que nos direcionaram a reconhecer dentro de cada abordagem um estilo administrativo que se sobressaía conforme o momento histórico social, e constatamos que

estes enfoques nem sempre poderiam ser vistos separadamente, observando então que eles muitas vezes seriam superpostos ou complementares.

Avaliamos a administração em geral, classificando-a como ciência, disciplina ou uma prática dentro de uma estrutura organizacional.

Concluimos que o papel do administrador é de suma importância para o desenvolvimento satisfatório da escola, no que concerne a atingir suas metas, ideais e missão. Seus estilos de administrar influem diretamente no comportamento de todos na instituição. Desde a postura do servente ao rendimento do aluno, não só cognitivamente, mas principalmente em relação a sua postura social na relação escola e comunidade.

Daí a importância de um administrador que tenha consciência da realidade e necessidade de que o cerca, e para tanto conheça as Teorias da Administração e delas retenha o que há de melhor e exerça uma gestão que promova a satisfação no ambiente de trabalho escolar em vários sentidos e uma aprendizagem mais significativa, pois o momento requer pessoas, líderes cada vez mais capacitados, conscientes e preocupados com o que se tem de mais valioso, as relações humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Mirtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Universidade Católica, 1976.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

_____. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 7ª. Ed. São Paulo. Elsevier: Campus, 2003.

_____. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Ed. MacGraw-Hill, 1979.

CRUZ, Tadeu. **Sistemas, organização & métodos: estudo integrado das novas tecnologias de informação**. 2ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1998.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?** 3ª.Ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: O mini dicionário da língua portuguesa**. 8ª. Ed.rev. ampliada. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2002.

KAWASNICKA, Eunice Lacava. **Introdução à Administração**. 6ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MIRANDA, Geraldo Inácio Mac-Dwell dos Passos. **Organização e Métodos**. São Paulo: Ed. Atlas, 1974.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração** escolar. 2ª. Ed., 2ª. tiragem/edição ver., anotada e ampl. Por João Gauberto de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1985.

SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil: Evolução do Conhecimento. **Cadernos de Administração Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E A AFETIVIDADE

*Gisele Gondim Passos
Shirleibergue Feijó Moreira Sousa
Jeanny Marly Nunes Agostinho
Iana Maria Carneiro*

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço onde se buscam novas maneiras de ser e agir. Fazem parte dela indivíduos diferentes, que contribuem para a construção da sociedade, expressando de diversas formas seus afetos, comunicando-se e movimentando-se. Assim, estudar-se-á como a afetividade e a psicopedagogia, trabalhando de forma aliada, podem colaborar como ferramenta para o sucesso da vida escolar do aluno, procurando compreender a escola, a relação entre educador e educando, e suas possibilidades de criar um ambiente acolhedor, no qual ambos saibam respeitar-se, estabelecendo um laço de amizade conforme as normas de convivência.

Partindo de uma realidade marcada pela dificuldade de expressar emoções por ambas as partes, é por meio da compreensão desse ponto que tentaremos entender os conflitos que poderão surgir em sala de aula.

O processo de compreensão das emoções exige habilidades e tempo por parte de todos os envolvidos no processo educativo, porém essas condições geralmente não são oferecidas no percurso da aprendizagem. O maior desafio para o psicopedagogo dentro da escola é descobrir o melhor método para incluir a afetividade no currículo escolar. Por isso, nossa pesquisa acredita em uma metodologia baseada na convivência, o que nos permitirá uma análise interpretativa dos aspectos educacionais do contexto estudado.

A pesquisa evidenciou a importância da educação afetiva, em que o educando é o protagonista do processo de aprendizagem — e não apenas o conteúdo —, considerando-se seu desenvolvimento tanto no aspecto social quanto no afetivo.

Todo sistema educacional envolve dois personagens: um que aprende e outro que ensina. Entre eles, surge o psicopedagogo, que busca o resgate do vínculo na sala de aula. É com essa visão que o trabalho evidencia a importância do equilíbrio social e emocional que o educador pode proporcionar aos seus educandos, podendo, sim, fazer a diferença no processo de aprendizagem.

A pesquisa tem como objetivo delinear um retrato da teoria que fundamenta e sustenta a psicopedagogia e sua práxis, de forma a permitir a compreensão do contexto de desenvolvimento e a aplicação desse profissional na instituição escolar, tornando-o uma ferramenta essencial para o

processo de aprendizagem em toda a escola. Também se destaca o papel do psicopedagogo no processo educativo e a distinção entre afetividade e permissividade.

É possível, sim, estabelecer uma relação afetiva dentro da sala de aula, desde que o educador respeite e acolha seu educando de modo a torná-lo um sujeito ativo no processo de aprendizagem — e não apenas um ouvinte e receptor das regras impostas pela sociedade. Por esse motivo, citaremos a seguir alguns elementos que contribuem para a visualização de um processo de aprendizagem pautado na afetividade.

PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA RELAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E O AFETIVIDADE

O processo de aprendizagem é algo complexo, contínuo e fascinante na vida de qualquer ser humano e, quando se refere à criança, torna-se ainda mais envolvente. O comportamento do indivíduo funciona como uma forma de adaptação ao meio em que vive. Ainda segundo Antunes (1999, p. 35), “o processo de aprendizagem só pode acontecer quando há maturação”. Ou seja, o conhecimento só pode ser absorvido pela criança quando ela estiver pronta para recebê-lo, o que permite ao educador analisar qual a melhor técnica e o momento adequado para repassá-lo, pois, como docente, ele precisa saber lidar com essa situação.

Todos têm sua própria forma de aprender: uns aprendem rápido, outros de forma mais lenta; alguns são mais visuais, outros mais auditivos. Também existem diversas formas de ensinar. Quando o método de ensino utilizado não apresenta resultados e a criança não consegue aprender, o psicopedagogo surge como apoio na busca pela superação dessas dificuldades, procurando meios de aprimorar a forma de aprender e buscando métodos que facilitem a vida do educando e do educador em sala de aula.

Em um trecho de seu livro, Mutschele (1988, p. 7) afirma: “A aprendizagem é um processo dinâmico e autoativo. O principal agente da aprendizagem é a própria atividade do aluno, não apenas uma atividade externa e física, mas também uma atividade interna e mental”. Fica claro, portanto, que a educação deve ser estimulante para que o educando alcance o sucesso educacional. O psicopedagogo surge da necessidade que a escola tem de compreender o processo educacional de maneira interdisciplinar.

Diante do baixo desempenho dos educandos, as escolas estão cada vez mais preocupadas com as dificuldades de aprendizagem. Essas crianças não conseguem acompanhar os métodos convencionais de ensino e acabam ficando deslocadas diante do percurso necessário no processo de aprendizagem. Por sua vez, muitas instituições não possuem uma política de prevenção e intervenção voltada à superação desse problema.

Nesse contexto, o psicopedagogo surge como o profissional que dará suporte aos educadores e demais membros da equipe escolar, visando à melhoria das condições do processo de aprendizagem, bem como à prevenção das dificuldades que nele possam surgir. Por meio de técnicas e métodos específicos, esse profissional possibilita uma intervenção institucional.

O psicopedagogo trabalha em conjunto com a equipe escolar, buscando construir um ambiente propício às condições de aprendizagem, com o objetivo de evitar o fracasso escolar e o não aprendizado dos educandos, contribuindo para a melhoria das metodologias e facilitando o processo educativo.

A psicopedagogia dedica-se ao estudo do processo de aprendizagem humana, procurando compreender tanto aquele que aprende quanto aquele que ensina. No entanto, seu foco não se limita apenas ao espaço escolar, visto que a aprendizagem ocorre ao longo de toda a existência do sujeito.

O psicopedagogo atinge seus objetivos dentro da instituição escolar quando compreende as necessidades de aprendizagem dos educandos, cria espaços na escola que viabilizem recursos para atender às dificuldades percebidas e se torna uma ferramenta poderosa no auxílio ao processo de aprendizagem.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A AFETIVIDADE

A aprendizagem, na verdade, consiste nas experiências vivenciadas com outras pessoas. Quando essas experiências possuem um sentido afetivo, elas determinam a qualidade da aprendizagem internalizada pela criança. Nesse sentido, pode-se afirmar que, no processo de internalização, estão envolvidos não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos. Assim, abre-se espaço para a discussão sobre a influência da afetividade no processo de aprendizagem.

A relação que caracteriza o ensinar e o aprender se desenvolve a partir de vínculos entre as pessoas e tem início no ambiente familiar. A base dessa relação vincular é afetiva, pois é por meio de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantindo os cuidados de que necessita.

Com o passar do tempo, esses vínculos afetivos se ampliam — e a figura do educador ganha grande importância na relação de ensino e aprendizagem durante a vida escolar. Para que a aprendizagem ocorra, são necessários dois personagens: o ensinante e o aprendente, bem como o vínculo estabelecido entre ambos. É por isso que Dell’Agli (2006, p. 46) conclui em sua pesquisa que:

“[...] os estudantes atribuem como características de um bom professor ser caloroso, amigo, acolhedor e comunicativo, e, ao mesmo tempo, metódico, altamente motivador e atento à disciplina em sala de aula.”

Fica evidente, portanto, que toda aprendizagem deve estar permeada pela afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, em um processo relacional. Quando se pensa, especificamente, na aprendizagem escolar, percebe-se que a complexa rede de relações entre educandos, educadores, conteúdos escolares, livros e escrita não se desenvolve exclusivamente no plano cognitivo. Há uma base afetiva que atravessa e sustenta essas interações.

As experiências vivenciadas em sala de aula ocorrem, inicialmente, no plano interpessoal, entre os indivíduos envolvidos. Por meio da mediação, essas experiências vão sendo internalizadas, passando ao plano intrapessoal, onde ganham autonomia e se integram à história de vida do sujeito. Essas vivências são também afetivas, pois os indivíduos internalizam experiências emocionais relacionadas a determinados objetos, situações ou relações.

O conhecimento não é algo restrito; a criança pode adquiri-lo em qualquer lugar: em casa, na rua, na casa de um amigo, etc. No entanto, é na escola que ela se adapta, desenvolve e assimila outros tipos de conhecimento, o que torna a escola um espaço crucial para o desenvolvimento infantil. Ao observarmos a dinâmica da sala de aula, percebemos que cada criança tem uma maneira única de aprender os conteúdos, e cabe ao educador, com o apoio dos psicopedagogos, selecionar as melhores estratégias para garantir que todos aprendam de maneira eficaz.

Este é um dos maiores desafios para o psicopedagogo dentro do ambiente escolar: desenvolver técnicas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. Mas como fazer isso em uma sala com 20 a 30 aprendizes diferentes? De acordo com Antunes (1999, p. 41), "seria, nesse caso, pertinente questionar até que ponto os professores poderiam adaptar estilos diferentes a alunos diversos".

Seria ideal uma educação que privilegiasse o contato afetivo, ao invés de uma abordagem restrita ao conteúdo, onde o educador se limita a ser um mero transmissor de conhecimento e o aluno apenas receptor. Ou seja, o foco no processo educacional não deve ser exclusivamente o conteúdo, desconsiderando as emoções, que, afinal, não são um critério de avaliação em vestibulares. Segundo Almeida (1999, p. 12):

"Devemos estudar a emoção como um aspecto tão importante quanto a própria inteligência, pois ela está presente no ser humano. A emoção deve ser entendida como a ponte que liga a vida orgânica à psíquica, sendo o elo necessário para a compreensão da pessoa como um ser completo."

Estudar as emoções é tão relevante quanto estudar as disciplinas do currículo escolar, não devendo ser relegado a um segundo plano. Antunes (1999) sugere a "alfabetização emocional", proposta que visa criar um espaço dentro da sala de aula para discutir as

emoções e sua importância na vida dos educandos. A emoção é parte integrante do ser subjetivo, e nossas expressões não podem ser compreendidas sem considerar os afetos que as acompanham.

O psicopedagogo tem a função de sensibilizar a escola para o fato de que ela é formadora de cidadãos e deve estar mais atenta a essa perspectiva, acolhendo as crianças como seres fundamentais no processo educacional e utilizando o afeto como principal ferramenta nesse processo.

É evidente que a escola e, principalmente, o educador, são figuras indispensáveis na formação de cada educando, contribuindo para transformá-los em cidadãos conscientes e afetivos. Mas como o psicopedagogo pode promover essa formação afetiva dentro da escola? Sem dúvida, a melhor maneira é incentivar os educadores a ouvirem e compreenderem seus alunos. É necessário compreender que a afetividade é essencial para a formação de pessoas felizes e socialmente competentes.

O psicopedagogo deve fomentar a compreensão das emoções, ajudando a criar um ambiente acolhedor dentro e fora da sala de aula. Isso facilita o processo de aprendizagem, garantindo a permanência dos alunos na escola, estimulando-os para o desenvolvimento das atividades previstas no currículo escolar e promovendo o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes. Este profissional deve ser um parceiro do educador, colaborando na construção de metodologias, investigando quais processos de aprendizagem são mais satisfatórios para ambos – educando e educador – e criando um ambiente que estimule o respeito e a confiança de forma agradável e eficaz. Quando surgirem dificuldades, como problemas de aprendizagem, os dois devem trabalhar juntos para identificar as causas e tomar as medidas adequadas.

De acordo com Cavalcante (2005, p. 54), "os estudantes precisam refletir sobre suas atitudes e reconhecer os sentimentos que orientam suas ações". Vale ressaltar que a criação de um ambiente acolhedor não depende apenas do educador; o aluno também deve colaborar, buscando conhecer e controlar suas emoções. Dessa maneira, o aluno se torna uma parte ativa do processo de aprendizagem. Quando a afetividade é incentivada e valores sociais são ensinados, a escola oferece ao educando a oportunidade de conhecer uma nova perspectiva de convivência social.

Quando a criança encontra um espaço onde pode se expressar e desenvolver seu potencial, suas habilidades intelectuais são estimuladas, e o processo de aprendizagem se torna mais rápido e eficaz. Para Almeida (1999), a escola é o melhor meio para a construção da afetividade, pois ela está diretamente ligada ao desenvolvimento da inteligência do aluno, que dependerá da evolução afetiva da criança.

Ao estimular o lado afetivo das crianças, estamos, automaticamente, desenvolvendo sua inteligência, como afirma Galvão (1995, p. 49): "A afetividade, o ato motor, a inteligência são campos funcionais entre os quais se distribui a atividade infantil".

O psicopedagogo deve promover a afetividade dentro da escola para aprimorar a relação educador-educando e, assim, contribuir para a melhoria do processo educacional. Como aponta Cavalcante (2005, p. 55), "o modo como os professores enxergam a criança é essencial para o sucesso da aprendizagem".

O psicopedagogo deve trabalhar junto à escola para integrar a afetividade ao processo de aprendizagem sem comprometer a eficácia do ensino. É importante deixar claro que a afetividade não deve ser confundida com permissividade, pois a criança precisa entender que existem limites. Segundo Marchand (1985, p. 96), "é com a atitude intermediária entre afeição e severidade que o educador, no seu desenvolvimento afetivo com a criança, pode alcançar uma paz harmoniosa".

O AFETO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O afeto desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem, especialmente na educação infantil, que abrange crianças de 1 a 6 anos. Durante essa fase, as emoções estão em pleno desenvolvimento, e o contato com a sociedade se intensifica, o que torna fundamental a promoção da educação afetiva. A integração da família na escola é crucial para engajar as famílias no processo educativo e melhorar a qualidade do ensino.

A educação deve priorizar o "ser" em vez do "ter". Isso implica que a escola não deve apenas transmitir informações, mas também formar indivíduos completos. O educador é visto como um mediador essencial nesse processo, e sua consciência sobre essa função pode impactar significativamente o desenvolvimento da criança.

Para garantir uma educação de qualidade, o psicopedagogo deve facilitar a criação de um ambiente no qual as emoções possam ser expressas livremente. É importante criar um

espaço acolhedor, livre de preconceitos e julgamentos, para que os alunos se sintam seguros e motivados a participar ativamente.

ASPECTOS DA EDUCAÇÃO AFETIVA

1. **Integração das Emoções:** A educação afetiva pressupõe a harmonia entre os aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos do aprendizado. Campos (1987) destaca que a aprendizagem cognitiva deve coexistir com a afetiva para que ocorra uma formação integral do indivíduo.
2. **Construção Coletiva do Conhecimento:** A educação afetiva valoriza a construção coletiva do conhecimento, em detrimento de uma abordagem individualista. Esse enfoque contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos e para o fortalecimento da autoestima dos alunos.
3. **Impacto do Fracasso Escolar:** A ausência de afetividade pode levar ao fracasso escolar, tornando as crianças emocionalmente vulneráveis e propensas a dificuldades comportamentais. Por isso, é fundamental que o domínio afetivo receba atenção especial, como forma de prevenção desses problemas.

O educador deve ser capaz de cultivar um ambiente que favoreça o desenvolvimento afetivo, observando atentamente as emoções e comportamentos dos alunos. O psicopedagogo, por sua vez, desempenha um papel essencial ao apoiar essa prática, promovendo um espaço de aprendizagem em que as emoções sejam acolhidas, compreendidas e valorizadas.

A educação afetiva é indispensável para o desenvolvimento integral do ser humano, pois influencia diretamente na construção da personalidade e na aquisição do conhecimento. Para que isso ocorra de maneira efetiva, é necessário também cuidar dos educadores, garantindo que desenvolvam uma autoimagem positiva e sintam-se valorizados em sua atuação profissional. Dessa forma, a afetividade enriquece o processo de ensino-aprendizagem e contribui para a formação de indivíduos mais equilibrados e conscientes de seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar a problemática da afetividade e o papel do psicopedagogo na instituição escolar, assim como suas contribuições para o processo de aprendizagem. Procurou-se evidenciar os fatores que interferem nesse processo, com base em uma análise bibliográfica fundamentada em autores relevantes da área.

A pesquisa destacou a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança como ser humano, buscando o equilíbrio entre sua vida social e emocional. Também evidenciou como o psicopedagogo pode atuar como facilitador da aprendizagem no contexto escolar.

Este estudo propôs uma reflexão psicopedagógica sobre as metodologias utilizadas atualmente nas escolas e sobre a educação afetiva. Explicou-se o funcionamento da metodologia afetiva e sua distinção em relação ao modelo tradicional. Constatou-se que a mera transmissão de conteúdo, sem considerar o envolvimento emocional e afetivo do educando, é ineficaz e não estimula a aprendizagem. Por outro lado, quando se envolve a criança de forma dinâmica e interativa, priorizando seu desenvolvimento e a maneira como o conteúdo é apresentado, estimula-se sua inteligência e promove-se uma participação ativa no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, é possível alcançar resultados positivos no desenvolvimento do educando, tornando a aprendizagem mais gratificante, espontânea e eficaz.

Compreendemos que a aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos do ser humano. A aprendizagem escolar é uma atividade mental complexa, na qual estão envolvidos o pensamento, a percepção, as emoções, a memória, a motricidade e os conhecimentos prévios. É essencial que a criança sinta prazer em aprender.

O estudo do processo de aprendizagem humana e de suas dificuldades é atribuição do psicopedagogo, que deve considerar as realidades internas e externas do sujeito. Esse profissional utiliza diferentes métodos, técnicas e saberes interdisciplinares para facilitar a aprendizagem, buscando compreender de maneira global e integrada os fatores cognitivos, emocionais, familiares, sociais e pedagógicos que influenciam o desenvolvimento do aprendiz. Assim, torna-se possível criar situações que favoreçam a recuperação da aprendizagem em sua totalidade, de maneira prazerosa e significativa.

Com a pesquisa bibliográfica, percebemos que a introdução da educação afetiva na vida dos educandos proporciona uma experiência educacional mais prazerosa, distanciando-se de uma abordagem opressiva em que o aluno se sente obrigado a frequentar a escola. Esse tipo de educação prioriza o bem-estar do aluno e valoriza a relação entre escola, professor e aluno, influenciando diretamente a capacidade de produção e participação do indivíduo no processo educativo. Cabe ao psicopedagogo criar uma dinâmica saudável, positiva, cooperativa, alegre e motivadora, de forma que esses três agentes — escola, professor e aluno — se integrem e o sujeito se sinta parte ativa do processo educativo.

Fica claro que o psicopedagogo deve estar sempre atento à metodologia aplicada pelo educador em sala de aula, visto que o professor é, em muitos casos, um espelho para o educando. A conduta adotada pelo educador tende a ser reproduzida pelos alunos. A aprendizagem está, portanto, diretamente relacionada à metodologia utilizada e à forma como esta é absorvida pela criança.

A pesquisa também evidencia que não se deve confundir afetividade com permissividade ou passividade. A afetividade, na verdade, representa uma forma de educação que considera o desenvolvimento do domínio emocional do educando, valorizando-o, ouvindo-o e criando um vínculo pautado no respeito e no companheirismo dentro do processo de aprendizagem.

A educação afetiva busca o equilíbrio entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora do educando, fortalecendo sua personalidade e desenvolvendo sua consciência cidadã, de modo que ele compreenda seu papel na sociedade. Para que isso se concretize, é necessário que o educador crie um ambiente acolhedor, que torne o processo de aprendizagem prazeroso e significativo. Quando esse ambiente não é construído, é comum surgirem dificuldades de aprendizagem.

É fundamental ressaltar que o ambiente escolar é o espaço onde a criança desenvolve sua personalidade e inicia seu processo de socialização. Para que essa formação aconteça de forma adequada, é imprescindível propor aulas interativas e dinâmicas, com planejamento que leve em consideração o estágio de desenvolvimento dos educandos. Além disso, não se pode ignorar o papel da família, que exerce grande influência na construção da personalidade e no desenvolvimento da criança. A família é uma estrutura essencial na vida infantil e deve ser incluída no processo educativo.

Este trabalho teve como intenção evidenciar que cada pessoa é única e possui sua própria trajetória de vida. Por isso, é essencial conhecer o educando e compreender sua forma de aprender. Se algo foi construído por ele, não deve ser destruído, mas respeitado. O psicopedagogo atua promovendo mudanças, intervindo diante das dificuldades enfrentadas pela escola e pelos alunos, equilibrando os processos e resgatando o desejo de aprender.

Fica, assim, evidente a responsabilidade do psicopedagogo no processo educacional. Espera-se, portanto, que a sociedade reconheça o valor desse profissional, que tanto contribui para o desenvolvimento da escola, do educador, do educando e também da família, auxiliando na superação das dificuldades de aprendizagem e na vivência escolar dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

ANTUNES, Celso. *A construção do afeto*. São Paulo: Augustus, 1999.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da aprendizagem*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CAVALCANTE, Meire. Como criar uma escola acolhedora. *Nova Escola*, São Paulo, n. 180, p. 52, mar. 2005.

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga. A afetividade no jogo de regras. In: SISTO, Firmino Fernandes (org.). *A afetividade e dificuldade de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor, 2006. p. 31-42.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética de desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜCK, Heloísa; GOMES, Dorothy Carneiro. *Desenvolvimento afetivo na escola: promoção, medida e avaliação*. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARCHARD, Max. *A afetividade do educador*. São Paulo: Sumus, 1985.

MARTINELLI, Selma de Cássia. Fracasso escolar: um olhar sobre a relação professor-aluno. In: SISTO, Firmino Fernandes (org.). *A afetividade e dificuldade de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor, 2006. p. 43-53.

MONT-SERRAT, Fernando. *Emoção, afeto e amor: ingredientes do processo educativo*. São Paulo: Acadêmica de Inteligência, 2007.

MUTSCHELE, Marly Santos. *Problemas de aprendizagem da criança*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

SALTINI, Cláudio João Paulo. *Afetividade & inteligência: a emoção na educação*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SISTO, Firmino Fernandes. O papel das relações sociais na compreensão do fracasso e das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, Firmino Fernandes (org.). *A afetividade e dificuldade de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor, 2006. p. 13-30.

O BRINCAR SOB A ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

*Silvana Maria Vasconcelos de Moraes
Alexandra Peixoto Pinheiro Flavio
Maria Helena de Lima Cassimiro
Joselino Nogueira Da Cunha
Leandro Façanha de Oliveira*

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é a área de conhecimento que pesquisa e atua com o processo de aprendizagem humana. Tem como objetivo dar apoio aos indivíduos envolvidos neste processo, no cenário da diversidade e da inclusão.

O brincar como aliado na intervenção psicopedagógica, busca auxiliar os aprendentes que se encontram com dificuldades e transtornos de aprendizagem. Também visa discutir as teorias sobre o brincar e as estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas por psicopedagogos de maneira consciente ou intuitiva.

O brincar é um direito da criança e é reconhecido em declarações, convenções e leis, como por exemplo a Convenção sobre os direitos da criança em 1989, a Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do adolescente de 1990.

Brincar é indispensável à saúde física, mas também ao emocional e intelectual. Ao brincar o aprendente, desenvolve sua criatividade, autoexpressão, autoconfiança e autorrealização, pois exige que a fantasia, a imaginação entre em jogo. Jogando aprende a esperar sua vez, aceitar o resultado, lidar com frustrações e elevar o nível de motivação. Através de brincadeiras e brinquedos garantem-se oportunidades de potencializar sua afetividade que está em desarmonia.

Ao brincar a criança exercita sua capacidade de criar e reinventar o mundo, através do "faz-de-conta" explora seus limites e parte para uma aventura que poderá levá-la ao encontro de si mesma, de seus desejos, pensamentos e limitações. Assim, através do brincar/brinquedo as crianças exploram, perguntam e refletem sobre o cotidiano e a realidade que está inserida, desenvolvendo-se psicológica e socialmente. O reconhecimento da importância do brincar também se encontra registrado no Estatuto da Criança e do Adolescente que no artigo 16 traz: "O direito à liberdade compreende: (...) IV- brincar, praticar esportes e divertir-se" (BRASIL, 1990).

Para melhor compreensão, faz-se necessário apresentar as definições e diferenças de termos como brinquedo, brincadeira e jogo.

CONCEITO DE BRINQUEDO, BRINCADEIRA E JOGO.

O brinquedo é uma oportunidade de desenvolvimento, é através dele e da brincadeira que a criança tem a oportunidade de experimentar, inventar, aprender e obter habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, gerando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

O brinquedo pode ser visto como um suporte para o ato de brincar propriamente dito. Há a possibilidade de ser apontado sobre dois aspectos importantes, e que geralmente estão relacionados ao aspecto material e ao simbólico, tornando-se um objeto favorecido por uma originalidade e significação. O brinquedo tem função educativa, quando ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Segundo Kishimoto (1999, p.17-18) a definição de brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizem sua utilização.

O brinquedo é para Brougère (1995) um universo espelhado que, longe de reproduzir, produz, por modificações e transformações imaginárias. A criança, portanto, ao manipular brinquedos, também está manipulando significações culturais.

Em Kishimoto (1999) o brinquedo permite a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo e o brinquedo educativo contemplam várias formas de representação da criança contribuindo para sua aprendizagem e desenvolvimento. Salienta que as situações lúdicas criadas pelo educador, com o fim de aprendizagem, podem contar com a possibilidade de que a criança haja intencionalmente na brincadeira.

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal fornecendo estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Na concepção de Vygotsky a brincadeira infantil possui duas características ou elementos importantes: a situação imaginária (ou imitação) e a regra. O jogo de papéis possui regras implícitas e o jogo de regras, com regras explícitas. O jogo traz oportunidade de exercício no domínio do simbolismo, sendo ele o objeto que determina a ação da criança.

O brinquedo é percebido como um objeto auxiliar da brincadeira, mas a criança vai além, o vê como um dispositivo capaz de reproduzir a realidade.

A brincadeira é vista na literatura como uma maneira de estimular o desenvolvimento humano, além de proporcionar meios facilitadores para a aprendizagem significativa. A partir disso, podemos concluir que ao utilizar a brincadeira como um recurso psicopedagógico o profissional busca, quase sempre intuitivamente, aproveitar a motivação própria das crianças,

tornando mais atraente o processo de aprendizagem.

As brincadeiras distinguem-se dos jogos por terem regras simples e flexíveis, sem que seja necessária a utilização de quadras, tabuleiros, instruções, treinamento, peças ou dispositivos especiais para delas participarem.

A palavra jogo vem sendo utilizada em diversas situações e em momentos diferenciados, dando-lhe assim um sentido amplo. Etimologicamente o termo jogo originou-se do latim "ludus, ludere" que significava jogos infantis, tendo como variação "ludi" significando o jogo público. Desde a antiga Grécia o jogo foi utilizado no processo educacional. O jogo supõe uma cultura lúdica própria, que é a do jogo, considerando a existência de um conjunto de regras e significações próprias que os atores sociais têm dessa atividade em função da imagem, tornando o jogo possível.

Todo jogo tem suas regras e modalidades, independente de seus jogadores: jogo eletrônico ou informático, jogos ao ar livre, jogo educativo, jogo de construção, etc.

Nos atos de jogar estão implícitas as aprendizagens de relação, de compreensão de novas informações e das regras que se estabelecem nos jogos que são transferidas para a vida adulta com o passar dos tempos.

Para Brougère (2003), o jogo surge como um instrumento para a sociedade (como também era para os astecas) e hoje é um instrumento para a educação da criança e um favorecimento à integração social. É necessário que tenha presente a existência de interações sociais, significados, interpretações e cultura, próprias do ser humano.

O brincar transformou-se ao longo do tempo e os instrumentos é que modificaram, possivelmente para atender ao dinamismo do mundo globalizado. Jogos e brincadeiras tradicionais estão dispostos paralelamente ao desejo e influência de novas modalidades de brincar, seja pela TV, vídeo game ou computador, ampliando o universo lúdico e dando oportunidades de descobertas àqueles que começam a descobrir o mundo. Assim, pode-se levantar hipóteses referente às novas formas do lúdico e das brincadeiras contemporâneas, por estarem pautadas em experiências de objetos antigos que, atualizadas, configuram uma nova perspectiva do brincar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Origem, história e papel social do brinquedo

A ideia que a sociedade tem do conceito de brincar é preconceituosa e intolerante. Costumamos escutar: "Agora, acabou a brincadeira; vamos trabalhar"; "Aqui não é lugar de brincadeira"; "Isso não é uma brincadeira"; "Vocês estão brincando, é preciso levar isso a sério". Expressões como estas não justificam o conceito de brincar. Essa percepção moralista infantiliza e desqualifica o ato humano de brincar, tipicamente criativo, no sentido de dizer que o que se faz ao

brincar não tem importância significativa, por se considerar que a brincadeira/brincar é exclusivo da criança. Muitos jogos e brincadeiras tradicionais que mexem com o imaginário infantil, fazem parte do cotidiano de várias gerações de crianças e estão desaparecendo na atualidade devido às transformações do ambiente urbano, da influência da televisão e dos jogos eletrônicos. As brincadeiras aparentemente simples são fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e é uma forma de autoexpressão.

Com o passar dos tempos percebemos mudanças no dia a dia das pessoas, uma mudança perceptível aos nossos olhos e da sociedade, temos hoje uma inversão de papéis e valores, tempestades de informações e o avanço tecnológico. As mudanças tecnológicas propiciam mudanças no cotidiano das pessoas e na forma de brincar. As crianças disputam o espaço das ruas com automóveis, com a necessidade dos pais trabalharem mais para possibilitarem aos filhos uma vida melhor, em que o “Ter” é mais importante que o “Ser”, além da preparação precoce das crianças para o mercado de trabalho e a violência, deixando para o passado a brincadeira na rua, o jogar bola, pular amarelinha, dando espaço às brincadeiras virtuais, ausentando-se da dinâmica que é o correr no sol e o convívio com outras crianças.

Atualmente as crianças brincam menos com os pais e se relacionam pouco com outras crianças, daí a importância de resgatar os jogos tradicionais na educação e socialização da infância, pois brincando e jogando a criança estabelece vínculos sociais, ajusta-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças com os mesmos direitos. Obedece às regras traçadas pelo grupo, como também propõe suas modificações. Aprende a ganhar, mas também a perder, estabelecendo relações entre situações de pensamento e situações reais

O brinquedo, o jogo e a brincadeira são veículos do desenvolvimento infantil, possibilitando à criança, explorar o mundo, descobrir-se, conhecer-se e posicionar-se diante das situações, que serão vivenciadas diariamente. Podendo relacionar-se de uma forma natural frente à sociedade. O brincar está presente desde o início da humanidade é uma atividade natural, espontânea e necessária a formação do ser humano.

O brincar é esse agir criativo no espaço potencial de todas as possibilidades, que são infinitas, e a sua consequente expressão objetiva, que traz ao cotidiano criativamente uma dessas possibilidades.

Cada cultura tem formas diferenciadas de ver e ou perceber a infância e a criança. O adulto introduz imagens da criança de acordo com sua cultura, inicialmente tinham percebiam a criança como um adulto em miniatura, apresentando a criança sobre o prisma de um ser inacabado, portadora de uma inocência, associada a uma esperança de mudança, de transformação social e renovação moral a origem do homem e da sociedade que está inserida.

O adulto recompõe a imagem da criança através do contexto de valores desejados pela

sociedade ou pela percepção do adulto refletindo e incorporando suas aspirações, levando em consideração a possibilidade de reviver sua infância. O brinquedo faz alusão ao tempo de infância do adulto, muitas vezes sinalizando a inexistência ou carência de brinquedos, nutrindo seus sonhos e fantasias.

A partir do século XVIII, Rousseau apresenta a criança como um ser que é portador de sua própria natureza, que gradualmente deve ser desenvolvido todo o seu potencial.

Um dos aspectos que marcam a infância é o brinquedo. O brinquedo deve ser compreendido como objeto que dá suporte a brincadeira, sofrendo variações de acordo com sua fase de desenvolvimento, é a mola propulsora para a brincadeira. Assim, o brinquedo e a brincadeira estão relacionados diretamente ao ser criança e não se mistura ao jogo. Toda criança brinca indiferente da classe social, religião ou época em que está inserida. Para a criança o brincar tem a mesma importância que o trabalho tem para o adulto, sendo a brincadeira a principal atividade da infância. A brincadeira é percebida em um determinado momento como ação livre e em outra como ação direcionada pelo adulto.

Os jogos e brincadeiras não são importantes, apenas no âmbito das emoções e sentimentos e sim na evolução do pensamento, desenvolvimento da linguagem e elaboração de todas as funções mentais superiores. O brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a auto-estima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor. Segundo Kishimoto (1997);

“O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que traduzem as realidades vividas pela criança, enquanto os jogos constroem e exigem o desempenho de habilidades definidas pela estrutura do próprio objeto e suas regras”.

A palavra jogo vem sendo utilizada em diversas situações e em momentos diferenciados, dando-lhe assim um sentido amplo. Etimologicamente o termo jogo originou-se do latim "ludus, ludere" que significava jogos infantis, tendo como variação "ludi" significando o jogo público.

Desde a antiga Grécia o jogo foi utilizado no processo educacional. Por volta de 1543 com o Concílio de Trento o jogo passou por muitas pressões, mas apesar de todos os acontecimentos, o jogo sobreviveu ao fazer parte da cultura popular em aldeias de camponeses. No final do século XVIII as classes dominantes resgataram o lúdico como um passatempo, um divertimento. Essa ideia de ociosidade, de divertimento permaneceu na sociedade contemporânea, pois para uma sociedade capitalista, o jogo não é produtivo por não gerar lucratividade. Isso fez com que também não fosse utilizada a escola onde se percebe o estudo da criança como um trabalho que gera

conhecimento acadêmico.

A introdução à brincadeira em seu contexto infantil, inicia-se, timidamente, com a criação de jardins de infância, fruto da proposta de Froebel (1782- 1852 – primeiro filósofo a ver o uso de jogos para educar crianças pré-escolares) que considera que a criança desperta suas faculdades próprias mediante estímulos. Esta proposta influenciou a educação infantil de todos os países.

O brinquedo é um objeto que viabiliza as atividades lúdicas, excita a imaginação, curiosidade e exercita a inteligência.

Quando a criança brinca, ela joga, imita e representa. Os jogos tradicionais possuem como características o anonimato, a oralidade e tradição, tem sua origem em romances e rituais religiosos místicos, trazidos por colonizadores portugueses que ao chegarem no Brasil divulgaram canções de roda, adivinhas, parlendas, histórias de bruxas e fadas, bolinha de gude, pião, amarelinha e pipas dentre outros. Estes por sua vez já transmitiam brinquedos, brincadeiras e jogos originários de outros países, como por exemplo, a pipa que tem origem oriental e que foi utilizada pelo exército chinês como estratégia de comunicação entre os soldados. Conforme Kishimoto, 2004;

“Por intermédio português, como creio, ou peninsular, divulgou o papagaio de papel pela Europa e América. Esse jogo conhecido entre portugueses como estrela, raia, arraia, papagaio, bacalhau, gaivotão e no Brasil como papagaio, curica, pipa, cafifa, pandorga, arraia, quadrado e raia, demonstra a influência original de Portugal com denominações semelhantes: papagaio, arraia e raia”.

Na sociedade colonial as brincadeiras vivenciadas por crianças brancas reproduziam as situações de domínio e poderio, eram transmitidas através da linguagem oral. Os meninos negros serviam de montaria para os sinhozinhos e as meninas de servas para sinhazinha, nas brincadeiras vivenciadas no lar. Ao distanciar-se dos olhares dos adultos, a brincadeira e as situações de poder se inverteram, pois as crianças negras passam a dominar a brincadeira com destreza e independência, brincadeiras de pipa, pião, matar passarinhos e subir em árvores. Quanto aos índios houve uma contribuição bem pequena se compararmos a influência portuguesa. Os índios brincavam com barbante reproduzindo a cama de gato e imitavam animais. Kishimoto (2004) afirma ainda;

“O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, ele tem um fim em si mesmo e preenche a dinâmica da vida social, permitindo alterações e criações de novos jogos”.

Com a miscigenação de raças, o folclore brasileiro também recebeu influência europeia e africana. Esse folclore foi transmitido através de jogos, técnicas, valores, festas, contos, histórias, lendas e superstições que perpetuaram por meio da linguagem oral das negras. Diante de todas essas contribuições observamos a predominância de uma ou outra etnia, mas não é possível

delimitar as contribuições específicas de cada uma delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado, concluímos que a Psicopedagogia ao utilizar o brinquedo como ferramenta, é capaz de contribuir para a aprendizagem dos indivíduos na medida em que estes possam estabelecer novas conexões, adquirir novos conhecimentos e assim superar suas dificuldades a partir de habilidades já existentes. Por fim, ressaltamos que o brincar contribui para compreender o desenvolvimento das capacidades cognitivas (lógico-matemático, interpretativo) e o social, afetivo, ético e cooperativo na abordagem psicopedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BOSSA, Nádia Aparecida. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Resolução nº 41, de outubro de 1995*. Diário Oficial da União, Brasília, 17 out. 1995.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2004.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO HOSPITALAR

Silvana Maria Vasconcelos de Moraes

Jeanny Marly Nunes Agostinho

Vasti Capistrano de Sousa Taboza

Ludmila Paes Ventura

Iana Maria Carneiro

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia na Instituição Hospitalar surgiu da necessidade de oferecer um acompanhamento psicopedagógico aos pacientes internados, levando-os a desafiar a doença e resgatando a alegria de viver em um ambiente tão hostil com um hospital. A proposta é ser o interlocutor, não só de crianças e adolescentes, mas também de todos aqueles que passam por internações, sejam elas curta, média e de longa duração, doenças crônicas e de pacientes terminais, trabalhando com prognósticos. Dentro do contexto hospitalar o psicopedagogo irá integrar equipes multidisciplinares colaborando com outros profissionais, orientando o paciente e a família; elaborando diagnósticos das condições de aprendizagens dos pacientes internados, adaptando recursos para elaboração de programas terapêuticos de ensino/aprendizagem nas situações em que as pessoas se encontrem com suas capacidades adaptativas diminuídas por razões de saúde. Ainda elabora e aplica programas pedagógicos em contexto de reabilitação psicossocial, para pessoas em recuperação de doenças e elabora relatórios de ensino/aprendizado.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Psicopedagogia nasceu, inicialmente, da necessidade de compreensão e atendimento às pessoas com dificuldades e distúrbios de aprendizagem e ao longo de sua estruturação, vem adquirindo novas perspectivas. BOSSA (2000) aponta;

“Os primórdios da Psicopedagogia ocorreram na Europa, ainda no século XIX, evidenciada pela preocupação com os problemas de aprendizagem na área médica. Acreditava -se na época que os comprometimentos na área escolar eram provenientes de causas orgânicas-biológicas, pois se procurava identificar no corpo as determinantes das dificuldades do aprendente. Com isto, constituiu-se um caráter orgânico da Psicopedagogia”.

BOSSA (2000) afirma ainda, a ideia de que os problemas de aprendizagem eram causados por fatores orgânicos/biológicos perdurou por muitos anos e determinou a forma pela qual o tratamento iria acontecer. Nas décadas de 40 a 60, na França, a ação do pedagogo era relacionada à do médico. Em 1946, em Paris foi criado o primeiro centro psicopedagógico, o trabalho era

realizado em ação conjunta entre médico e pedagogo, era destinado a crianças com problemas escolares, ou de comportamento que apresentavam doenças crônicas como cegueira, tuberculose, diabetes, surdez ou problemas motores. A denominação “Psicopedagógico” foi escolhida, em detrimento de “Médico Pedagógico”, porque acreditava-se que com esta nomenclatura os pais enviariam seus filhos com menor resistência e preconceito. Em decorrência de novas descobertas científicas e movimentos sociais, a Psicopedagogia sofreu muitas influências. Em 1958, no Brasil surgiu o Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala, na Guanabara (Escola Experimental do INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC). O objetivo principal era dar qualidade à relação professor-aluno. Nas décadas de 50 e 60 a categoria organizou-se em todo o âmbito do país, através da divulgação da abordagem psico-neurológica do desenvolvimento humano. Posteriormente surgiram novas abordagens teóricas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como pesquisas sobre os fatores intra e extraescolares na determinação do fracasso escolar, contribuindo para uma nova visão mais crítica e abrangente.

A Psicopedagogia é um campo de conhecimento e atuação em Educação e Saúde que trabalha com o processo de aprendizagem humana, seja com os padrões normais e/ou patológicos, considerando a influência do meio (família, escola e sociedade) em seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da área. Segundo BOSSA (2000);

“A Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocado num território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia – e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender essa demanda, constituindo-se, assim, numa prática”.

Constantemente a Psicopedagogia vem criando a sua identidade e o próprio campo de atuação, por meio das produções científicas que referenciam o campo do conhecimento e pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). O objeto de estudo deste campo do conhecimento é a aprendizagem humana em seus padrões evolutivos normais e patológicos.

É necessário comentar que a Psicopedagogia é comumente conhecida como aquela que atende crianças com dificuldades de aprendizagem. É de fácil percepção, o fato de que as dificuldades, distúrbios ou patologias podem aparecer em qualquer momento da vida e, portanto, a Psicopedagogia não faz distinção de idade ou sexo para o atendimento.

Atualmente, a Psicopedagogia vem se firmando no mundo do trabalho e se estabelecendo como profissão. A regulamentação da profissão ocorrerá para o nível de especialização e o projeto já foi aprovado na Comissão do Trabalho e na Comissão de Educação, Cultura e Desporto.

Campo de Atuação

Inicialmente o campo de atuação estava direcionado ao aspecto clínico (Psicopedagogia Clínica). O aspecto institucional acontece em escolas e organizações educacionais, direcionando para a prevenção dos problemas relacionais e de aprendizagem, deve-se considerar a prática terapêutica nas organizações como necessária para que aconteça uma boa gestão de pessoas. A Psicopedagogia aplicada a hospitais e empresas está voltada para a manutenção de um ambiente harmônico, a identificação e prevenção dos insucessos interpessoais e de aprendizagem. Pode ser realizada de forma individual ou em grupo. É possível perceber que a Psicopedagogia também está presente e tem papel importante em um novo momento educacional que é a inserção e manutenção dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular, chamada comumente de inclusão. Ao inserir o aluno com NEE em sala de aula, faz-se necessário a criação de estratégias para a sua permanência e para que obtenha sucesso escolar. Daí a importância de um acompanhamento e estimulação desses alunos com NEE para que as suas aprendizagens sejam efetivas.

Ética Profissional

Os psicopedagogos devem seguir princípios éticos que estão condensados no Código de Ética, devidamente aprovado pela Associação Brasileira de Psicopedagogia, no ano de 1996. O Código de Ética regulamenta as seguintes situações:

- Os princípios da Psicopedagogia;
- As responsabilidades dos psicopedagogos;
- As relações com outras profissões;
- O sigilo;
- As publicações científicas;
- A publicidade profissional;
- Os honorários;
- As relações com a educação e saúde;
- A observância e cumprimento do código de ética; e
- As disposições gerais.

O psicopedagogo deve ser um profissional que tem conhecimentos amplos e diversificados, pois em um processo de avaliação diagnóstica, é necessário estabelecer e interpretar dados em várias áreas. O conhecimento dessas áreas fará com que o profissional compreenda o quadro diagnóstico do

aprendente e favorecerá a escolha da metodologia mais adequada, viabilizando a superação das inadequações do aprendente.

AMBIENTE HOSPITALAR

A palavra hospital vem do latim, que significa hóspeda e originou hospitalis e hospitalium, que significa o lugar onde se hospedavam os enfermos, viajantes e desabrigados. Quando o lugar abrigava os pobres, os incuráveis e insanos denominavam a instituição de “hospitium”, ou seja, hospício.

A partir de 360 d.C., a história do hospital começa a mudar de imagem e conceito. Surge então a primeira entidade assistencial- Hospital. Sob a máxima de “Amar o próximo como a si mesmo”, passando o homem a se preocupar um pouco mais com o seu semelhante, deixando assim o egocentrismo de lado. Os primeiros hospitais foram criados como práticas cristãs, em locais de isolamento e os pacientes eram pessoas pobres, mulheres desamparadas, velhos e doentes crônicos. Os recursos médicos eram poucos e isso só reduzia o sofrimento. Os pacientes que tinham recursos financeiros eram tratados em casa, excluindo a instituição Hospital. No Egito, na Grécia e na Índia, a Medicina era aprendida e repassada para outros que se interessassem na arte de curar. Esses métodos encontravam-se em papiros e eram aplicados e, muitas vezes, eram readaptados por meios de experimentação. Passados séculos, a medicina avançou de modo espetacular na arte de curar, mas este grau de especialização, talvez pelo grau de intelectualização, tornou, muitas vezes, os profissionais de saúde frios e objetivos que por muitas vezes, só reconhecem o paciente por sua patologia onde estava alojado, procedimentos a serem realizados entre outras rotinas hospitalares. A instituição hospital, especificamente, é definida pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 1977):

“Hospital é parte integrante de uma organização médica e social, cuja função básica consiste em proporcionar à população assistência médica integral, curativa e preventiva, sob quaisquer regimes de atendimento, inclusive o domiciliar, constituindo-se também em centro de educação, capacitação de recursos humanos e de pesquisas em saúde, bem como de encaminhamento de pacientes, cabendo-lhes supervisionar e orientar os estabelecimentos de saúde a ele vinculados tecnicamente. Assim o hospital é também um centro de investigação biopsicossocial.”

Dentro do hospital deve haver uma relação de afeto e cooperação entre aquele que está enfermo e a equipe de saúde. É certo e comum a falta de calor humano, amor, atenção/escuta, sorrisos e alegria no ambiente hospitalar. É nesse contexto, que tramitam relações diárias e constantes entre profissionais e pacientes, com atendimentos e internações. A humanização do hospital e de seus profissionais é um importante instrumento para o atendimento, tratamento/internação e recuperação do paciente. Assim, o atendimento ao paciente não pode ter uma

abordagem exclusivamente física da doença, uma vez que vários aspectos do paciente estão em jogo. Podendo ter consequências diretas no tratamento do paciente.

Com o desenvolvimento da ciência, uma realidade foi imposta aos hospitais, para que cumprisse sua principal finalidade que é recuperar a saúde do paciente, a divisão técnica do trabalho envolvendo vários especialistas com diferentes qualificações: enfermeiros, médicos, psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais, pedagogos, psicopedagogos entre outros. O trabalho em Saúde e Educação implica na união de saberes e fazeres, mesmo com visões diferenciadas, atuando na prevenção, promoção e recuperação da saúde. Assim, tanto os profissionais da saúde, os pacientes e as pessoas de um modo geral, esperam, ao chegar num hospital, encontrar profissionais e receber tratamento, ambos já citados, embora o paciente necessite de bem mais que isso.

Classe Hospitalar

A classe hospitalar tem uma abordagem de métodos de ensino adequada a pacientes hospitalizados ou que estão impossibilitados de frequentar a escola. MATOS E MUGIATTI (2006) afirmam que a educação por meio da Pedagogia Hospitalar não pode ser apresentada como instrução, ou seja, transmissão de conhecimentos e sim como um suporte pisco sócio pedagógico, porque não exclui o paciente da escolarização. A criação da primeira classe hospitalar foi no ano de 1950 no Rio de Janeiro em um hospital municipal. No Brasil esta modalidade está presente em 13 unidades federadas, na grande maioria é realizado convênio entre secretaria de educação e da saúde. Diante de um número tão pequeno se faz necessário a elaboração de políticas públicas que garantam os direitos e as necessidades psicopedagógicas-educacionais de crianças e adolescentes internadas. A lei Federal n.8.089, de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente garante;

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade.

Outras instituições públicas se prontificaram a dar subsídios legais, como o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente- Conanda e o Ministério da Educação.

Atualmente as classes hospitalares ainda são desconhecidas por algumas escolas, mesmo assim, apresentam-se contextualizadas ao corpo, mente e espírito, diferentemente do que era no passado, onde as questões de saúde- educação permaneciam em ângulos opostos.

Acreditando no potencial que este aprendente/paciente tem, o psicopedagogo pode promover e valorizar as habilidades, capacidades e interesses da criança e do adolescente

hospitalizado. GARDNER (1995) redefine a inteligência como potenciais que podem ou não ser ativados pelas oportunidades disponíveis na cultura onde a pessoa está inserida.

Sua tese é de que existem oito inteligências as quais chamou de Inteligências Múltiplas (lógico-matemática, Linguística, Espacial, musical, físico-cinestésica, intrapessoal, interpessoal e naturalista) Esse trabalho integrado possibilita inicialmente uma reação do paciente quanto à restituição de sua saúde e em seguida uma boa readaptação da criança e/ou adolescente ao ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A psicopedagogia hospitalar talvez seja o caminho para que o indivíduo, por meio do conhecimento de ser que vai além da doença e de qualquer outro aspecto de sua vida, forme com ele um todo indissociável.

A doença exclui o paciente de seu ambiente, paralisando-o emocional, social e intelectualmente. O trabalho do psicopedagogo em hospitalização é feito junto ao paciente numa abordagem que pode ser clínica ou institucional. Dentro do hospital, o psicopedagogo tem a função de orientar, estimular e motivar a pessoa enferma e hospitalizada a prosseguir com seu aprendizado, afinal ela continua em crescimento e desenvolvimento.

O homem não deixa nunca de aprender, de adquirir conhecimento, nem mesmo quando se encontra em situação de fragilidade, como muitas vezes ocorre nas instituições hospitalares, e a função do psicopedagogo é auxiliar na manutenção e no prosseguimento dessa aprendizagem, trabalhando por seu desbloqueio e por sua potencialização.

"A Psicopedagogia é um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio - família, escola e sociedade - no seu desenvolvimento, usando procedimentos próprios da Psicopedagogia". (Cap. I; Artigo 1º).

Conforme sugere Bossa (2000), "é necessário também que o psicopedagogo saiba o que é ensinar e o que é aprender", bem como saiba de que forma "interferem os sistemas e os métodos educativos", além de conhecer "os problemas estruturais que intervêm no surgimento das dificuldades de assimilação da aprendizagem".

O fazer psicopedagógico dentro do ambiente hospitalar tem como temática o corpo, o corpo que aprende sobre si, sobre o que está ao seu redor e sobre o seu mundo, a função do psicopedagogo é reconhecer e atender às alterações da aprendizagem sistemática e/ou assistemática. Desta forma, de acordo com Mittempergher (1998), "o trabalho psicopedagógico no

hospital assume uma nova proporção, uma vez que contribuiria para construção dinâmica e constante da aprendizagem”.

É necessário pensar que aprendizagem e saúde caminham juntas. A psicopedagogia, além de comprometer-se com a aprendizagem, compromete-se com a saúde. Desta forma, percebo que a pessoa hospitalizada, em face do crescimento e desenvolvimento especiais, seja pela faixa etária ou outras condições psicossociais, deva ter assistência psicopedagógica ou atendimento pedagógico, pois ela necessita continuar com o seu aprendizado, que traz as concepções do mundo e da realidade de onde veio.

A aprendizagem é um processo complexo, amplo e grandioso que ocorre através de interações, em qualquer lugar, seja na escola, hospital ou na rua.

No ambiente hospitalar, o psicopedagogo busca compreender o modo como se dá a construção do conhecimento e que fatores podem facilitar ou intervir nesse processo dentro do hospital. A aprendizagem irá ocorrer, embora intuitivamente, com todos que mantenham alguma ligação com a instituição hospitalar, uma vez que ela se dá a partir das relações uns com os outros e com o ambiente em que estão inseridos, onde as pessoas influenciam e são influenciadas ao mesmo tempo, numa troca constante de experiências e saberes.

O trabalho do psicopedagogo no hospital não objetiva só o paciente, a criança ou adolescente em hospitalização, mas pode estender-se também às mães ou acompanhantes, aos funcionários, enfim, qualquer pessoa que faça parte, de alguma forma, do dia a dia do hospital. O psicopedagogo será o profissional que buscará compreender como as pessoas constroem seu saber no ambiente hospitalar intervindo de forma a integrar o indivíduo ou o grupo a realidade da instituição e dela tirarem algum proveito.

A aplicação da Psicopedagogia em ambiente hospitalar é comum em alguns países como Estados Unidos, Canadá e Argentina. Aqui no Brasil sabe-se que pode tomar duas formas: na primeira no trabalho psicopedagógico que acontece em um ambulatório de Psicopedagogia localizado em contexto hospitalar e na segunda modalidade a atuação do psicopedagogo ocorre no próprio hospital geral ou em outros ambulatórios. Na atuação psicopedagógica realizada em ambulatórios tem o objetivo de promover a avaliação e realizar o atendimento de crianças e adolescentes de baixa renda e o acompanhamento de profissionais das áreas de saúde e educação.

O psicopedagogo que atua neste contexto realiza diagnóstico e tratamentos com instrumentos e técnicas utilizadas no ambiente privado/clínica, diferenciando-se apenas pela localização de suas instalações. Quanto à atuação psicopedagógica realizada em ambulatório de serviço geral do hospital, se faz necessário a reflexão e compreensão do ambiente em si e todas as

suas peculiaridades. Para definirmos a práxis Psicopedagógica hospitalar é preciso refletir sobre suas atribuições e relacioná-las ao ambiente.

Neste tipo de atendimento psicopedagógico o psicopedagogo é o profissional responsável por este processo de aprendizagem e manutenção do desejo de aprender além de formar vínculo entre escola-hospital, viabilizando assim o trabalho de inclusão escolar da criança/adolescente pós-hospitalizada. Compete ao psicopedagogo;

- Intervir nas instituições de saúde, objetivando a integração das equipes multidisciplinares. Orientando-os quanto ao trato com pacientes e familiares diante do procedimento a ser realizado.
- Elaborar diagnósticos de aprendizagem das pessoas internadas.
- Adaptar os recursos psicopedagógicos para o contexto da saúde.
- Utilizar recursos psicopedagógicos na elaboração de programas terapêuticos referentes ao processo de ensino/aprendizagem, considerando as situações em que as pessoas envolvidas se encontram, utilizando as capacidades adaptativas (reduzidas por motivo de saúde).
- Elaborar e aplicar programas comunitários de prevenção de comportamentos de risco e de promoção de comportamentos saudáveis.
- Criar e desenvolver métodos e programas psicopedagógicos em contextos de reabilitação psicossocial, para pessoas em recuperação de doenças..
- Elaborar relatórios de condições terapêuticas de ensino/aprendizagem e outras comunicações.
- Orientar o paciente quanto à importância de permanecer com seu aprendizado acadêmico.
- Focalizar o trabalho no desenvolvimento das competências de natureza psicossociais para que o paciente passe a ser um agente ativo do seu próprio processo de tratamento, recuperação e promoção de sua saúde.
- Dar suporte à família, profissionais e acompanhantes do paciente envolvido.

A proposta do psicopedagogo hospitalar é de intermediar as relações de todos que passam por internações, utilizando seus conhecimentos para desenvolver o bem comum, integrando equipe multidisciplinar, pacientes e familiares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicopedagogia no Contexto Hospitalar

A Psicopedagogia, enquanto área do conhecimento dedicada ao estudo do processo de aprendizagem, mostra-se necessária em diversos contextos em que ocorrem situações de aprendizagem, como escolas, empresas e hospitais. No âmbito hospitalar, essa prática surgiu a partir

da necessidade de oferecer acompanhamento psicopedagógico a pacientes pediátricos internados, especialmente àqueles com doenças crônicas — como as hematológicas, imunológicas e psicopatológicas — que demandam longos períodos de hospitalização.

A atuação do psicopedagogo hospitalar abrange todo o processo de internação, com o objetivo de instrumentalizar o paciente para que aprenda sobre si mesmo, compreenda e aceite sua condição clínica, entenda o uso das medicações e mantenha seu desenvolvimento cognitivo e processo de aprendizagem. Essa atuação é essencial para possibilitar a reinserção do paciente na vida escolar após a alta hospitalar.

Considerando que esses pacientes estão afastados de seu convívio social e escolar, a intervenção psicopedagógica é realizada por meio de atividades educacionais e lúdicas, centradas na aprendizagem. A Psicopedagogia aplicada ao contexto hospitalar busca manter um ambiente harmônico, além de identificar e prevenir dificuldades de aprendizagem e problemas nas relações interpessoais.

A atuação psicopedagógica em hospitais pode se concretizar de duas formas. A primeira ocorre em ambulatórios de psicopedagogia dentro do ambiente hospitalar, com foco na promoção, avaliação e atendimento psicopedagógico a crianças e adolescentes, sobretudo de baixa renda. Esses espaços também são voltados ao aprofundamento teórico da prática psicopedagógica e ao assessoramento de profissionais da saúde e da educação. A segunda forma refere-se à atuação do psicopedagogo inserido em hospitais gerais, em ambulatórios ou enfermarias voltadas a doenças crônicas, cujos tratamentos demandam internações prolongadas.

Nesses casos, a criança ou o adolescente passa a ter o hospital como novo contexto de desenvolvimento — e de aprendizagem. A hospitalização, além de afastá-los da família, amigos e escola, pode gerar impactos emocionais (como depressão e ansiedade), cognitivos (dificuldades de aprendizagem) e motivacionais (baixa autoestima), somando-se ao estresse causado pelos procedimentos invasivos do tratamento. Diante disso, o psicopedagogo atua para minimizar os efeitos traumáticos da doença e da hospitalização, proporcionando espaços de escuta e expressão dos sentimentos do paciente, bem como oferecendo esclarecimentos sobre sua condição, o tratamento e o tempo de internação — informações que também devem ser estendidas à família, que frequentemente compartilha da angústia da criança.

A Psicopedagogia Hospitalar busca, assim, fortalecer a autoestima dos pacientes e reduzir os prejuízos cognitivos por meio de estratégias como o uso da brinquedoteca, atividades pedagógicas e intervenções lúdicas. A enfermidade tende a impactar as interações da criança com o ambiente físico e social, e esses mesmos ambientes também são modificados em decorrência da doença. Portanto, a capacidade de o paciente compreender sua nova situação e lidar com ela de forma otimista, produtiva

e saudável pode ser determinante para seu desenvolvimento futuro, especialmente nos casos em que a hospitalização se prolonga.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Diário Oficial da União, 05 abr. 1977. Seção 1, Parte 1, p. 3929.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n. 41, de out. de 1995. Diário Oficial da União, 17 out. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BOSSA, Nádia Aparecida. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CÓDIGO de ética da ABPP. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 12, n. 25, p. 36-37, 1993.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. *Pedagogia hospitalar*. Curitiba: Champagnat, 2001.

MITTEMPERGER, Rita de Castro. Psicopedagogia hospitalar: saúde e educação. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 16-23, 1998.

NOVAES, Humberto de Moraes (coord.). *Manual brasileiro de acreditação hospitalar*. Brasília: Secretaria de Políticas de Saúde, Ministério da Saúde, 1998.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: O USO DO PODCAST COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

*Tatiana Holanda Magalhães
Viviane Gomes Portela Barroso
Maria do Socorro Cruz da Silva
Ludmila Paes Ventura*

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, a internet e as tecnologias digitais permeiam praticamente todas as esferas da vida cotidiana, impactando desde as relações interpessoais até o mercado de trabalho, o consumo de informação e o entretenimento. Além disso, essa transformação atinge grande parte da sociedade, ainda que de maneira desigual, dependendo do nível de acesso e das condições socioeconômicas de cada grupo. A pesquisa TIC Domicílios 2023, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), revelou que cerca de 84% dos lares brasileiros têm acesso à *internet*. (CNN, 2023).

Essa revolução tecnológica amplia o acesso ao conhecimento, mas também traz desafios, como a inclusão digital e o uso crítico dessas ferramentas. Seu impacto é evidente na forma como nos comunicamos. Se antes a única maneira de enviar mensagens era por meio de cartas, que podiam levar semanas ou até meses para alcançar seus destinatários, hoje a comunicação acontece de forma instantânea. Com o avanço dos telefones celulares e a popularização da *internet*, surgiram novas formas de interação, como *e-mails*, mensagens de texto, chamadas de vídeo e redes sociais. São diversos os aplicativos que possibilitam conversas em tempo real, reduzindo distâncias e tornando a comunicação mais rápida e eficiente.

Além da agilidade, as novas tecnologias também diversificaram os formatos de comunicação. O áudio, o vídeo e até mesmo as mensagens automatizadas passaram a fazer parte do dia a dia das pessoas, proporcionando novas experiências e possibilidades de interação. Esse avanço impacta não apenas a vida social, mas também o ambiente profissional e educacional, onde o uso dessas ferramentas pode ser um grande aliado no compartilhamento de informações e no desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

Diante desse cenário, torna-se essencial refletir sobre como a educação, especialmente a escola, enquanto espaço de ensino e aprendizagem, tem se adaptado a essa nova realidade. É

imprescindível que a educação volte seu olhar para as tecnologias disponíveis na sociedade, acompanhando seu desenvolvimento e incorporando-as de maneira estratégica no processo de ensino-aprendizagem. O uso consciente e pedagógico das ferramentas digitais pode tornar o ensino mais dinâmico, interativo e acessível, preparando os alunos para um mundo cada vez mais conectado e exigente. Para isso, é fundamental que professores e instituições educativas estejam atentos às inovações, explorando recursos tecnológicos que favoreçam a construção do conhecimento e a formação de cidadãos críticos e participativos.

Entre essas inovações tecnológicas, destaca-se o podcast, um recurso que tem ganhado cada vez mais espaço na educação. Trata-se de uma mídia digital em formato de áudio, acessível por meio de diversas plataformas, que permite a disseminação de conteúdos educativos de maneira flexível e acessível. A preferência por essa ferramenta tem crescido cada vez mais entre os brasileiros, conforme indica pesquisa TIC Domicílios 2023:

O consumo de podcasts foi o que mais avançou nos últimos anos no país. Segundo o estudo, 29% dos brasileiros com 10 anos ou mais ouviram esse tipo de conteúdo em 2023, um aumento de 7 pontos percentuais em relação a 2021 (22%) e de 19 pontos percentuais na comparação com 2019 (10%) (CNN, 2023)

Dessa forma, o podcast se apresenta como uma poderosa ferramenta no contexto educacional, possibilitando novas formas de engajamento e aprendizado, alinhando-se às necessidades e ao perfil das novas gerações, que estão cada vez mais conectadas e habituadas ao consumo de conteúdos digitais.

Com base nisso, torna-se relevante investigar sobre: como o uso do podcast pode contribuir para a aprendizagem e o engajamento dos alunos no ambiente escolar?

A versatilidade do podcast permite que alunos e professores experimentem diferentes formatos e abordagens, tornando o ensino mais dinâmico e acessível. Sua incorporação ao ambiente escolar não apenas amplia as metodologias de ensino, mas também fortalece a autonomia dos estudantes, incentivando uma aprendizagem ativa e significativa. Diante desse contexto, este artigo se justifica pela necessidade de investigar como essa ferramenta pode ser utilizada estrategicamente para tornar o ensino mais dinâmico e envolvente, bem como compreender seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS

Geral

Analisar o potencial do podcast como ferramenta pedagógica e sua contribuição para o ensino-aprendizagem.

Específicos

1. Identificar os benefícios do podcast para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, criativas e reflexivas nos alunos;
2. Apresentar estratégias para a implementação do podcast como recurso educacional, promovendo metodologias ativas de ensino;

A RELEVÂNCIA DO PODCAST NA ERA DIGITAL

O avanço tecnológico tem transformado profundamente a sociedade, ampliando as possibilidades de uso das mídias digitais e facilitando o acesso ao conhecimento. A popularização da *internet* e o desenvolvimento de dispositivos móveis tornaram a conectividade mais acessível, permitindo que pessoas de diferentes idades e realidades utilizem essas inovações para comunicação, aprendizado e lazer.

Nesse contexto, a crescente digitalização tem influenciado diretamente o cotidiano, promovendo novas formas de interação e acesso à informação. A presença cada vez maior das tecnologias digitais nos lares evidencia não apenas a ampliação do acesso a esses recursos, mas também as oportunidades de inovação que surgem com essa realidade. Com a conectividade expandida, indivíduos e instituições têm à disposição uma ampla gama de conteúdos e ferramentas que impactam a forma como nos relacionamos, trabalhamos e adquirimos conhecimento.

Um exemplo evidente desse impacto é o podcast, uma ferramenta que possibilita aos usuários aprender, se entreter e se manter informados por meio da escuta. Seu formato oferece uma flexibilidade singular, permitindo que as pessoas consumam conteúdo enquanto realizam outras atividades, como tarefas domésticas ou deslocamentos. Essa característica transforma a maneira como nos relacionamos com a informação, tornando-a mais acessível e prática. Além disso, o podcast se destaca como uma nova forma de integrar o aprendizado ao cotidiano, favorecendo a aquisição de conhecimento de maneira dinâmica e conveniente.

De acordo com Moura & Carvalho (2011), o podcast pode ser compreendido como um meio de disponibilização de conteúdos em formato de áudio, vídeo e imagem na internet. A definição de Bottentuit Junior e Coutinho (2011) traz o podcast como um espaço digital, seja um site ou uma página específica, onde arquivos de áudio são disponibilizados para download. Primo (2005) também enfatiza os aspectos técnicos do conceito, descrevendo o podcast como um processo midiático que surge a partir da publicação de arquivos sonoros na internet.

Essas definições enfatizam a função do podcast como um meio de distribuição e compartilhamento de arquivos digitais na internet. Embora esses conceitos sejam importantes para compreender a estrutura e o funcionamento da tecnologia, eles não exploram plenamente todo o seu potencial.

O podcast vai além de uma simples plataforma de publicação de áudio, tornando-se uma ferramenta interativa e formativa com potencial para estimular o desenvolvimento do conhecimento, a participação ativa e a colaboração no aprendizado. Por isso, sua aplicação em áreas como a educação deve ser explorada não apenas sob a ótica de seus aspectos técnicos, mas também considerando sua capacidade de promover a interação entre os sujeitos do processo educativo.

Segundo Freire (2013), a utilização das tecnologias digitais deve ir além de sua mera instrumentalidade, sendo guiada pela concepção da educação como um processo dialógico entre sujeitos. Nesse sentido, o podcast, quando inserido no contexto educacional, não deve ser apenas um meio de transmissão de informações, mas sim um recurso que favoreça a interação, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, sua aplicação no ensino precisa estar alinhada a uma abordagem participativa, em que os aprendizes sejam ativos na produção e reflexão sobre o conteúdo, tornando-se protagonistas do próprio aprendizado.

Assim, é fundamental analisar de que maneira o podcast pode enriquecer o processo educativo, quais metodologias ele pode potencializar e quais impactos podem ser alcançados por meio de sua aplicação.

O podcast como recurso educacional

Segundo Moran (1997), a internet tem ampliado significativamente as oportunidades de pesquisa para professores e alunos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele e o ambiente digital, repleto de estímulos diversos, pode facilmente levar à dispersão. A abundância de informações disponíveis na internet exige um olhar crítico e direcionado, e é nesse ponto que a mediação do

professor se torna essencial. Sua atuação deve ir além de apenas sugerir fontes ou indicar caminhos; ele deve ensinar os alunos a selecionar conteúdos confiáveis, interpretar informações de maneira crítica e utilizar os recursos digitais de forma produtiva.

Para isso, é fundamental que o professor esteja preparado, dominando as ferramentas tecnológicas, explorando estratégias eficazes e adotando práticas pedagógicas que integrem a internet ao processo de ensino de forma significativa. Nesse cenário, o podcast surge como uma ferramenta pedagógica inovadora, ampliando as possibilidades de aprendizado e tornando-se um recurso valioso dentro da sala de aula.

O papel do professor é essencial na organização e no direcionamento do processo. O objetivo é que, gradativamente, ele planeje atividades que possam atender às demandas reais da sala de aula, identificando a necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações com o grupo. Essas interações, em alguns momentos, são feitas por meio de tecnologias digitais e, em outros, acontecem nas discussões de questões levantadas em sala de aula e na utilização dos mais variados tipos de materiais. (BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. 2015, p. 23).

A busca por aulas mais atrativas e significativas para os estudantes depende da escolha adequada, por parte do professor, das estratégias de ensino e dos recursos que despertem o interesse pela pesquisa, pela leitura e pelo aprendizado. De fato, essa tarefa não é simples. No entanto, quando o professor se dispõe a refletir sobre os motivos que o levam, enquanto sujeito ativo e pensante, a se interessar por determinados temas e sobre os caminhos que segue para acessar o conhecimento, fica mais fácil identificar diferentes formas de ensinar e aprender.

O podcast constitui-se de características particulares, sendo marcado pela maleabilidade em seus aspectos de produção e distribuição, acrescendo, em razão disso, possibilidades pedagógicas próprias. Por tal razão, podem ser inúmeras as formas de utilização dessa tecnologia pela Escola. (Freire, 2013, p. 174)

O podcast pode desempenhar um papel importante na educação de diversas maneiras, pois é acessível a qualquer pessoa com um dispositivo móvel e conexão à internet. Isso possibilita que estudantes de várias idades e contextos socioeconômicos acessem conteúdos educacionais de qualidade de maneira prática e gratuita. Além disso, os podcasts oferecem uma vasta gama de temas, permitindo que os educadores adotem abordagens diversificadas para ensinar conceitos complexos e despertar o interesse dos alunos por diferentes áreas do conhecimento

Além disso, tanto educadores quanto alunos têm a oportunidade de criar seus próprios podcasts, o que permite explorar temas de interesse, compartilhar conhecimentos e expressar ideias

de maneira criativa. A produção de podcasts desenvolve habilidades em pesquisa, escrita, edição de áudio e comunicação oral, oferecendo uma experiência de aprendizado rica e multidisciplinar. Esse processo fomenta a interação entre os participantes e incentiva a discussão de diferentes perspectivas.

Com base nas vantagens proporcionadas pelo uso do podcast, a seguir serão apresentadas algumas estratégias para a sua implementação na sala de aula. Essas estratégias envolvem a proposta do professor, com seus objetivos pedagógicos claramente definidos, os resultados esperados e as possibilidades de desenvolvimento por parte dos alunos. Ao adotar essas abordagens, o professor pode integrar o podcast de maneira significativa ao processo de ensino-aprendizagem, incentivando a autonomia dos alunos, a reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento adquirido

Proposta 1: A voz cantada da democracia

Objetivo Geral: Desenvolver nos alunos habilidades de pesquisa, análise histórica, comunicação e produção multimodal, por meio da criação de um podcast musical. O projeto visa aprofundar o conhecimento sobre o contexto político da ditadura militar no Brasil.

Objetivos específicos:

1. Compreensão histórica: Desenvolver o entendimento sobre o contexto político do Brasil durante a ditadura militar (1964-1985) e suas implicações na música popular brasileira.
2. Reflexão crítica: Estimular a reflexão crítica sobre o papel da música como forma de resistência política e social.
3. Habilidades de comunicação: Trabalhar as habilidades de pesquisa, escrita, expressão oral e interpretação musical dos alunos.
4. Produção multimodal: Criar um podcast musical que combine conteúdo histórico, pesquisa e interpretação artística, promovendo a integração das áreas de História, Artes e Língua Portuguesa.

Estratégias e Etapas do Projeto:

1. Seleção das músicas e pesquisa histórica:
 - 1.1 Os alunos formarão equipes, e cada uma ficará responsável pela seleção de 2 a 3 músicas que retratem o período da ditadura militar.

1.2 Cada música deverá ser analisada sob dois aspectos: o contexto político em que foi escrita e o ponto de vista do autor/cantor.

1.3 Os alunos, com a supervisão do professor de História, farão a pesquisa histórica para entender as circunstâncias em que as músicas foram compostas e seu impacto político e cultural.

Será sugerido o uso de fontes históricas, como livros, artigos acadêmicos, documentários e depoimentos de artistas da época.

2. Desenvolvimento do podcast:

2.1 Os alunos irão escrever roteiros que integrem as análises históricas das músicas com comentários sobre o impacto político e cultural dessas canções.

2.3 O professor de Língua Portuguesa ajudará os alunos a aprimorar a estrutura textual e a linguagem utilizada no roteiro, com foco na clareza e fluência da comunicação.

2.4 Durante a gravação do podcast, os alunos podem fazer intervenções criativas, como a leitura de trechos de letras das músicas ou relatos pessoais sobre o significado delas.

As músicas serão apresentadas de forma que, ao tocá-las no podcast, cada trecho seja seguido por uma breve explicação sobre sua relevância histórica e política.

3. Preparação da apresentação musical:

A produção do podcast incluirá uma apresentação ao vivo da música por parte dos alunos. Eles poderão cantar ou declamar a letra da música e, caso desejem, apresentar a canção com acompanhamento musical (violão, percussão etc.), sob a supervisão do professor de Artes.

A apresentação ao vivo permitirá que os alunos experimentem uma forma de expressão artística, ao mesmo tempo que reforçam o contexto histórico da música.

4. Reflexão e discussão:

4.1 Após a apresentação do podcast, cada equipe realizará uma breve discussão sobre o que aprendeu durante o processo de pesquisa e como a música pode ser vista como uma forma de resistência e denúncia.

4.2 Será incentivada uma reflexão sobre o poder da arte como veículo de conscientização política, principalmente durante momentos de censura e repressão.

4.3 O professor de História pode guiar uma discussão final sobre a importância da memória histórica e como a música reflete os movimentos sociais e políticos de uma época.

5. Avaliação do projeto:

5.1 A avaliação será baseada em três critérios principais: qualidade da pesquisa histórica, criatividade na elaboração do podcast e a habilidade na execução da apresentação musical.

5.2 Será levada em conta a participação dos alunos em cada fase do projeto, desde a seleção das músicas até a apresentação final.

6. Possíveis resultados esperados:

6.1 Uma compreensão mais profunda dos aspectos políticos e culturais da ditadura militar brasileira, com ênfase no papel da música como resistência.

6.2 Desenvolvimento das habilidades de pesquisa, comunicação, expressão artística e trabalho em equipe.

6.3 Produção de um podcast musical que pode ser compartilhado com a comunidade escolar, proporcionando um espaço para reflexão sobre o passado e o presente político.

7. Conclusão

Este projeto integrador não apenas oferece uma maneira criativa de aprender sobre um período importante da história brasileira, mas também permite que os alunos se envolvam ativamente com o conteúdo por meio da música e da produção multimodal. O uso do podcast, como ferramenta educacional, conecta o aprendizado histórico à expressão artística, promovendo uma compreensão mais rica e interativa do contexto político da ditadura militar.

Proposta 2: Entrevista com autores

Objetivo Geral

Desenvolver nos alunos habilidades de pesquisa, análise literária, comunicação e produção multimodal, por meio da criação de um podcast simulando entrevistas com autores clássicos e contemporâneos da literatura. O projeto visa aprofundar o conhecimento sobre as biografias e contextos históricos dos escritores, bem como as influências que suas obras exerceram na sociedade e na literatura mundial.

Objetivos Específicos

1. Compreender o contexto histórico, social e político das obras literárias estudadas.
2. Analisar as principais características das obras dos autores selecionados.
3. Desenvolver habilidades de pesquisa, elaboração de roteiros e produção de conteúdos audiovisuais.

4. Estimular a reflexão crítica sobre a importância das obras e dos autores no contexto da história da literatura.
5. Promover a colaboração entre as disciplinas de Língua Portuguesa e História no desenvolvimento do projeto.

Estratégias e Etapas do Projeto:

1. Seleção dos autores e definição das equipes:
2. O professor de Literatura selecionará uma lista de autores clássicos e contemporâneos, como Machado de Assis, Raquel de Queiroz, J.K. Rowling, José de Alencar, Bráulio Bessa, entre outros.
3. Os alunos serão divididos em equipes, e cada equipe ficará responsável pela "entrevista" de um autor. As equipes podem ser formadas de acordo com o interesse dos alunos pelos autores ou aleatoriamente.
4. Pesquisa e elaboração do roteiro da entrevista:
5. Cada equipe, com o auxílio do professor de Literatura, deverá realizar uma pesquisa detalhada sobre o autor escolhido, incluindo aspectos da biografia do escritor, suas obras mais relevantes, influências literárias e contextos históricos e sociais da época em que viveu.
6. O professor de História auxiliará as equipes a compreender o contexto político e social do período em que o autor viveu e produziu suas obras, explorando, por exemplo, movimentos culturais, aspectos sociais e acontecimentos históricos relevantes.
7. Com base nas pesquisas, os alunos deverão elaborar um roteiro de entrevista, que deve incluir perguntas sobre:
 - 7.1 O processo criativo do autor.
 - 7.2 O contexto em que as obras foram escritas.
 - 7.3 A relação entre as obras e a sociedade de sua época.
 - 7.4 A importância do autor para a literatura mundial.
 - 7.5 Detalhes sobre as inspirações e influências do autor, entre outros.

O roteiro deverá ser elaborado de maneira a permitir uma simulação realista de uma entrevista, com perguntas que busquem trazer à tona reflexões sobre a obra e a vida do autor.

Preparação para a gravação do podcast:

1. Após a elaboração do roteiro, os alunos deverão se dividir em papéis: alguns atuarão como entrevistadores, outros como os autores, interpretando suas respostas com base nas pesquisas realizadas.
2. Será feito um ensaio para a gravação do podcast, com a supervisão do professor de Língua Portuguesa para garantir a clareza e a fluência da comunicação.
3. Caso desejado, os alunos podem incluir sons e efeitos que remetam ao contexto das obras, como trechos das próprias obras literárias ou músicas da época, para tornar o podcast mais dinâmico e envolvente.
4. O professor de Artes pode auxiliar na parte estética da produção, como o uso de recursos de edição de áudio e a escolha de uma apresentação visual para o podcast (se aplicável, em plataformas como YouTube ou sites educativos).

Gravação e edição do podcast:

1. As equipes irão gravar os podcasts com as entrevistas simuladas. A gravação pode ser feita em estúdios da escola, utilizando equipamentos de áudio adequados, ou em espaços silenciosos que possibilitem uma boa captação de som.
2. Os alunos deverão realizar a edição do podcast, garantindo que o áudio esteja claro e que a entrevista flua de maneira natural e interessante. O professor de Língua Portuguesa auxiliará na revisão do texto e no aprimoramento da linguagem.

Apresentação e reflexão final:

O produto será apresentado para a classe e, se possível, para a comunidade escolar, por meio de plataformas de compartilhamento de podcasts. Após a apresentação dos podcasts, será realizada uma reflexão coletiva sobre o que os alunos aprenderam ao longo do processo. O professor de Literatura conduzirá uma discussão sobre as obras e os autores entrevistados, destacando a relevância de suas contribuições para a literatura e para o entendimento da história literária.

Também será feita uma avaliação crítica dos podcasts, analisando a qualidade da pesquisa, a originalidade das entrevistas, a clareza na comunicação e a capacidade de integrar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Literatura e História.

Avaliação do projeto:

A avaliação será contínua e baseada nos seguintes critérios:

1. Qualidade da pesquisa: profundidade e precisão das informações sobre os autores, suas obras e o contexto histórico-social.
2. Criatividade na elaboração do roteiro e na apresentação do podcast: originalidade nas perguntas e forma de apresentar as respostas.
3. Desempenho na execução da entrevista: clareza na comunicação, fluência no áudio e interação entre entrevistador e "autor".
4. Participação e colaboração: envolvimento dos alunos nas diferentes etapas do projeto e na colaboração entre as equipes.

Conclusão

O projeto "Entrevista com Autores" oferece aos alunos a oportunidade de explorar a literatura de uma maneira inovadora e interativa. Através da criação de um podcast, os estudantes terão a chance de se aprofundar nas obras e nos contextos históricos de importantes autores, ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades de pesquisa, comunicação e produção multimodal. A integração das disciplinas de Língua Portuguesa e História enriquecerá o aprendizado e proporcionará uma experiência pedagógica rica e envolvente para os alunos do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações baseadas no uso do podcast apresentadas neste trabalho propõem uma abordagem pedagógica inovadora, capaz de proporcionar inúmeros benefícios para todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A versatilidade do podcast no contexto educacional possibilita sua adaptação a diferentes áreas do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e incentivando práticas de ensino mais engajadoras. Ao integrar a produção de podcasts às atividades escolares, os educadores ampliam as possibilidades de aprendizagem, aproximando os conteúdos do universo dos estudantes e incentivando a autonomia na construção do conhecimento.

Conforme cita Freire (2013), “Se as perspectivas educativas do podcast contemplam os Sujeitos, ‘sejam quem estão’, igualmente os abarcam ‘estejam onde estiverem’”. Assim, o podcast possibilita não somente seu uso na sala de aula, mas também a aplicabilidade em diversos ambientes educativos, formais ou não formais.

O impacto e a eficácia desse projeto podem ser percebidos no cotidiano escolar, tanto na melhoria da participação dos alunos quanto na ampliação das estratégias pedagógicas utilizadas

pelos professores. Além disso, a aplicabilidade das ideias aqui propostas não se limita a um único formato, podendo ser adaptada e expandida de acordo com os objetivos educacionais e as necessidades específicas de cada turma. Dessa forma, espera-se que esta iniciativa inspire novas práticas e contribua para uma educação mais dinâmica, reflexiva e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Podcast em educação: um contributo para o estado da arte. In: LOZANO, A. B. et al. (org.). *IX Congresso Internacional de Psicopedagogia*. Coruña, 2011. p. 873-846. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7094>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CNN BRASIL. Cerca de 84% dos lares brasileiros têm acesso à internet, diz pesquisa. *CNN Brasil*, São Paulo, 16 nov. 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/cerca-de-84-dos-lares-brasileiros-tem-acesso-a-internet-diz-pesquisa/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

FREIRE, Evandro Pereira de Almeida. *Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação*. 2013. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a internet na educação. *Ciência da Informação*, v. 26, n. 2, p. 146-153, 1997. Disponível em: <http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/9.htm>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MOURA, Ana; CARVALHO, Ana Amélia. Podcast: potencialidades na educação. *Revista Prisma.com*, n. 3, p. 88-110, 2011. Disponível em: <http://revistas.ua.pt//index.php/prisma.com/article/view/623>. Acesso em: 30 mar. 2024.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Para além da emissão sonora: as interações no podcasting. Porto Alegre: Intertexto, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/26568>. Acesso em: 27 mar. 2024.

CABELO BOM, É CABELO LIVRE: A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE NEGRA A PARTIR DAS REPRODUÇÕES DE PADRÕES DE ESTÉTICA

*Iranize Guimarães Barbosa
Ramon Fernandes Ramos
Jarles Lopes de Medeiros*

INTRODUÇÃO

A ideia para construção dessa pesquisa partiu da observação de comportamentos e atitudes de meninas, alunas das escolas onde atuava como professora. De um modo geral, as estudantes, especialmente, as negras tinham o hábito de amarrar seu cabelo como se quisesse escondê-lo ou fosse algo que estava subtraindo a naturalidade de sua expressão corporal. Várias vezes consegui visualizá-las próximas as pias do banheiro, formando filas durante o recreio para molharem parte do cabelo, especialmente nos pontos onde, segundo as mesmas havia ‘fios de cabelos teimosos’ que insistiam em ‘sair do eixo’, provocando ainda mais desconforto nas adolescentes.

Comecei a refletir sobre o que poderia mover a negação de traços culturais particulares em assumir que outros elementos trariam um ideal de beleza. Por outras palavras, o cabelo liso toma forma de um ideal de beleza a ser adquirido a qualquer custo e fora desse padrão estético seria algo a repelir imediatamente.

Ao estabelecer contato com a gestão de uma das escolas que estava atuando naquele momento, comecei a delinear uma atividade que consistiria em formar uma roda de conversa com as meninas e discutir sobre padrão de beleza, estética na perspectiva negra e a mídia como influência sobre as escolhas pessoais. A ideia inicial era discutir sobre os procedimentos estéticos capilares, mas a ação começou a ganhar repercussão e logo foi formado um grupo que se encontrava na escola, às quintas-feiras, horário que havia me disponibilizado para estar com elas. Logo nas primeiras rodas de conversa, a reunião para falar sobre o cabelo foi batizada pelo próprio grupo como: “A quinta do cabelo! Cabelo bom é cabelo livre!”

No início das atividades, nos primeiros encontros, as jovens, em sua maioria, ao se sentirem confortáveis para se expressarem, afirmavam que não gostavam de seus cabelos - um tipo de sentimento transportado de fora para dentro se misturava com a vontade de seguir o padrão da

branquitude em alisar o cabelo. Além disso, algumas meninas já haviam realizado procedimentos químicos nessa direção segundo suas condições financeiras permitissem.

Como facilitadora de um grupo que objetivava refletir sobre consciência de pertencimento, de identidade negra em detrimento dos processos de alisamento capilar, também comecei a me observar também como mais participante do grupo que se conduziu nessa ciranda do se deixar embranquecer para sentir-se consorciada a grupo nem que fosse por razões exteriores representadas na expressão corporal.

Partindo das discussões estabelecidas pelo grupo às quintas numa escola pública da rede municipal da Prefeitura Municipal de Pacoti/CE, este artigo traz uma reflexão sobre parte da minha prática pedagógica, sobretudo numa perspectiva antirracista nas escolas municipais de Pacoti no Estado do Ceará. Como a escola pode se constituir num espaço favorável para discussão sobre padrões de estética e construção de identidades afro-brasileiras?

O trabalho busca confrontar os ensaios contidos nos referenciais teóricos da chamada ‘Pretagogia’ na perspectiva de Petit (2015) e na abordagem sobre estética de cabelo de Gomes (2002) com as observações feitas no grupo ‘Cabelo bom, é cabelo Livre’ com objetivo de posicionar a escola no centro da reflexão sobre racismo e identidade negra já que o ambiente é escolar com representação social é cenários de diversas práticas racistas, muitas das vezes, mas por outro lado, também é cenário de construção das relações sociais para crianças e adolescentes. Entendo que a estética do corpo e sobretudo cabelo é elemento fundamental para ampliar a discussão sobre a construção das identidades afro-brasileiras, *“como um processo que não se dá apenas a começar do olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e do seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora.”*(GOMES, 2002, p.2)

Num contexto social racista e partindo do pressuposto que ao fortalecer discussões sobre o papel da escola na construção identitária do ser negro e negra no Brasil, potencializamos todo um processo de pertencimento e desenvolvimento da autoestima de crianças e adolescentes que não reconhecem a sua beleza negra como válida ou relevante por não fazer parte de um pseudo universo padrão estabelecida como a única forma de estética fomentada pelas grandes mídias.

Assim, a pesquisa busca de um modo geral compreender como a escola se configura com esse papel central de polo para discussão sobre as questões relativas à identidade negra. Para isso é preciso saber o que se entende por identidade negra, como ela pode ser discutida na escola e como colocá-la no centro do debate.

Destacamos o cabelo como aspecto fundamental e, também como mote para realização de pesquisa, pois é com ele que diariamente deixamos transparecer os sentimentos de afetos e aceitação pela sociedade. No entanto, essa aceitação de si mesmo é parte importante para as relações interpessoais, sobretudo na escola, pois o ambiente escolar requer sujeitos ativos que se relacionam ou questionam ideias, livres de juízo de valores pessoais e estéticos.

METODOLOGIA

Ao longo das minhas experiências pedagógicas – na Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF São Luís, escola situada na sede de Pacoti, desenvolvemos o Projeto Pérola Negra como ferramenta pedagógica em resposta à implementação da Lei.10.639/2003 cuja a importância destaco como movimento em direção ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento e também de valorização das estéticas negras e da alteridade.

Dentre muitas atividades realizadas para a construção do artigo, destaco a pesquisa bibliográfica sobre cultura africana e afrodescendente, cinema afro, danças, e realização de rodas de conversa com as meninas sobre cabelo e sua relação afetiva com ele.



Figura 1. Acervo pessoal da autora Atividade -Cabelo bom é cabelo livre

A figura mostra a logomarca do Projeto que realizamos em parceria com a Professora Elane Silveira, uma das idealizadoras do Projeto Pérola Negra na EMEF. São Luís, através de Rodas de Conversa com alunos.



Figura 2. Acervo pessoal da autora Atividade - Cabelo bom é cabelo livre

A figura 2 traz a jovem Sara, carinhosamente chamada de Sarinha, uma menina que se identifica como evangélica pertencente a uma igreja tradicional e que pouco interagiu nos projetos desenvolvidos na escola atribuindo isso à sua vinculação religiosa. Enfrentando como o andamento das atividades do Pérola, chamou-nos atenção o seu desenvolvimento quanto a participação ativa e protagonista na oficina de tranças, manipulando o cabelo das colegas e trançando o seu próprio com fios coloridos. A foto revela a altivez e alegria de ser ela mesma. Não sabemos da reação da família naquele momento ou a posteriori, entretanto a adolescente seguiu fazendo uso das tranças azuis por todo o ano em que o projeto esteve em ação.



Figura 3. Acervo pessoal da autora Atividade -Cabelo bom é cabelo livre

A figura 3 mostra um momento em dos encontros da Roda de conversa sobre Cabelo. Nela, temos a convidada Martinia Monteiro, mulher negra, revendedora Avon no Mercado Central de Pacoti/CE que gentilmente veio conversar com os jovens sobre o seu desafio pessoal em não alisar mais o cabelo e assumir a condição natural. Martinia fala das consequências de sua escolha, isto é

principalmente dos olhares do povo da cidade quando entrou num período em que ela mesma intitulou de transição capilar. Também ouvia críticas fortes quando passava pela rua.

Os três registros visuais acima são um recorte das atividades desenvolvidas em uma das edições do Projeto Pérola Negra em 2018 nas turmas do 6º ao 9º ano da Emef São Luís, nas quais foram realizadas Oficinas de Tranças não como um estilo, mas sob a óptica da ancestralidade, da cultura e do empoderamento feminino.

Segundo Ribeiro (2018) a escola tem um papel fundamental na construção do debate e na reorganização das relações pensadas para a inclusão das narrativas e conhecimento sobre a contribuição da população negra na construção social, econômica e histórica do Brasil. Desse modo, a escola é um espaço social capaz de romper com esses estereótipos da negação do corpo negro, da baixa autoestima das crianças e jovens nas escolas, reflexo de séculos de negação da existência do ser negro como sujeito.

Nessa perspectiva de rompimento de estigmas e preconceitos, buscamos visibilizar as diferentes estéticas como ferramenta de respeito as diferenças e inclusão da diversidade de forma positiva, construindo debates, narrativas e representações que valorizem a história de negras e negros no ambiente escolar.

Foi através das oficinas de manipulação dos cabelos, soltar os cabelos presos, mexer nos cachos, fazer tranças, penteados que as alunas começaram um processo de valorização da beleza através dos cabelos e narrativas positivas.

Contamos com a presença de Conceição Soares, ex- aluna da Emef São Luís que em seus depoimentos de aceitação do cabelo crespo, sempre se reporta ao Pérola Negra como um referencial pedagógico que a incentivou a adentrar no processo de construção de sua própria identidade. Vale ressaltar que a ferramenta pedagógica Pérola Negra teve sua primeira edição em 2011, oito anos depois da promulgação da Lei. 10.639/2003 e desde então, o Pérola foi traçando ações afirmativas no chão da Emef São Luís até 2019. Conceição cursou Licenciatura em Teatro na UFC e atuou no curta Bença, vó teatro na porta de casa. A sinopse traz o respeito às mulheres que a geraram, um verdadeiro manifesto à ancestralidade e referência aos mais velhos, aspecto importante descrito na Pretagogia. A jovem faz parte do Coletivo Ngunzo, um coletivo que traz em sua essência a luta pela soberania e autonomia do povo negro cearense. Ela , Ceíça, tem consciência de que seu corpo negro tem papel substancial para enegrecer outros negros.

Dizemos porém, que o projeto na escola abriu novas possibilidades de mudança e aceitação de si mesmo para muitos jovens negros e não negros através de atividades simples e principalmente do respeito às diferenças e nossa sagrada conexão à ancestralidade. Como vemos, o projeto Pérola Negra aponta a afirmação de Conceição Soares que traçou seu percurso de vida e de profissional no engajamento sério de suas ideias na consolidação de saberes e na pretensão de inquietar outros jovens negros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA (OU UM TÍTULO PARA A SEÇÃO)

Para Gomes (2003) “A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra.” Desse modo, consideramos a escola um espaço potente, capaz de construir essas relações identitárias influenciando nas decisões individuais e coletivas dos jovens. Há que se pensar também que da mesma forma que se constrói uma perspectiva positiva das identidades negras, pode – se construir um ambiente hostil se todos os membros dessa comunidade escolar não estiverem apropriados da mesma ideia e valores antirracistas a serem trabalhados na escola.

O referido trabalho se apoia na Pretagogia, pois assim como ela, promove espaços de fala e ação, onde o sujeito se movimenta na coletividade de saberes e fazeres africanos e afrobrasileiros. Dessa forma, objetivamos nossa prática com o olhar ‘pretagógico’ para implementação da Lei.10.639/2003 que estabelece em suas diretrizes a obrigatoriedade no ensino que envolva de algum modo a História e a Cultura Africana, ou seja, afrobrasileira contribuindo para a construção de uma escola e uma sociedade com valores étnicos e inclusivos. O sentido do nome vem da crítica ao eurocentrismo na Pedagogia (PETIT, 2015 p.149) A dinâmica pedagógica dessa filosofia criada nas aldeias quilombolas abre espaço para o protagonismo negro como parte integrante da história brasileira e nessa ciranda desconectada ao eurocentrismo, negros e negras fazem ligações com seus ancestrais, com o passado africano e o presente de sua negritude, na busca desprendida da identidade que se dá através de processos. Identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. (GOMES, 2003, p.171) no âmbito escolar essa discussão é articulada em processos lentos à medida das relações e do entendimento individual dos sujeitos. Na trilha desse percurso, a escola se nos apresenta como espaço importante de iniciação para afirmação dessa identidade que poderá ser apresentada através de narrativas positivas, do jogo de capoeira, do trançar fios de cabelos, da dança e tantas outras experiências culturais advindas da mãe África que construiu esse universo plural afrodescendente. Corpos negros convictos de sua identidade, desalinham a órbita eurocêntrica das relações unilaterais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Pérola Negra ajudou meninas negras a se reconhecerem potentes, belas e seguras quando decidiram afrouxar as ligas que amarravam seus cabelos ao mesmo tempo que realçavam sua beleza com as cores autênticas de serem quem eram. Então, me senti encorajada por essa mesma juventude e decidi me juntar a outras mulheres escritoras e traduzir está linda experiências em um artigo de resistência e nas páginas da coleção Borboletar e Esperançar: na Educação e Saúde, relatei a implementação da Lei.10.639/2003 na escola e todas as vivências construídas por uma educação antirracista que valoriza a cultura de nossa mãe África e todo saber afrodescendente presente nos territórios. Experienciamos na EMEF São Luís práticas pedagógicas em um currículo afro pensado que trançaram a liberdade do cabelo crespo que até hoje, esvoaça pertencimento e razões para viver feliz nos espaços conquistados.

A abordagem a partir das estéticas negras através de ações afirmativas pensadas para o ambiente escolar, possibilita a construção de identidades negras, sendo o pertencimento um dos processos que crianças e adolescentes devem acessar, num mergulho na ancestralidade africana que influencia nossos saberes e fazeres em conexão com o passado, com nossas origens para valorizá-las. É criar uma relação afetiva com o cabelo para além de padrões de beleza estabelecidos pela branquitude, empoderando-se, e, conseqüentemente, se apropriando dos espaços pedagógicos com algum protagonismo.

Para tanto, há que se considerar a necessidade de formações continuadas para a educação básica sobre a temática a fim de que as ações desenvolvidas nas escolas sejam fortalecidas pelos referenciais teóricos e que venham a embasar possíveis ações e práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra** e Formação de Professores/as : Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. 2002.

_____, Nilma Lino. Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte. São Paulo:USP, 2002 (tese: doutorado).

PETIT, Sandra Haydée **Pretagogia: Pertencimento, corpo-dança afroancestral e Tradição Oral**. Contribuições do legado africano para a Implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

RIBEIRO.R.M.F. Trançando como meus ancestrais. Ações afirmativas da população negra: o contexto da educação brasileira / organizadores, Estanislau Ferreira Bié, Henrique Cunha Junior, Maria Saraiva Silva. -- Fortaleza INESP, 2018.

SOBRE OS AUTORES

ANA PAULA FONSECA BRAGA

Atualmente Doutoranda em Ensino pela Universidade Federal de Alagoas, Mestra em Antropologia Social pela Universidade Estadual do Ceará e Mestra em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo (2011), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001). Especialista em Gestão Escolar, Ciências da Educação, Psicopedagogia, Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, Educação Infantil com experiência de atuação na Educação Básica, Ensino Superior e Gestão Pública. Membro do Grupo de Pesquisas "Educação em Ciências e Tecnologias Afro-Latino Americanas "- GP-ECITALAS da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Observatório da Política LGBTQIA+ e das Diversidades; membro também do Laboratório de pesquisa do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos (Nepp-DH). Além disso, realizo pesquisas com ênfase em Ensino, Currículo e Cultura e Antropologia das Populações Afro-Brasileiras, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, educação, racismo, gênero, tecnologias e discursos midiáticos.

CRISTIANE RABELO E SILVA CALCAGNOTTO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2010), com especialização em Psicomotricidade numa abordagem clínica e educacional pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2012). Mestranda em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo desde 2023. Servidora Pública desde 2010 lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) como Professora Efetiva Polivalente da Rede. De 2014 a 2018 atuou como técnica de educação no Distrito de Educação IV. De 2018 a 2022 atuou como Coordenadora Pedagógica da Escola professora Irene de Souza Pereira. De 2022 a 2024 exerceu a função de Diretora Escolar da EM Minha Vida Meus Amores. 2024 atuou como Assistente Técnico-Administrativo na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Atualmente Coordenadora Pedagógica da EM Manuel Lima Soares. Autora de artigos na área da Educação.

FABÍOLA FERNANDES DE MENEZES

Mestranda em Administração Educacional pela Universidade de Lisboa (2023). Mestre em Ciências Educação na Universidade Del Sol de Assunção (2019). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2009), com especialização em Psicopedagogia Clínica e institucional pela KURIUS (2009), bacharela em Administração pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2013), bacharela em Direito pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2020), Mediadora e Conciliadora Judicial pelo Conselho Nacional de Justiça - CNJ e atuou por 8 anos como gestora escolar no Município de Fortaleza - Ceará, com ênfase em Administração Educacional e Docência Polivalente. É organizadora de livros de diversos artigos, incluindo os e-books. E-mail: fabiolamenezesf@gmail.com

SILVANA MARIA VASCONCELOS DE MORAIS

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar - Centro Universitário Christus, UNICHRISTUS (2010). Graduada em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2004). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (2024). Professora de Atendimento Educacional Especializado- AEE da Prefeitura de Fortaleza- (2017-2021). Formação complementar - Perspectivas Teóricas e Práticas Pedagógicas, Faculdade de Quixeramobim, UNIQ (2021). LIBRAS, Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC (2020). ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC (2018). Aprendizagem Significativa com Mapas Conceituais, UNINTESE (2018). Pesquisadora na área de Educação Inclusiva, Aprendizagem Colaborativa/Cooperativa e Língua Portuguesa.

GISELE GONDIM PASSOS

Mestranda em Avaliação Políticas Públicas Profissional (2024). MAAP/UFC-CE. Especialista em Neuropsicopedagogia institucional (2023). Faculdade Venda Nova do Imigrante-FAVENI. Especialista em Educação Especial (2023). Faculdade Venda Nova do Imigrante-FAVENI. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Ênfase em Educação Especial (2014). Faculdade Latino Americana de Educação -FLATED. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Latino Americana de Educação-FLATED. Professora na Rede de Ensino Municipal de Fortaleza desde (2010). Mãe e Esposa Atípica.

FRANCISCA BARBOSA LIMA PINTO

Graduada em Pedagogia (2002) e em Língua Portuguesa (2006) pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) com especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Servidora Pública Municipal desde 2016, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME), como professora Efetiva Polivalente da Rede. Autora de artigos na área da Educação.

MARIA EDVANIA DE QUEIROZ MENDONÇA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú– UVA (2002), com especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú– UVA em 2006 e atua como professora pedagoga no Município de Fortaleza - Ceará.

FRANCISCO RONALDO NOBRE DE MENDONÇA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú– UVA (2005), com especialização em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC) em 2013 e atua como professor pedagogo no Município de Fortaleza - Ceará.

ANTONIA LEITE EUCLIDES

Mestranda em Educação pela Fundação Universitária Iberoamericana FUNIBER (2024). Possui graduação pela Universidade Vale do Acaraú UVA (2005), com especialização em Ed. Infantil pela KURIOS (2017). Especialização em gestão escolar pela FACULMINAS (2024). Atuou como professora na rede privada por 16 anos, na prefeitura de Fortaleza por 5 anos e atualmente atua como professora efetiva no município de Caucaia.

MARIA HELENA DE LIMA CASSIMIRO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2000). Especialização em psicopedagogia clínica e institucional pela Universidade do Vale do Acaraú - UVA (2003). Professora da Rede Municipal de Fortaleza (2001).

CLECIANE NOGUEIRA LOBÃO DA SILVIA

Mestranda em Psicologia pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Especialista em Psicomotricidade Relacional pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras - FACEL (2013). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (2003). Professora efetiva do município de Fortaleza. Atuando há 9 anos na Sala de Recurso Multifuncional.

ELIANA DE SOUSA SARMENTO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí (2013), com especialização em Gestão e coordenação Pedagógica pela Faculdade do Brasil (FAIBRA). Especialista em Neuropsicopedagogia pela faculdade PLUS. cursando Mestrado em Planejamento em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará - UECE desde 2024. Servidora Pública Municipal desde 2015, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME). Formadora da Educação Infantil (2014). Efetiva Polivalente da Rede desde 2015 até 2019, nesse período também atuou como professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado). De 2019 até 2024 atuou como coordenadora pedagógica e atualmente Diretora Escolar. Autora de artigos na área da Educação.

ANDRÉA RODRIGUES BASTOS

Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade de Fortaleza (1990), com especialização em Psicopedagogia (UECE- 1997) e pós graduada em Administração Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (2007), Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol. Servidora Pública Municipal desde 2001. Atuou como professora regente de sala de aula nas turmas de Ensino Fundamental de 2001 até 2005, gestora escolar desde 2005. Atualmente lotada como Gestora Escolar na Escola Municipal Alba Frota no Distrito de Educação 1. Sou membro do Conselho Municipal de Educação desde 2022, e do Conselho de Proteção ao Estudante da Faculdade CDL.

ÉLIDA MARIA MIRANDA LINHARES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2007). Graduada em Direito pela Unifor (2015) com especialização em Pedagogia empresarial (ESAB) e especialização em Direito do Trabalho (Júris) Mestrando em Ciências da Educação pela universidade Del Sol e reconhecido pela UNIUB. Servidora Pública Municipal desde 2010. Atuou como professora regente de sala de aula nas turmas de Educação Infantil de 2010 até 2013, como professora do fundamental 1 e EJA de 2013 a 2015, no Distrito de educação IV Formadora de EJA de 2015 a 2017, Na secretaria da educação SME como técnica da EJA de 2017 a 2018, como apoio aos assuntos jurídicos da COEF de 2018 a 2023. Atualmente lotada como professora do atendimento educacional especializado da escola Aba Frota e Autora de artigos na área da Educação e Jurídica.

ALEXANDRA PEIXOTO PINHEIRO FLAVIO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú- UVA (2003). Especialista em Educação Infantil pela Universidade Vale do Acaraú (2015). Professora da Rede Municipal de Fortaleza, desde 2010.

POLLYANA NOBRE MELO

Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2014), possui Especialização em Educação Infantil pela Faculdade Plus (2020). Atualmente professora de Educação Infantil na rede Municipal de Fortaleza.

ELISABETH ALVES QUEIROZ

Habilitada em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Faculdades Integradas de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos (2008), Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Programus - ISEPRO (2017); Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Padre Dourado - FACPED (2016); Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana - PY (2022) e Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES - PY (2025). Atua como Professora da Educação Básica I no Município de Caucaia/CE.

ANA REGINA RIBEIRO RODRIGUES

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009). Especialista em Neuropsicopedagogia e Psicomotricidade pela Faculdade Única (2023). Possui graduação em Língua Portuguesa e Inglesa - Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004). Possui Formação em Psicanálise Clínica (2019) Atualmente é assessora pedagógica do Instituto Benjamin Soares. Gerente de políticas Pedagógicas - Secretaria Municipal de Educação - Guaraciaba do Norte / CE. Psicopedagoga - Secretaria Municipal de Educação - São Benedito / CE. Atuou por 4 anos como formadora Municipal no Eixo de Língua Portuguesa. Atuou por 2 anos como professora temporária da Universidade Estadual Vale do Acaraú no programa de

Formação de Professores (PARFOR), Atua há 3 anos como articuladora regional na CREDE 5, no eixo das competências socioemocionais.

AURIZETI ABREU DE MACEDO

Licenciatura plena em pedagogia. Instituto de ensino: UVA. Universidade Vale do Acaraú- 2002. Especialização em educação Especial. Instituto de ensino UNICE-UNIÃO CEARENSE DAS ASSOCIAÇÕES DE ENSINO SUPERIOR- 2005. Estagiária de professora de educação infantil. Sesi de Maranguape na Escola Municipal Francisca Gomes Fernandes Vieira de janeiro a dezembro de 1998. APAE MARANGUAPE- Professora de deficiência auditiva, abril de 1999 à 2005. Professora de educação básica em Deficiência Auditiva concursada desde 2005 até 2010. Desde 2010 aos dias de hoje Professora de atendimento educacional especializado.

MARIA DE FÁTIMA ABREU DA SILVA

Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2012). Servidora Pública Municipal desde 2015, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) professora efetiva Polivalente da Rede desde 2016 até os dias atuais. Também atuou como Monitora Voluntária no Projeto Acessibilidade (UFC), Bolsista Voluntária na disciplina Informática na Educação (UFC), Bolsista do Projeto Iniciart (UFC/PRAE). Além de auxiliar alunos de educação no campo como professora do curso Pré-vestibular coração de Estudante (PRECE).

IDA MARIA RODRIGUES DE LIMA

Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Vale do Acaraú-UVA. Pós graduada em Educação Infantil pela Universidade Vale do Acaraú-Uva. Professora na Rede Municipal de Fortaleza a 20 anos e atua a 12 anos como gestora escolar no Município de Fortaleza.

SHIRLEIBERGUE FEIJÓ MOREIRA SOUSA

Pedagoga e psicomotricista relacional, professora da Rede Pública de Fortaleza. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, antigo CEFET). Pós-graduada em Psicomotricidade Relacional pelo Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR), em parceria com a Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL). Atua como psicomotricista relacional na Clínica Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce (NUTEP). Sócia titular da Associação Brasileira de Psicomotricidade Relacional (ABPR – ABP715, CBO: 2239-15). Especialista em Psicomotricidade Relacional nas áreas clínica e educacional. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: xbergue@hotmail.com

CARLOTA TEIXEIRA LOPES

Especialização em Educação Infantil – Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009). Graduação em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002). Professora da rede municipal de Fortaleza desde 2002, após aprovação em concurso público.

ALAIDES VIEIRA DE SOUSA CASTRO

Graduada em Pedagogia com habilitação em Biologia pela Universidade Estadual do Ceará – UVA no ano de 2002. Especialista em Biologia e Química pela Faculdade ATENEU - FATE (2010), e em Gestão Escolar, Área de Conhecimento: Ciências Humanas pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2012). Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana, em Assunción – PY (2023). Servidora contratada nos anos de 1999 a 2001 na sede do município de Crateús, concursada desde agosto de 2002. Diretora selecionada de 2009 a 2013 na sede do município e de 2016 a 03 de agosto de 2023 na zona rural. Professora contratada do Estado mediante seleção simplificada em alguns meses nos anos de 2003, 2004 e 2005. Cursando doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana. Participação em publicação em livros: Gestão democrática numa perspectiva histórica: aspectos legais e desafios (Educação ação e reação para o crescimento e construção); Relatórios de experiências: círculos de construção de paz (Escritas de quem ousa esperar: pesquisas, vivências e práxis Vol. II); Fatores que influenciam na aprendizagem (Educação e Sociedade um olhar transdisciplinar). E-mail: alaidescastro24@gmail.com

MARIA DO SOCORRO CRUZ DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005), com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008). Mestranda do curso de Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Desde 2008 está no magistério, ingressando em 2016 como Professora Efetiva da rede Municipal de Educação do Município de Fortaleza. Desenvolve trabalhos de alfabetização com crianças de até 07 anos de idade, atualmente está atuando com séries iniciais do Ensino Fundamental I, onde promove métodos de alfabetização de maneiras lúdicas e prazerosas, fazendo a inclusão das crianças com deficiência intelectual e outros transtornos. O seu principal interesse está em despertar o potencial motor e afetivo dos alunos. Têm interesse de pesquisa nas áreas de: Educação inclusiva; Práticas de alfabetização e Formação de professores.

RICARLA MARIA NOGUEIRA GERMANO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (2000), Especialista Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Ceará (2013) É professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza nas Turmas de Fundamental I, atualmente professora da Sala De Recursos Multifuncionais da Prefeitura de Fortaleza. Experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Pública, Formação de Professores e Educação Inclusiva.

TANIA MARIA SARAIVA

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol de Assunção (2024). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú-Ce (2001), com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias - Assú-RN (2012 a 2013), especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2006), funcionária pública efetiva atuando como Professora Pedagógica sala de AEE na Educação Infantil da escola municipal de Fortaleza (2016).

IANA MARIA CARNEIRO

Mestranda da Educação pela Universidade Del Sol de Assunção (2024). Pós graduada na Educação Infantil pela Universidade Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2010). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA (2005). Concluiu um curso de prática pedagógica pela Universidade Federal do Ceará UFC (2022). Atuou como professora efetiva durante 8 anos na prefeitura de Maracanaú (2008), funcionária pública efetiva atuando como professora Pedagógica na Educação Infantil da escola Municipal de Fortaleza (2016).

LUDMILA PAES VENTURA

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol de Assunção (2025). Possui graduação licenciatura plena em Psicologia pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR (2012); Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú –UVA (1999); Licenciatura plena em Teologia pelo Instituto de Ciências Religiosas-ICRE (1998); atuei como Psicopedagoga Clínica (2005 à 2010), fiz Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem – Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2004); atuei como professora em alguns municípios do interior do Ceará no Curso de Pedagogia em Regime Especial - Campos Avançados da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Atuei por 4 anos como gestora escolar no Município de Fortaleza – Ceará. Atualmente trabalho na educação infantil da rede municipal de Fortaleza e realizo atendimentos particular como psicóloga clínica.

JEANNY MARLY NUNES

Mestranda em ciências da Educação pela Universidade Del Sol de Assunção (2024). Possui graduação em Pedagogia- Licenciatura Plena pela Universidade Vale do Acaraú- Ce (2002), com especialização em alfabetização pela Faculdade Sete de Setembro (2006 a 2007). Atuou por 8 anos como professora efetiva do ensino fundamental no município de Maranguape. (1998 a 2006). Atualmente professora efetiva do município de Fortaleza desde (2001).

CERLÂNDIA DOS SANTOS SILVA SOUZA

Graduada em Agronomia pela Universidade Federal do Ceará (1996), licenciada em Agronomia pela Universidade Federal do Ceará (1999), licenciada plena no Programa especial de Formação Pedagógica para disciplinas específicas do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual

do Ceará (2001), especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013), especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e médio pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (2002), Professora da rede pública estadual do Ceará desde 1998, exercendo desde 2013 o cargo de Coordenação Escolar, Professora da rede municipal de Fortaleza desde 2001 até a presente data. Atualmente estou na Coordenação Escolar de uma Escola de Ensino Profissionalizante e Professora de EJA das disciplinas de matemática e Ciências.

VALDÍCIA FALCÃO SALES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1996), Especialista em Educação Especial na Modalidade de Deficiência Intelectual pela Universidade Federal do Ceará (1998). Especialista em Gestão Educacional pela Universidade de Federal de Santa Maria (2007) Especialista em Educação Especial: Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Universidade Federal do Ceará (2014) Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (2012) Professora do Município de Fortaleza e Maracanaú no Atendimento Educacional Especializado.

RAMON FERNANDES RAMOS

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2022); Mestre em Humanidades pela Unilab/Ceará (2019); Licenciado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2009), com especialização em Ensino de Literatura e Língua Portuguesa pela Faculdade Ateneu (2013); Bacharel em Geologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2005), Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará e atuou por 9 anos como gestor escolar nos Municípios de Fortaleza e Pacatuba - Ceará.

IRANIZE GUIMARÃES BARBOSA

Especialização em Gestão Escolar – FACULDADES INTA 2009. Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa com suas respectivas literaturas – Universidade Estadual do Ceará (UECE) – 2001. Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação (SME) - PACOTI/CE. E-mail para contato: E-mail: iranizeliteratura@gmail.com

JARLES LOPES DE MEDEIROS

Pedagogo (UECE, 2012), licenciado em língua portuguesa (UFG, 2014) e em letras Libras (EFICAZ, 2022). Psicopedagogo (FALC, 2015), mestre (UFC, 2017) e doutor (UFC, 2022) em educação. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculado ao Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), com atuação no Curso de Pedagogia. Professor de língua portuguesa na Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC).

VIVIANE GOMES PORTELA BARROSO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2004) com Especialização em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2006). Estudou Francês pelo Instituto Sesc de Educação (2008). Servidora Pública da Rede Municipal de Fortaleza desde 2010, lotada na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) como Professora Efetiva polivalente da Rede. De 2015 a 2022 atuou como Coordenadora Pedagógica nas EM Projeto Nascente e EM Adalberto Studart Filho. De 2022 a 2024 exerceu a função de Diretora Escolar na EM Catulo da Paixão Cearense. Atualmente atua como Professora da Educação Infantil na EM Vicente Fialho. Estuda Francês.

JAMILLE NORONHA CLEMENTINO

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (2003) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA e Engenharia de Pesca (2007) pela Universidade Federal do Ceará-UFC, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2012) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol(2020) e Doutoranda em Ciências da Educação pela Christian Business School- EUA e Del Sol - Paraguai. Experiência em Educação Infantil, professora de Creche e Pré Escola no Centro de Educação Infantil Moura Brasil (2010 -2022) no município de Fortaleza-Ceará. Docente concursada desde de 2010 na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza- SME. Atualmente lotada como professora da Educação Infantil modalidade pré-escola no Centro de Educação Infantil Maristela da Frota Cavalcante no município de Fortaleza-Ceará desde 2023.

TATIANA HOLANDA MAGALHÃES

Licenciada em Letras (2004) e em Pedagogia (2022) pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Educação Profissional pela Universidade Estadual do Ceará (2008) e MBA em Gestão Escolar pelo Centro Universitário União das Américas Descomplica (2024). Ocupou o cargo de Especialista Educacional e Coordenadora de Educação Profissional no SENAI Departamento Regional do Ceará (2001-2023). Atuou em 2018, 2019 e em 2021 como formadora de Educação Profissional no Projeto para Fortalecimento do Sistema de Formação Profissional de Moçambique, pela JICA Japan International Cooperation Agency. Atuou em 2021 como colaboradora externa na Ação de Extensão de Formação Contínua e Continuada para professores da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), pela Universidade Federal do Ceará. É professora pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE (2023).

FRANCISCO CASSIMIRO DE SOUZA JUNIOR

Mestrando em Ciências da Educação pela Christian Business School (2024); Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2011); Especialista em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (2001); Possui Graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Regional do Cariri (1997) além de Graduação em Programa Especial

de Formação Pedagógica pela Universidade Estadual do Ceará (1999). Em 1998 ingressou no Serviço Público Estadual ocupando o cargo de professor titular de Matemática junto à Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Entre 2009 e 2016 ocupou o cargo de Coordenador Escolar na EEEP Profª Marly Ferreira Martins no Município de Caucaia-CE. Atualmente trabalha como Coordenador Escolar na EEM Branca Carneiro de Mendonça na cidade de Caucaia. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, Educação Profissional e Gestão Educacional.

JOSELINO NOGUEIRA DA CUNHA

Mestrando em Ciências da Educação Instituto Educacional W3 -Faculdade Famed (2025). Possui Graduação em Educação Física pela Universidade Vale do Acaraú-UVA- (2011). Graduação em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú-UVA- (2003). Graduação em Letras pela Faculdade Faveni (2024), com especialização em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Futura (2018). Especialista em Administração Escolar pela Universidade Vale do Acaraú (1999). Especialista em Ciências da Educação (2014). Atuou como Professor e Coordenador Pedagógico da Rede Particular- Centro Educacional da Virgem Poderosa (1990-2010). Professor da Rede Municipal de Ensino (São Benedito) (1998-2025). Professor da Rede Estadual (2010-2013). Diretor da Rede de Ensino Estado do Ceará (2013-2025).

LEANDRO FAÇANHA DE OLIVEIRA

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Politécnica e Artística do Paraguai, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Politécnica e Artística do Paraguai, (2022). Possui especialização e Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (2007), especialização em Gestão e Administração da Escola Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2012), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005). Atuou por quatro anos como coordenador pedagógico na Escola Estadual Polivalente Modelo de Fortaleza (2009/2013), foi gerente do Ensino Fundamental do Distrito de Educação V (2013/2014), foi diretor da Escola Municipal Abdenago da Rocha Lima (2014/2017), foi gerente do Ensino Fundamental do Distrito de Educação VI (2017), atuou por mais de vinte anos na Coordenação do ENEM em Fortaleza e nos últimos anos como coordenador municipal em Aquiraz e Fortaleza (2002/2022). Atualmente é diretor escolar da Escola Municipal Rachel de Queiroz (2017 até a presente data).

VASTI CAPISTRANO DE SOUSA TABOZA

Professora da Rede Pública Estadual do Ceará. Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Politécnica Y Artística do Paraguay, com apostilamento pela Universidade de Alagoas - UFAL (2024). Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2017), com especialização em Gestão Escolar pela Faculdade 7 de Setembro – FA7 e especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado Oliveira (UNIVERSO). Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Atualmente exercendo o cargo de ouvidora na Cedeia/SEFOR 1, na Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC. Email: vastictaboza@gmail.com

