



Educação Infinita Ensino e Aprendizagem

v.7 - 2025



Educação Infinita Ensino e Aprendizagem

v.7 - 2025

2025 - Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarneri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem - Volume 7

S587e / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2025. 159 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5492-138-1

DOI: 10.5281/zenodo.15879869

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís. II. Título.

CDD: 371.104

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2025/07/educacao-infinita-7.html>



AUTORES

Alana Cristina Maciel Matos

Aline Tavares Nogueira Bezerra de Melo

Carlos Augusto Fernandes de Medeiros

Carlos Kleber Sobral Corlett

Cristiane dos Santos Silva Ferreira

Débora Dias Guimarães

Elcio de Souza Correia Tavares

Gabriel Lucas dos Santos Neves

Jakson dos Santos Ribeiro

Juliana Karla Rodrigues de Souza Santos

Luciana Silva dos Santos

Maria José Gonçalves Bernardo

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Marlene Schüssler D'Aroz

Nailane Ribeiro da Silva

Neyla Cristiane Rodrigues de Oliveira

Osvanilda Moreira Marcelino

Rosuila dos Santos Silva

Taislane Ribeiro da Silva

Vilmar Rodrigues dos Santos

APRESENTAÇÃO

Vivemos em uma era marcada por mudanças aceleradas e transformações profundas em todas as esferas da sociedade. A revolução digital, os avanços tecnológicos e a globalização remodelaram a maneira como nos relacionamos com o conhecimento, tornando a aprendizagem um processo dinâmico, contínuo e ilimitado. Diante desse cenário, a educação tradicional, rigidamente estruturada e vinculada a modelos fixos, encontra-se desafiada a se reinventar, incorporando novas abordagens que atendam às exigências de um mundo em constante evolução.

Foi com essa inquietação que nasceu Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem. Este livro propõe uma reflexão profunda sobre a necessidade de enxergarmos o ensino e a aprendizagem como processos que transcendem os limites institucionais e cronológicos impostos historicamente à educação formal. A ideia central que orienta esta obra é a de que aprender e ensinar são experiências contínuas, presentes em todas as etapas da vida, e que devem ser conduzidas com flexibilidade, criatividade e autonomia.

Ao longo destas páginas, o leitor encontrará uma análise criteriosa sobre o papel da educação no desenvolvimento individual e coletivo, além da exposição de métodos inovadores que podem transformar a experiência do aprendizado. Serão exploradas as potencialidades da tecnologia no ensino, as novas abordagens pedagógicas que incentivam o pensamento crítico e a importância de construir um sistema educacional que valorize a individualidade do aluno, estimulando-o a se tornar protagonista do próprio conhecimento.

A proposta desta obra não é apenas teórica, mas também prática. A intenção é fornecer ferramentas e estratégias para que educadores, estudantes e demais interessados possam aplicar, em diferentes contextos, conceitos que favoreçam uma educação mais aberta, colaborativa e significativa. A ideia de uma "educação infinita" nos convida a repensar o ensino como um processo dinâmico e adaptável, que não se restringe a uma fase específica da vida, mas que se estende ao longo de toda a existência.

Este livro é, portanto, um convite à reflexão e à ação. É um chamado para que nos tornemos aprendizes perpétuos, dispostos a questionar, descobrir e reinventar. Que esta leitura inspire educadores e aprendizes a enxergarem o conhecimento como um

horizonte sem limites, onde cada descoberta leva a novas possibilidades e cada aprendizado impulsiona a evolução individual e coletiva.

Seja bem-vindo a essa jornada de descobertas. Que a educação infinita seja um princípio norteador em sua trajetória.

Boa leitura!

SUMÁRIO

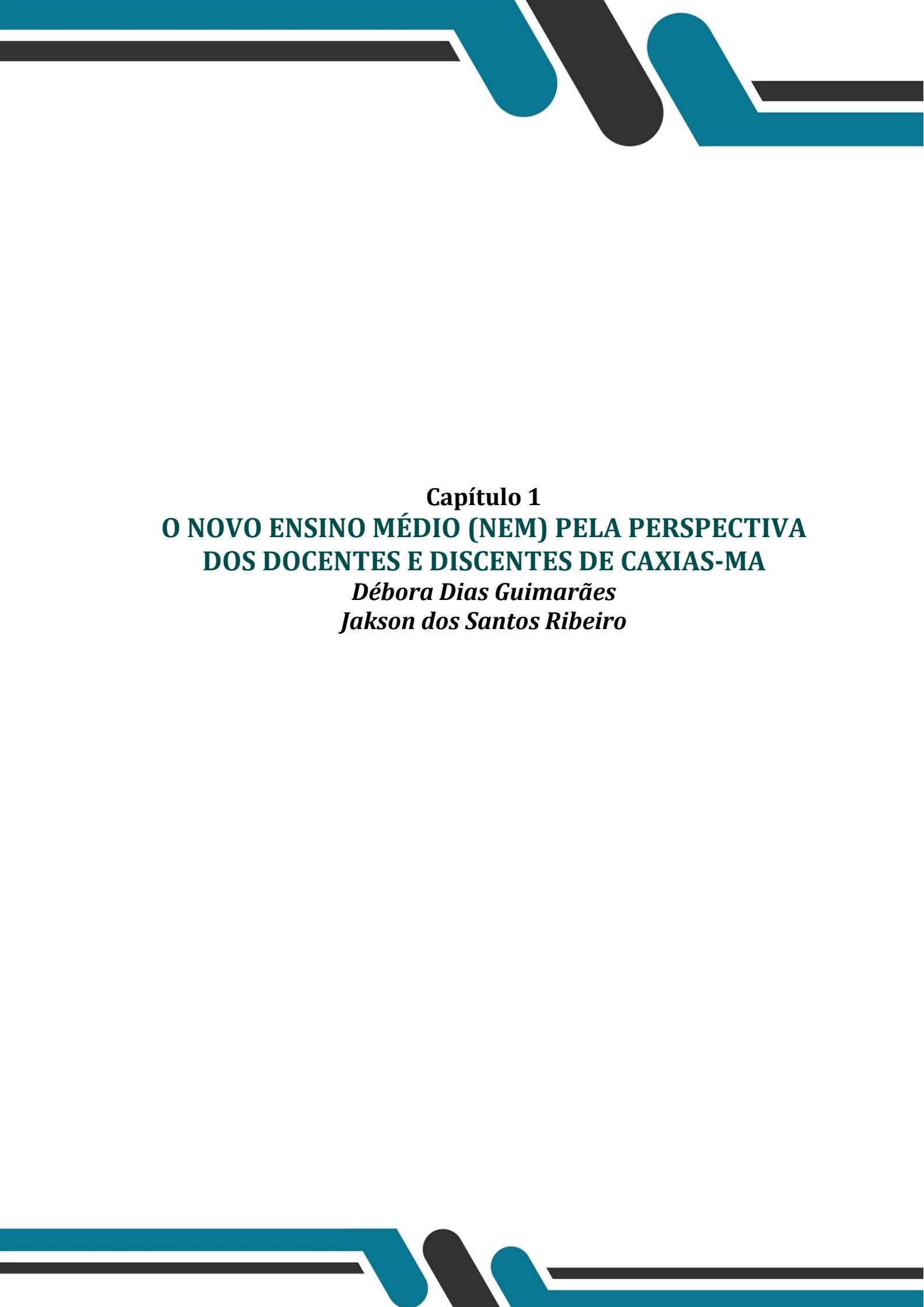
Capítulo 1 O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) PELA PERSPECTIVA DOS DOCENTES E DISCENTES DE CAXIAS-MA <i>Débora Dias Guimarães; Jakson dos Santos Ribeiro</i>	10
<hr/>	
Capítulo 2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES (AS) DE BIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFPI - CAMPUS SÃO JOÃO DO PIAUÍ <i>Nailane Ribeiro da Silva; Taislane Ribeiro da Silva; Rosuila dos Santos Silva; Neyla Cristiane Rodrigues de Oliveira</i>	23
<hr/>	
Capítulo 3 JOGOS ESOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO (JEESP): UM ESTUDO DOCUMENTAL SOBRE A TRAJETÓRIA DO ESPORTE ESCOLAR EM SÃO PAULO <i>Vilmar Rodrigues dos Santos</i>	44
<hr/>	
Capítulo 4 MULTIMÍDIAS PARA A EDUCAÇÃO: IMPACTOS E ENGAJAMENTO DOS ALUNOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM <i>Osvanilda Moreira Marcelino</i>	54
<hr/>	
Capítulo 5 RECURSO ÓPTICO E NÃO ÓPTICO PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COLABORATIVO <i>Aline Tavares Nogueira Bezerra de Melo; Cristiane dos Santos Silva Ferreira; Elcio de Souza Correia Tavares</i>	64
<hr/>	
Capítulo 6 LUDICIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Juliana Karla Rodrigues de Souza Santos</i>	78
<hr/>	
Capítulo 7 A IMPORTÂNCIA DOS CANTINHOS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO LEITORA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Maria José Gonçalves Bernardo; Alana Cristina Maciel Matos; Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante</i>	87
<hr/>	
Capítulo 8 ABORDAGENS DE ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS EM CRECHE AMAZONENSE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES <i>Gabriel Lucas dos Santos Neves; Marlene Schüssler D'Aroz</i>	98
<hr/>	
Capítulo 9 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PIAUÍ: UM BREVE PANORAMA SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ÚLTIMOS 24 ANOS (1999-2024) <i>Carlos Augusto Fernandes de Medeiros</i>	121

Capítulo 10

MEDIANDO A APRENDIZAGEM: JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL **143**
Luciana Silva dos Santos; Carlos Kleber Sobral Corlett

AUTORES

155



Capítulo 1

O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) PELA PERSPECTIVA DOS DOCENTES E DISCENTES DE CAXIAS-MA

*Débora Dias Guimarães
Jakson dos Santos Ribeiro*

O NOVO ENSINO MÉDIO (NEM) PELA PERSPECTIVA DOS DOCENTES E DISCENTES DE CAXIAS-MA

Débora Dias Guimarães

Graduanda em Licenciatura do curso de História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: deboradiasbts@gmail.com;

Jakson dos Santos Ribeiro

Professor orientador: Doutor em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará. Diretor do curso de História, Campus Caxias.. Email: jaksonribeiro@professor.uema.br;

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na cidade de Caxias (MA), com foco na perspectiva dos discentes e dos docentes de História, diante da denominada “crise do Ensino Médio”. Com base em dados negativos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o estudo aborda a construção da suposta crise da educação no Brasil e os elementos apontados pelos defensores da reforma do Novo Ensino Médio. A fundamentação teórica se estabelece a partir da visão de Demerval Saviani (2008), Celso João Ferretti (2018) e Edna Maria Lopes da Silva (2023) sobre a educação e as transformações do ensino ao longo do tempo, questões que norteiam as políticas educacionais do país, como também as interlocuções com a História do Ensino de História, no tempo presente. Assim, a primeira etapa da pesquisa consiste na análise do material bibliográfico, utilizando-se os dados de documentos oficiais do governo brasileiro, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as normativas estabelecidas pelo Ministério da Educação, que alicerçam o rol de fontes utilizadas para a nossa pesquisa. Segundo então, com a aplicação de questionários entre alunos e docentes de História da Educação Básica, como método de coleta de dados. Essa análise se concentra, então, nas estratégias acionadas pelos professores de História da Rede Estadual de Caxias para executar as demandas do Novo Ensino Médio, como a construção dos itinerários formativos na sala de aula, além da necessidade de adaptação para o tempo reduzido da disciplina. Portanto,

este artigo destaca, ainda que de forma prévia, os problemas na imposição da reforma e a tentativa de implementá-la, evidenciando também a falta de debates e a avaliação da realidade brasileira pelos envolvidos.

Palavras-chave: Ensino de História. Docentes. Novo Ensino Médio. Reforma.

ABSTRACT

This article aims to analyze the implementation of the New High School (NEM) in the city of Caxias (MA), focusing on the perspective of students and History teachers, in view of the so-called "High School crisis". Based on negative data from the Basic Education Development Index (IDEB), the study addresses the construction of the supposed education crisis in Brazil and the elements pointed out by the defenders of the New High School reform. The theoretical foundation is established from the vision of Demerval Saviani (2008), Celso João Ferretti (2018) and Edna Maria Lopes da Silva (2023) on education and the transformations of teaching over time, issues that guide the country's educational policies, as well as the dialogues with the History of History Teaching, in the present time. Thus, the first stage of the research consists of analyzing the bibliographic material, using data from official documents of the Brazilian government, such as the National Common Curricular Base (BNCC), the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) and the regulations established by the Ministry of Education, which underpin the list of sources used for our research. Then, questionnaires were applied among students and teachers of History of Basic Education, as a method of data collection. This analysis then focuses on the strategies used by History teachers of the Caxias State Network to meet the demands of the New High School, such as the construction of formative itineraries in the classroom, in addition to the need to adapt to the reduced time of the subject. Therefore, this article highlights, albeit in advance, the problems in imposing the reform and the attempt to implement it, also highlighting the lack of debate and assessment of the Brazilian reality by those involved.

Língua Inglesa. Mesma formatação do Resumo em Língua Portuguesa.

Keywords: History Teaching. Teachers. New High School. Reform. Mesma formatação do Resumo em Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado pela graduanda do curso de História (Licenciatura), da UEMA, Campus Caxias, Débora Dias Guimarães, email: deboradiasbts@gmail.com e pelo professor orientador, Doutor Jakson dos Santos Ribeiro - História (Licenciatura) da UEMA, Campus Caxias, email:

jaksonribeiro@professor.uema.br. Por ser relevante redigir estudos para uma maior compreensão das implicações das propostas e imposições do Novo Ensino Médio para a realidade do ensino brasileiro, partindo da promulgação da Medida Provisória que instituiu a reforma e foi expressa na Lei 13.415 de 16.2.2017, promovendo diversas alterações na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativas a esta etapa da Educação Básica.

Inicialmente, exibe-se um panorama sobre a visão acadêmica e de outros setores da sociedade sobre os impactos da reforma para a educação brasileira, com a finalidade de problematizar as concepções em torno do conceito do Novo Ensino Médio (NEM) e da sua prática. Além de buscar entender as estratégias desenvolvidas pelos docentes e discentes acerca das adaptações necessárias ao Novo Ensino Médio na cidade de Caxias-MA, apontando os desafios desses profissionais e dos alunos para alcançar os objetivos que definem o NEM, identificando, então, suas percepções em relação às experiências positivas e negativas dessa nova estrutura do ensino brasileiro.

Neste contexto, o referido trabalho se fundamenta nos estudos de Demerval Saviani (2008), João Ferretti (2015), entre outros teóricos da educação, evidenciando as relações entre a política, a educação e a economia, datadas do século XXI na realidade brasileira, também fazendo alusão a teoria neoliberal e a suposta necessidade da reforma do Ensino Médio, em moldes que carecem do apoio dos profissionais da educação. O presente trabalho possui, então, como objetivo o levante de reflexões e dados sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em Caxias e as suas consequências para os discentes e docentes caxienses, expressando a necessidade de discutir este tema sobre a educação, e de entender seus novos conceitos, assim como as mudanças no cenário da educação brasileira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para analisar o tema proposto, realizou-se o estudo no âmbito da revisão bibliográfica, alicerçado pelas técnicas dos teóricos, Antônio Carlos Gil (1999) e Barros (2009), além do uso de questionários para professores de História e estudantes do 2º ano do Ensino Médio Regular de Caxias/MA. Além de utilizar-se de do fichamentos de pesquisas de João Ferretti (2008), Demerval Saviani (2008), entre outros teóricos da educação para abranger com maior profundidade as nuances desse meio. Por isso, a

pesquisa é descritiva e qualquantitativa, com uma abordagem mista, apresentando relação entre a subjetividade e objetividade, analisando as opiniões sobre as individualidades da reforma e as interpretações de profissionais da educação sobre as medidas pensadas e aplicadas para o Ensino Médio, e incluindo a avaliação dos alunos caxienses diante dos diversos impactos que essas mudanças causaram no modelo educacional em que já estavam inseridos anteriormente.

Então, partindo do propósito de examinar as mudanças e pressupostos estabelecidos pelo NEM, há diagnósticos comparando a reforma com os princípios educacionais estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), evidenciando-se o novo currículo, baseado em competências e habilidades, além dos itinerários formativos. Assim como, há um foco voltado para o campo da História e do ensino, verificando as discrepâncias, tal como as suas semelhanças no Ensino Médio Regular, buscando avaliar de maneira positiva ou negativa as proposições e aplicações do governo sob o NEM.

Portanto, um referencial teórico embasado cientificamente foi essencial para expor e explicar os pontos abordados na pesquisa e seus resultados, entendendo a realidade da aplicação do Novo Ensino Médio na cidade de Caxias/MA e como essas perspectivas evidenciam pontos cruciais para o debate e questionamento da realidade da educação brasileira, por isso, as leituras realizadas no campo bibliográfico, como citado anteriormente, juntamente com o âmbito da aplicação dos questionários, definidos pelos autores Minayo e Sanches (1993) e David Aaker (2001), entre outros, definiram as noções discutidas neste artigo. Sendo, o conjunto geral e as exceções do tema apontadas nas respostas coletadas dos questionários entre professores caxienses, além de serem analisadas no tópico “Resultados e Discussões” da pesquisa, apresentando também lugares-comuns capazes de serem identificáveis por todos os estados.

METODOLOGIA

Optou-se como público dos questionários os professores de História do Ensino Médio Regular e estudantes do 2º ano do Ensino Médio Regular de Caxias, contando com a participação de dez profissionais da educação e cento e vinte-quatro discentes, tendo as escolas sido escolhidas para a aplicação, devido à proximidade com a instituição da

Universidade Estadual do Maranhão do Centro de Estudos Superiores de Caxias, entre elas: Centro de Ensino Odolfo Medeiros; Centro de Ensino Eugênio Barros; Colégio Militar Tiradentes IV; Centro de Ensino Thales Ribeiro Gonçalves; Centro de Ensino Gonçalves Dias e Centro de Ensino Cônego Aderson Guimarães Júnior.

Estes questionários foram formulados com cinco perguntas objetivas de múltipla escolha, na maior parte das questões as alternativas possuíam duas opções de resposta de caráter bipolar representadas pelo “Sim” e pelo “Não”, ou por “Positivo” e “Negativo”, seguidas de uma opção adicional, “Não me sinto preparado para responder”, para indicar falta de opinião sobre o assunto referido, com apenas algumas exceções para uma terceira escolha que indica uma alternativa representada por “Ambas”. O modelo de questionário buscou evitar vieses e manipulação do respondente pelas alternativas, exigindo maior cuidado e tempo de preparação para formular opções que possam abranger todas as linhas de pensamento, possuindo como vantagens a facilidade tanto de aplicação, como de processo e análise, além de designar pouca possibilidade de erros (Vargas, 2013, apud Aaker, 2001).

Partindo do exame das mudanças e propostas estabelecidos pelo NEM (Novo Ensino Médio), houve também diagnósticos comparando a reforma com os princípios educacionais estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assim como o retorno à sua concepção de currículo, baseado nas competências e habilidades, voltadas para o campo do ensino e da História, buscando avaliar de maneira positiva ou negativa as recomendações e proposições estabelecidas pelo governo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É necessário nortear primeiramente as mudanças que ocorreram pela efetivação do NEM através da criação da Lei nº. 9.394/1996 e a sua estruturação, sendo este um documento normativo que estabeleceu as referências para a educação no Brasil no final dos anos 1990. Na década citada, o contexto histórico e sociocultural brasileiro passava por modificações devido ao processo de redemocratização do Brasil, no qual cresciam as reivindicações e pressões de diversos atores sociais por formas mais eficazes e abertas de operacionalização na gestão educacional (Vieira, 2015). Diante deste cenário, os princípios orientadores da educação nacional estabelecidos na Constituição de 1988 (CF, Art. 206, Inc. I a VII) são retomados e ampliados pela LDB (Art. 3º, Inc. I a XI),

explicitando pelo menos na teoria um modo plural e inclusivo de contemplar a educação e as suas modalidades de gestão (Vieira, 2015). E a partir disso, a educação brasileira passa a atender as demandas da política internacional, tornando-se prioridade no país e na América Latina pelos documentos do Banco Mundial, com o propósito de atender aos objetivos dos organismos internacionais para reestruturar a produção globalizada (Silva, 2011, apud Leher, 1998).

Pelas décadas seguintes, o ensino e aprendizagem permanecem conectados com as teorias neoliberais e retomam um lugar de destaque durante o governo do ex-presidente Michel Temer. Assim sendo, a reforma do Ensino Médio implementada durante o seu governo refletiu o ressurgimento do avanço neoliberal contra os direitos sociais, criando uma abertura no setor educacional público para o capital nacional e internacional (Carrano, 2017). Ferretti (2018) aponta, então, que por isso a grande mídia, aliada ao governo (no início da criação da reforma) buscava desacreditar o modelo vigente do Ensino Médio, divulgando e exacerbando suas problemáticas, na mesma proporção que divulgava o Novo Ensino Médio como a transformação ideal para a educação brasileira. Entretanto, apenas os problemas que o NEM buscava amenizar eram destacados, sem indicar o panorama real da situação, do porquê a educação apresentava estas adversidades, é certo que as medidas apresentadas procuram consertar os problemas da educação apenas em certas áreas, como a do currículo, sem olhar para o todo.

Não obstante, Eliezer Martins (2019) aponta este como um dos graves problemas incorporados na reforma desde a sua concepção, na qual tais transformações tão radicais teriam sido pensadas sem profissionais da educação relacionados. Contudo, este parece ser um aparente desejo do governo brasileiro em manter uma estrutura política educacional, que constantemente seja descontinuada, como apontado por Saviani (2008), essas diversas variações no âmbito educacional, sem embasamento teórico e científico, nem feitas por especialistas na área da educação, dificultam a construção de um sistema nacional articulado, por permanecerem em sucessivas alterações que se mostram ineficazes e rapidamente precisam ser encerradas.

Então, o material encontrado nas pesquisas identifica um suposto problema no modelo curricular antigo, descrito como rígido e incapaz de melhorar a qualidade do Ensino Médio, por isso, numa tentativa de modernizá-lo foram criados os itinerários formativos que buscam oferecer opções variadas de disciplinas para que o aluno possa

escolher o seu próprio caminho dentro delas, enquanto supostamente é bem preparado para o mercado de trabalho, negligenciando a formação integral e crítica do indivíduo (Silva, 2021). Porém, a oferta dos itinerários formativos é definida conforme o Projeto Político e Pedagógico das escolas e os seus recursos disponíveis, e consoante as orientações das redes de ensino, os alunos só poderão escolher entre os itinerários que estiverem disponíveis em seu município, então não há garantias de que as escolhas disponíveis irão ao encontro às suas preferências individuais (Pinto, Melo, 2021). Assim, reforça-se a ideia da implementação deste ensino feito de forma forçada e sem estrutura, já que além da implementação desses itinerários, não há o apoio nem a menção da inserção de profissionais especializados para ministração do conteúdo dessas aulas que não se relacionam com a formação dos professores já empregados nas escolas, mas que acabam sendo forçados a trabalhar nestas condições não ideais (Silva, 2021).

Entende-se que são esses aspectos apontados que demonstram como este modelo educacional percorre na contramão do ensino autônomo e crítico, distante da realidade social, cultural e econômica brasileira, apontando para a transformação que o Ensino Médio está passando e os problemas de desigualdade educacional, embasada pelas gestões políticas, que fomentam a desregulamentação de políticas voltadas à educação e por uma considerável incorporação do setor privado no serviço público.

Nessa perspectiva, como métodos para abordagem e coletas de dados ocorreu a elaboração e aplicação de questionários, em torno de cinco perguntas que versam desde o grau de conhecimento sobre a implantação até o nível de satisfação e conhecimento obtido com as mudanças trazidas pelo NEM. A aplicação se deu com uma turma do 2º ano do Ensino Médio Regular de cada escola, totalizando um total de 124 discentes entrevistados, enquanto foram selecionados os docentes de História dessas instituições para a pesquisa, contando com dez profissionais ao todo, levando em consideração a disponibilidade de cada instituição na participação do trabalho, apresentando também lugares-comuns capazes de serem identificáveis por todos os estados. Portanto, partindo do propósito de examinar as mudanças e pressupostos estabelecidos pelo NEM, há diagnósticos comparando a reforma com os princípios educacionais estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com um foco voltado também para o campo da História e do ensino, verificando as discrepâncias, tal como as suas semelhanças no Ensino Médio Regular, buscando avaliar de maneira

positiva ou negativa as proposições e aplicações do governo sob o NEM, possibilitando também novas fontes para diferentes pesquisas no âmbito da educação.

A primeira das questões aborda sobre as mudanças trazidas pelo Novo Ensino, “Você consegue apontar as diferenças entre o antigo Ensino Médio e o novo?”, a resposta entre os dois grupos é majoritariamente “Sim”, em que se analisa que a percepção das distinções entre o NEM e o antigo modelo educacional é bastante perceptível, assim os seus impactos são maiores na rede de educação.

Em seguida, questionou-se sobre as mudanças curriculares ocorridas no seu processo de implementação, que diminuíram a carga horária de disciplinas tradicionais (com exceção de Português, Matemática e uma língua estrangeira entre Espanhol e Inglês), em especial do ensino de História e seus conteúdos. Entre os professores, a resposta dada pela maioria aponta que a nova medida é “Negativa”; entre os alunos, os resultados apontam que não há uma unanimidade, na qual a alternativa mais assinalada foi “Negativa”, seguido de “Ambos”. Entendendo que a alteração na carga horária possuía mais de um aspecto, percebe-se, então, que há implicações na formação dos currículos e no nível de aprendizado dos discentes (Silveira, 2018).

Nesse caso, os efeitos dessa mudança no ensino de História impactam na amplitude das discussões dos conteúdos, além da base para os vestibulares, tendo em vista a redução de tempo e consequentemente dos conteúdos ministrados, o que leva para a próxima pergunta, que tem como foco central a contribuição do Novo Ensino Médio para a preparação dos alunos que pretendem prestar vestibular.

A indagação era “Você acredita que o Novo Ensino Médio contribuiu para uma melhor preparação dos alunos para o vestibular, como o ENEM, entre outros?”, 60% do grupo dos docentes respondeu “Não”, enquanto a mesma alternativa atingiu a porcentagem de 64,30%. Então, mesmo com o aumento da carga horária, a formação do currículo flexível e a implementação dos itinerários formativos, o modelo de reforma aprovado se mostra até então insuficiente para promover uma formação com base sólida, demandando outra lógica de organização curricular (Souza, 2020). Consequentemente, essa defasagem no ensino afeta o desenvolvimento intelectual, crítico e humano do aluno. Por isso, essa implementação tem levantado muitas interpelações ao longo dos anos, já que ignora as particularidades e as necessidades locais de cada região do país ao estabelecer uma espécie de currículo nacional.

Dessa forma, nota-se que há uma tentativa forçada e sem estrutura, que tenta emular um padrão de ensino, desconhecendo as infraestruturas das escolas que recebem essa vigência, como, por exemplo, a implementação dos itinerários formativos, que não buscaram inserir profissionais especializados para a ministração das novas aulas implementadas pelo currículo. Sendo, então, na maior parte substituídos por professores de outras áreas que não receberam nenhum preparo ou amparo para lecionar tais conteúdos. Assim os dados a seguir relatam que 70% dos professores entrevistados foram encarregados de repassar os itinerários formativos nas instituições em que trabalham, mesmo que sua formação acadêmica não seja correspondente ao conteúdo ensinado, enquanto o grupo de alunos afirma, com a porcentagem de 67,74%, que seus docentes necessitam ser encarregados de trabalhar com os itinerários.

O último questionamento é direto sobre a perspectiva dos docentes e discentes caxienses sobre o Novo Ensino Médio, “Sobre o NEM, você acredita que ele deve se manter nas escolas?”, como resposta, mais da metade dos professores entrevistados escolheram a alternativa “Não”, e a mesma alternativa foi escolhida majoritariamente pelo grupo dos estudantes. Posto isto, no atual momento, as discussões sobre o NEM expõem as inquietações dos docentes e discentes sobre as problemáticas presentes nesta política educacional, que limitam o processo de ensino-aprendizagem (Souza, 2020). Então, a soma de fatores apresentados, como a redução da carga horária, a falta de infraestrutura, e de profissionais especializados, entre outros, denotam a realidade escolar, na qual os alunos estão convivendo com um ensino técnico e profissional, que cria mão de obra barata, através da exploração máxima do serviço do docente, ao mesmo tempo que dispõe para ele péssimas condições para o desenvolvimento do ensino autônomo e crítico, distante da realidade social, cultural e econômica brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises feitas até o momento, mediante trabalhos acadêmicos e da aplicação de questionários, viabilizam a exibição de alguns pontos interessantes, primeiro a relação entre o contexto histórico e a educação brasileira, além do envolvimento do Estado e do social; seguido da política educacional e curricular no Brasil que se volta para atender a lógica e a demanda do mercado, excluindo os profissionais da educação. Então, além das delimitações das características básicas do Novo Ensino Médio,

sancionada por meio da Lei nº 13.415/2017, verificou-se que a proposição dessa nova educação favorece a formação de indivíduos somente prontos para o mercado de trabalho, conceito que não inclui aspectos de todas as dimensões do sujeito como intelectual, social e cultural, como expresso por Silva (2021).

Essas alterações no ensino brasileiro afloraram de maneira apressada e com pouca aplicação prática, sob o falso discurso de buscar melhorias para a educação, mas o que se reflete, na verdade, é a pauta da fragmentação e da flexibilização do trabalho (Castro, 2022). Tendo como objetivo formar um estudante adaptável e dócil que está sujeito ao que o mercado pedir e que, apesar do discurso criado envolta da opção de escolha, percebe-se que na realidade ela está condicionada, sujeitando-se às demandas do mercado de trabalho. Apresentando-se, assim, como um projeto de educação voltado mais para a aquisição de competências e habilidades, no qual a formação possui um papel imediatista, colocadas em destaque principalmente pela economia do Brasil e seu setor produtivo, deixando de lado a concepção de uma educação voltada ao conhecimento como objeto da reflexão crítica. Esta generalização exacerba o papel da técnica no que se refere a entender e praticar os currículos nas escolas, inviabilizando a sua implementação, principalmente nas escolas públicas do Brasil, perpetuando ainda mais as disparidades educacionais.

Portanto, o NEM (Novo Ensino Médio) proposto também coloca repercussões para a própria formação de professores, escanteando o perfil de um docente inovador, voltando-se para aplicar apenas o seu conteúdo, que não constrói, nem reflete sobre o seu próprio trabalho. Assim como inclui bases teóricas que vão na contramão de conceitos básicos necessários para a aquisição de uma educação integral, privando os indivíduos quanto ao desenvolvimento em diversos âmbitos da vida, possibilitando a criação de barreiras que ainda irão gerar mais discussões sobre o tema. Percebe-se, então, que a reforma “traz em seu âmago a marca da desigualdade estrutural que caracteriza historicamente a organização educacional e escolar brasileira” (Araújo, 2019, p. 53).

REFERÊNCIAS

AAKER, ET AL. **Marketing Research**. John Wiley & Sons, Inc, 2001, (7th Ed.). New York: 2001.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: dualidade, diferenciação e desigualdade social.** Cadernos de Pesquisa, 2019, n. 4. Uberlândia: 2019. Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051>. Acesso em: 11/02/2024.

BARROS, D'A. J. **A revisão bibliográfica – Uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa.** Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., 2009, n.2. Juiz de Fora: 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18708/9826>. Acesso em: 26/02/2024.

CARRANO, P. **Um “novo” ensino médio é imposto aos jovens no Brasil.** Portal ANPEd, 2017. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em:
<https://anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio- entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-desconsideradas-no-processo>. Acesso em: 16/10/2024.

CASTRO, Débora Quézia Brito da Cunha. **A contrarreforma do ensino médio no Rio Grande do Norte e as implicações para o ensino de história (2017-2021).** Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022. Disponível em:
https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/48536/1/contrarreformaensinomedio_Castro_2022.pdf. Acesso em: 28/08/2024.

FERRETTI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançado, 2018, n. 93. São Paulo: 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 30/06/2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-cmc3a9todos-e- tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 30/06/2024.

PINTO, S. N. D. S.; MELO, S. D. G. **MUDANÇAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: REPERCUSSÕES DA BNCCEM NO CURRÍCULO MINEIRO.** Educação em Revista, 2021. Minas Gerais: 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/#>. Acesso em: 09/02/2024.

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cadernos de Saúde Pública, 1993, n.3. Rio de Janeiro, 1993. Disponível em <http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S0102-311X1993000300002&script=sci_arttext>. Acesso em 28/02/2024.

MARTINS, E. **Políticas de currículo e reformas no ensino médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza.** Tese de Dissertação Mestrado Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Rio Grande do Sul, p.134. 2019. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194668>. Acesso em: 30/06/2024.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. Trabalho, Educação e Saúde, 2008, n. 2, p. 213–232. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tes/a/LVvkxRZdYczChk9qcxCdNFG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SILVEIRA, Aline Reinhardt da. O DISCURSO SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: uma análise da divulgação governamental. Tese de Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em:
<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/trf-o-discurso-sobre-a-reforma-do-ensino-medio-uma-analise-da-divulgacao-governamental,f27d22f9-99c0-48c7- 81cb-d979601590a5>. Acesso em: 11/02/2024.

SOUZA, Gessica. A POLÍTICA CURRICULAR DA BNCC E O ENSINO MÉDIO: CURRÍCULO E CONTEXTO. Tese de Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba, 2020. Disponível em:
https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18247/1/GessicaMayaraDeOliveiraSouza_Dissert.pdf. Acesso em: 30/01/2024.

VARGAS, Vera. O uso de questionários em trabalhos científicos. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. p-14, . Florianópolis, 2013. Disponível em:
https://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/O_uso_de_questionarios_em_trabalhos_cientificos.pdf. Acesso em: 13/08/2024.

VIEIRA, SOFIA LERCHE. Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 130p. Disponível em:
https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431689/2/Livro_Estrutura%20e%20Funcionamento%20da%20Educacao%20Basica.pdf. Acesso em: 03/02/2024.



Capítulo 2

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES (AS) DE BIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFPI – CAMPUS SÃO JOÃO DO PIAUÍ

Nailane Ribeiro da Silva

Taislane Ribeiro da Silva

Rosuila dos Santos Silva

Neyla Cristiane Rodrigues de Oliveira

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES (AS) DE
BIOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFPI – CAMPUS SÃO
JOÃO DO PIAUÍ**

Nailane Ribeiro da Silva

Docente, especialista no Ensino de Ciências, e-mail: nailaneribeiro58@gmail.com

Taislane Ribeiro da Silva

*Graduanda em Ciências Biológicas. Instituto Federal do Piauí – Campus São João do Piauí,
e-mail: taislanes661@gmail.com*

Rosuila dos Santos Silva

Docente, especialista em Docência do Ensino Superior, e-mail: rosuila.santos@ifpi.edu.br.

Neyla Cristiane Rodrigues de Oliveira

*Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente/Universidade Federal do Piauí (UFPI)
neyla.rodrigues@ifpi.edu.br*

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio do neurodesenvolvimento que implica nos aspectos comportamentais das pessoas com essa condição, sobretudo caracterizada com manifestações comportamentais de ordem social e emocional de forma atípica, considerando também as dificuldades cognitivas, linguísticas e, consequentemente, o comprometimento nas interações sociais. Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as percepções de professores (as) de Biologia, do Ensino Médio Integrado ao Técnico, atuantes no IFPI – Campus São João do Piauí, sobre os desafios e as possibilidades *na* e *para* prática pedagógica para uma educação inclusiva dos (as) alunos (as) com TEA, considerando processo de ensino-aprendizagem desses (as) alunos (as). Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva que

utilizou o questionário semiestruturado com dez questões para colaborar com a entrevista. Como participantes da pesquisa foram cinco professores (as) atuantes no IFPI – *Campus São João do Piauí*. Os resultados apontam que os professores precisam de práticas eficazes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social desses estudantes, além do conhecimento prévio acerca do Transtorno do Espectro Autista, considerando as especificidades. Nesse viés, é preciso investimento em formação inicial e continuada para que se avance quanto à sensibilização dos docentes em relação à temática do TEA, de modo a superar a exclusão, discriminação e estereótipos; bem como possibilitar que esses professores executem práticas pedagógicas inclusivas que estimulem esses alunos à aprendizagem.

Palavras-chave: Especificidade; Inclusão; Docente; IFPI.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder is a neurodevelopmental disorder that affects the behavioral aspects of people with this condition, mainly characterized by behavioral manifestations of a social and emotional nature in an atypical way, also considering cognitive and linguistic difficulties and, consequently, impairment in interactions. social. From this perspective, the present research aims to analyze the perceptions of Biology teachers, from Integrated High School to Technical, working at IFPI – *Campus São João do Piauí*, about the challenges and possibilities in and for pedagogical practice for a inclusive education of students with ASD, considering the teaching-learning process of these students. As for the methodology, it is a research with a descriptive qualitative approach that used a semi-structured questionnaire with ten questions to collaborate with the interview. The research participants were five teachers working at IFPI – *Campus São João do Piauí*. The results indicate that teachers need effective practices for the cognitive, affective, motor and social development of these students, in addition to prior knowledge about Autism Spectrum Disorder, considering the specificities. In this sense, investment in initial and continued training is necessary to advance the awareness of teachers regarding the topic of ASD, in order to overcome exclusion, discrimination and stereotypes; as well as enabling these teachers to carry out inclusive pedagogical practices that encourage these students to learn.

Keywords: Specificity; Inclusion; Teacher; IFPI.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei Nº 12.764¹ de 27 de dezembro de 2012, o Transtorno do Espectro Autista (doravante, TEA) define-se no Art. 1º como “[...] deficiência persistente

¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 21 dez. 2022.

e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social [...]” (Brasil, 2012, p. 01).

Dessa forma, o TEA se caracteriza como um distúrbio do neurodesenvolvimento voltado para os aspectos comportamentais no tocante ao desenvolvimento humano. Desse modo, as condições do transtorno são marcadas por algumas dificuldades de ordem social e emocional, além também das habilidades de atenção compartilhada e da linguagem. Quanto à linguagem, destacam-se os aspectos de interação social e comunicação.

Segundo Holanda, Lima e Silva (2020, p. 75) “[...] o Brasil, com seus 200 milhões de habitantes, possui cerca de 2 milhões de autistas. São mais de 300 mil ocorrências só no Estado de São Paulo”. Diante desse dado, é possível dizer que há um número crescente de pessoas com diagnóstico de TEA, o que contribui para implementações de mais políticas públicas voltadas a esse público-alvo. Além disso, é um parâmetro para se discutir e aprimorar o processo inclusivo no ambiente escolar, considerando as particularidades e oferecendo a todos os estudantes um ensino de qualidade.

Nesse sentido, é fundamental que se tenha conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista para um olhar diferenciado, considerando a própria especificidade do transtorno, como: dificuldades na comunicação e interação social; comportamentos estereotipados, etc. Dessa maneira, são vários os desafios que se colocam no espaço escolar: um dos primeiros desafios estar relacionado ao diagnóstico para que o estudante com TEA tenha o tratamento adequado; outro desafio se refere à própria formação docente que se diz “insuficiente” e, consequentemente, *saber-fazer* (ação pedagógica) o uso de recursos adaptáveis, bem como a avaliação contínua e processo desses estudantes com TEA.

Quanto a esses desafios, destaca-se à formação docente no sentido de que é necessário que as instituições de ensino ofereçam aos docentes aperfeiçoamentos e/ou qualificação (Concenço; Beck; Filho; Bertolucci; Otazu; Nora, 2022). Ou seja, os educadores precisam de formação adequada e as escolas infraestrutura coerente com a proposta inclusiva, a fim de atender às necessidades dos estudantes com TEA, de forma a favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

A formação docente é fundamental para se pensar estratégias de ensino, bem como esquematizar diferentes formas de avaliar os estudantes e suas singularidades,

colaborando para um ensino inclusivo. A avaliação dos discentes com TEA deve estar voltada não para as dificuldades em potencial, mas para as potencialidades e avanços progressivos a cada atividade proposta. Nessas circunstâncias, saber avaliar os estudantes com o transtorno exige do docente um aprofundamento teórico e prático para as vivências, o que se espera que seja proposto na própria formação inicial e continuada do professor.

O interesse por pesquisar esse tema surgiu da necessidade teórico-prática em conhecer sobre o TEA, bem como também verificar como os (as) professores (as), sobretudo de Biologia, utilizam de estratégias para o ensino-aprendizagem de alunos (as) com esse diagnóstico, além de reconhecer a relevância e as contribuições para o conhecimento acadêmico. Nessa perspectiva, surgiu o seguinte questionamento: quais as percepções dos professores (as) de Biologia, do Ensino Médio Integrado ao Técnico, atuantes no IFPI – *Campus São João do Piauí*, sobre os desafios e as possibilidades na prática pedagógica para o ensino-aprendizagem dos (as) alunos (as) com Transtorno do Espectro Autista?

Nessas condições, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as percepções de professores (as) de Biologia, do Ensino Médio Integrado ao Técnico, atuantes no IFPI – *Campus São João do Piauí*, sobre os desafios e as possibilidades *na e para* prática pedagógica para uma educação inclusiva dos (as) alunos (as) com TEA, considerando processo de ensino-aprendizagem dos (as) alunos (as).

Diante disso, organizou-se o corpo do texto em seções: a primeira refere-se ao texto introdutório; a segunda, fundamentação teórica, terceira, a metodologia da pesquisa; a quarta, os resultados e discussão que foi estruturado por categorias a fim de destacar alguns pontos interessantes coletados na entrevista aos docentes do IFPI - *Campus São João do Piauí*. E, por último, e não menos importante, apresentou-se as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

O conhecimento acerca do Transtorno do Espectro Autista é fundamental para que os professores desenvolvam melhor as habilidades e competências dos estudantes, considerando a flexibilização nas estratégias de ensino. Conceitualmente, de acordo com Barreto (2021, p. 30) “ ‘autismo’ deriva do grego ‘autos’ que significa ‘voltar-se para si

mesmo', pois se refere a pouca interação da pessoa com as outras, um isolamento sobre si mesmo ou, em outras palavras, uma dificuldade da pessoa no contato com o mundo exterior".

Desse modo, apresentar as características e peculiaridades dos estudantes com TEA possibilita ao professor à ação de repensar sobre o próprio fazer pedagógico. Nesse viés, para endossar acerca das características desses estudantes com TEA, a Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, destaca no art. 1º, inciso II alguns comportamentos:

padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, p.01).

Esses comportamentos estereotipados não podem ser alvos de manifestações discriminatórias. As estereótipias observadas em pessoas com TEA se caracterizam por movimentos repetitivos como: correr, indo e vindo, sem um destino claro; andar nas pontas dos pés; incômodo com barulho; virar objetos do lado contrário, dentre outras.

Diante desses comportamentos muitos rótulos são atribuídos a eles, prejudicando-os no seu processo de inclusão dentro dos espaços escolares. Nesse sentido, é necessário promover uma educação inclusiva de fato estabelecendo foco nas relações humanas com vista à formação integral a partir das condições apresentadas pelo o aluno com TEA (Randig; Rosa, 2021).

METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo tem uma abordagem qualitativa e descritiva. De acordo com as afirmações de Gil (2002, p. 42), as pesquisas do tipo descritiva "[...] têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população [...]." Em relação à pesquisa de abordagem qualitativa, o principal objetivo está relacionado à interpretação dos fenômenos, a partir da observação, descrição e compreensão dos dados obtidos.

É importante destacar que esta pesquisa seguiu os Termos Éticos, conforme as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que após apreciação teve a conclusão do Comitê de Ética como aprovado, segundo a apresentação do parecer consubstanciado de nº 6.487.085. Assim, os participantes que concordaram

em participar desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Piauí – *Campus São João do Piauí*, inicialmente estimou-se uma população de sete docentes de Biologia do Ensino Médio integrado ao técnico, atuantes no *Campus São João do Piauí*, com base nos dados disponibilizado pelo Projeto Pedagógico do Curso - PPC (2022) do Curso de Ciências Biológicas. Porém, após coleta de dados por meio de entrevista, esse número foi reduzido para cinco, considerando os critérios de inclusão e exclusão pré-definidos para realização da pesquisa.

Como critério de inclusão considerou-se, exclusivamente, a entrevista com os professores de Ciências Biológicas, em exercício, no *Campus - São João do Piauí*. No que diz respeito ao critério de exclusão, não foram escolhidos professores de Ciências Biológicas de outros *campi* do IFPI; também não foi interesse desta pesquisa, a entrevista com professores dos níveis municipais, estaduais, federais e particulares de outras instituições que ofertam a disciplina de Biologia.

Para transparência das informações, o pesquisador apresentou os riscos aos participantes/professores (as) do IFPI – *Campus São João do Piauí*, a fim de garantia do anonimato e a segurança dessas informações. Desse modo, este artigo se referirá aos participantes da pesquisa por meio da abreviação: P.A, P. B, P. C e assim sucessivamente.

Essa pesquisa contribuiu para o entendimento das dificuldades dos (as) professores (as), referentes à aprendizagem dos (as) alunos (as) com TEA, bem como possibilitou aos docentes desenvolvimentos de estratégias didático-metodológicas na formação desses discentes com diagnóstico de TEA, viabilizando um planejamento de aulas adequadas a essas necessidades específicas. Além também contribuir com pesquisas já existentes, despertando o interesse de pesquisadores para que outras investigações sobre o tema sejam realizadas e em benefício da contribuição teórica, no sentido de ampliação das bases de conhecimento acadêmico e de discussões sobre o tema proposto.

Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio para transcrição da “fala” dos entrevistados, a fim de manter a fidedignidade nas informações coletadas. Durante a entrevista, o entrevistador fez uso de um formulário constituído por 10 questões, sendo três questões fechadas relacionadas ao perfil profissional docente e sete questões abertas sobre as práticas pedagógicas dos (as) professores (as) de Biologia do IFPI – *Campus São João do*

Piauí em sala de aula com o aluno com TEA, considerando cinco descritores para elaboração das questões: educação inclusiva, o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento; formação docente, ensino de Biologia, aluno com TEA.

Após entrevista, os dados foram analisados, conforme descritores mencionados acima, seguindo a teoria de Bardin (2016) que trata do processo de análise de conteúdo, perfazendo as três etapas, como: pré-análise, exploração do material e o tratamento; bem como a interpretação dos resultados obtidos. Na pré-análise dos dados ocorreu uma leitura flutuante do material sobre TEA, em seguida fez-se a entrevista gravada com os cinco professores, depois fez-se a transcrição das falas em áudio por meio do aplicativo *Telegram*. De posse do *corpus* da pesquisa, analisou-se os principais pontos abordados pelos entrevistados a fim de possibilitar que o pesquisador formule hipóteses e faça inferências, bem como interpretações sobre o material.

Na exploração do material ocorrerá a codificação e a categorização que consiste na classificação dos dados, ou seja, no agrupamento de elementos, ideias ou expressões. No caso desta pesquisa, organizaram-se as categorias de estudo construídas considerando os objetivos da pesquisa. Depois de analisar qualitativamente os dados, organizou-se em subcategorias para descrição do levantamento dos dados.

Por fim, o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos foram realizados por meio de inferência. De acordo com Bardin (2016) os elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal, por outro, o emissor e o receptor colaboraram para análise e tratamento dos dados.

ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, consideraram-se os cinco estavam dentro dos critérios descritos na metodologia deste trabalho, ou seja, escolheu-se professores de Biologia, atuantes no Ensino Médio Integrado ao Técnico no Instituto Federal do Piauí, *Campus São João do Piauí*. No roteiro de entrevista, considerou-se o perfil docente e os aspectos no que diz respeito ao Transtorno do Espectro Autista.

Em relação ao perfil profissional docente dos entrevistados, todos os cinco professores têm pós-graduação *strict sensu* na área da Biologia. Esse fato é importante para se pensar sobre o próprio processo formativo do professor. Não interessa, neste

artigo, esgotar as possibilidades de reflexão e de resposta, mas se pretende endossar os aspectos que envolvem o ensino a partir das potencialidades dos alunos.

É fundamental destacar que o processo de aprendizagem e desenvolvimento docente leva tempo, assim como em todas as outras profissões. Nesse ponto, experienciar e vivenciar podem ser uma alternativa plausível para se conhecer acerca das singularidades apresentadas nas turmas que os (as) professores (as) tenha(m) lecionado. Dessa maneira, na entrevista os professores destacaram em unanimidade que têm menos de cinco anos de experiência profissional e menos de um ano que trabalham no Instituto Federal do Piauí.

Diante disso, expõe-se abaixo a análise e a discussão dos resultados por meio da organização em categorias: concepções dos professores de Biologia do IFPI sobre os alunos com TEA; desafios docentes para o ensino de Biologia, bem como um olhar para a educação inclusiva e o ensino diferenciado.

5.1 Concepções dos professores de biologia do IFPI sobre os alunos com TEA

A ação de ensinar abrange comprometimento com as questões que envolvem a educação. Nesse viés, o professor enquanto mediador dessa ação deve (des)rotinar as concepções homogeneizadoras, porém, muitas vezes, dentro da sala de aula, ainda há um foco nos conteúdos em detrimento do cumprimento curricular, o que não contribui para atenuar as dificuldades. Dessa maneira, repensar sobre o *quê, como e o porquê* dos conteúdos ministrados colabora para avanços nas políticas inclusivas.

Nesse sentido, o professor P.C. disse que “[...] concentração na exposição do conteúdo [...]”, é uma das dificuldades que se observa em relação aos alunos com TEA. Para além disso, o professor concorda que alguns conteúdos de Biologia são complicados. “[...] Então eu acho que o foco em alguns conteúdos é uma das dificuldades [...].” Diante desse depoimento, há a necessidade de o professor buscar estratégias quanto aos conteúdos ministrados, de forma a trabalhar com a adequabilidade, relacionando o perfil do aluno com suas especificidades.

Em conformidade com os dados pesquisados, o professor P.A destacou como é essencial o docente realizar um planejamento a partir da individualidade de cada aluno com a especificidade do TEA. É preciso, pois, conhecer às necessidades desses alunos,

envolvendo todos da gestão escolar, corpo docente e os próprios discentes, como também a cooperação da família na rotina da escola.

Nessa concepção a professora P.A afirmou que: “[...] só que assim é você tem que conhecer o aluno um pouco né. Mas assim se você puder identificar ver as particularidades deles [...].” Essa visão da professora é convergente com a “fala” de P.A, sobretudo, porque reforça o quanto necessário se faz um trabalho de identificação dessas particularidades, de modo que as ações auxiliem no melhor planejamento das atividades docentes, considerando os desafios para as adaptabilidades.

Ter um espectro como esse, o próprio nome já diz, é um espectro, então você vai lidar com diversos alunos com individualidades, cada um, por exemplo, um de fato pode até acompanhar uma aula, mas o outro não vai, então você vai ter que ter adaptações pra cada situação. Então são N desafios [...] (P.E).

Nessa perspectiva, para se tenha adaptações do trabalho docente é necessário um planejamento coerente com as demandas que surgem. Por isso dizer que os estudantes com transtornos do espectro autista devem ter dos professores a elaboração do “[...] planejamento didático pedagógico que privilegie estratégias de ensino que oportunizem condições de aprendizagens ao seu alunado desenvolvendo-os de forma integral: aspectos físicos, cognitivos e afetivos.” (Castro; Alves, 2018, p. 08). Nesse sentido, é fundamental que os professores procurem práticas pedagógicas que chamem a atenção dos alunos e possibilite a inclusão no meio social e educacional.

5.2 Desafios docentes para o ensino de Biologia aos alunos com TEA

Mediante as respostas apresentadas pelos (as) professores (a) nesta categoria, observam-se os principais desafios dos professores em relação aos alunos com o Transtorno do Espectro Autista, dentre eles destacam-se: a falta de diagnóstico; formação continuada dos professores; adaptação do espaço escolar e recursos, bem como materiais apropriados; avaliação da aprendizagem dos estudantes com TEA.

5.2.2 O aluno com TEA e o diagnóstico

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno que implica no desenvolvimento neuropsicológico, que se manifesta de diferentes formas a depender dos

níveis que caracterizam a pessoa com esse transtorno. Normalmente, há um comprometimento na comunicação advinda das questões neurológicas e psíquicas. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014) classifica-se o autismo em diferentes níveis conforme as características do indivíduo autista. Sobretudo, em níveis (1) exigindo apoio, (2) exigindo apoio substancial e (3) exigindo apoio muito substancial, o que corresponde respectivamente ao autismo leve, moderado e severo.

No que diz respeito ao diagnóstico do aluno com autismo os professores P.E e P.D enfatizaram: “ter um diagnóstico específico dos alunos, que nós não temos. Muitas vezes a gente até percebe sinais, mas a gente não tem, né? Na verdade, não tem propriedade pra dizer que muitas vezes é o autismo (P.E).” Vale destacar que a ideia de dizer que o professor percebe “sinais” no aluno é cada vez mais recorrente. Porém, não é competência profissional do docente diagnosticar os alunos. Em meio aos vários desafios, direcionar os pais para irem ao médico especializado a fim de identifiquem o quanto antes a especificidade do aluno pode ser uma alternativa plausível para que tenha um diagnóstico célere.

Quando diagnosticado, o trabalho com os familiares deve ser intensificado para que os estudantes passem a se reconhecer com as especificidades sem culpabilização. Da mesma forma, sem culpa dos familiares, da escola ou da sociedade. Diante do que o professor P.D destaca abaixo, antigamente por falta de diagnóstico, os docentes atribuíam a adjetivação aos alunos como “ruim”, justificando o desconhecimento das informações o que induzia o discurso do “despercebido”.

[...] antigamente não tinha diagnóstico, né. Então a gente passava despercebido. Trabalhava com aluno, às vezes o aluno com déficit de atenção de uma dificuldade de aprendizagem a gente a porque o aluno é ruim, não sabia, né. Hoje a gente tem acesso a esse tipo de informação (P. D).

Nesse pressuposto, vale destacar a asserção de Silva (2020), no que se refere à falta de diagnóstico por parte desses discentes que possuem características de autistas nas instituições de ensino, “o diagnóstico precoce é de suma importância para buscar estratégias que favoreçam a comunicação e o desenvolvimento integral do indivíduo. Não há um método ou estratégia única, a escolha depende do grau de comprometimento neurológico (Silva, 2020 p. 183)”. Assim, há a necessidade de direcionamentos e diagnóstico para avaliar se o aluno tem TEA, apresentando quais suas limitações e

necessidades para a partir disso o professor desenvolver suas estratégias metodológicas adequadamente a depender também do nível de autismo.

5.2.3 Formação de professores para educação inclusiva de estudantes com TEA

O docente em atuação possui multitarefas dentro e fora da sala de aula, pois elabora os planos de ensino, organiza recursos metodológicos, faz aplicação da atividade, corrige e mostra resultados das atividades. Os discentes com TEA são indivíduos, gostos, culturas diferentes o que implica em uma série de fatores/características individuais por parte de cada aluno. Essa multitarefa do professor repercute no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como na formação de professores para uma educação inclusiva porque são insuficientes as capacitações e formações em serviço que trate das especificidades dos alunos.

Nesse sentido, ressalta a necessidade de um planejamento específico, considerando a heterogeneidade dos indivíduos.

Tem que ter um planejamento específico pra cada aluno, né. É o ideal mesmo que a gente fizesse isso geral, né. Então fazer isso pra cada um dos alunos. Porque uma turma é extremamente heterogênea. Nós temos ali aluno com capacidade de aprendizagem diferente. Então a gente não pode tratar o cara que tem maior facilidade com que tem uma dificuldade maior no mundo ideal seria isso, né. Infelizmente a gente não tem como atender todo mundo, mas que pelo menos seja feito algo é... com um pouco mais de carinho, né. Vamos dizer assim, pra esse público (P.D).

As ações pedagógicas que motivam os alunos a se reconhecerem e se identificarem como participante do ensino é desconstruída através do dizer “infelizmente a gente não tem como atender todo mundo [...]” (P.D)”. Nessas condições, considera-se que a formação docente para inclusão está em desequilíbrio de valor, pois de acordo com a constituição federal de 1988, se a Educação é um direito de todos e que deve ser garantida a permanência e o êxito. Então, torna-se controverso oferecer somente o “algo”, pois educar para saber fazer vai para além da ideia de integração do indivíduo em sala de aula, possibilita que os estudantes adquiriram habilidades e competências (Brasil, 2016).

Entretanto, o professor se apodera de muitas informações para compreensão acerca do aluno com diagnóstico do TEA. Desse modo, o entendimento do professor sobre as singularidades dos alunos autistas facilita o relacionamento professor e aluno, como também proporciona a interação desses alunos em sala. “[...] Professores devem ser

melhor instruídos e estudados na área[...]" como também há "[...] uma necessidade de mais estudos na área, principalmente no que tange a intervenção do professor [...] (Nogueira; Almeida, 2022, p. 25)"

Relacionando um panorama entre os professores (as) entrevistados (as), percebe-se a falta de formação no que diz respeito à educação inclusiva. Segundo Souza, Reis, Almeida e Dias (2022, p. 03) "a formação docente é um dos fatores que contribuem sobremaneira para práticas inclusivas na escola". Assim, de acordo com os depoimentos dos entrevistados sobre formação acadêmica no que diz respeito à educação inclusiva tem-se as seguintes colocações:

Pela falta de qualificação minha de formação mesmo né. Eu me coloco assim nesse papel porque a minha formação acadêmica nós não tivemos né. É até porque na época da minha formação ainda não era muito vigente essa questão de integrar [...]. [...] Então, assim, nós não tivemos muita preparação pra isso. Então, eu acho que isso acaba repercutindo, né, na forma como a gente é aborda esses conteúdos com eles. (P.B)

A formação mesmo da graduação eu não tive, muito menos na pós-graduação [...]. [...] E... a formação que a gente teve mesmo foi durante a semana pedagógica onde a questão da aluna foi trazida pra nós, pra os colegas e aí foi discutido, debatido muito brevemente essa questão, mas em termos de formação mesmo... É com dedicação, envolvendo o tema a gente não teve (P.D).

Diante dos relatos dos professores, observa-se as dificuldades na preparação dos conteúdos, materiais para atender as particularidades dos estudantes, num ambiente que contemple a educação inclusiva, bem como o desafio docente para conhecer e saber as necessidades específicas dos alunos autistas, possibilitando uma ampliação formativa a fim de evitar a precarização do ensino. Desse modo, um (a) dos (as) entrevistados (as) destacou que a "[...] formação docente, eu acho que a gente, realmente precisa dar mais visibilidade, né, a esse público, a gente preparar esses profissionais, oportunizar qualificação adequada. Porque é muito precário ainda [...] (P.B)". Diante disso, os (as) professores (as) devem conhecer as necessidades dos alunos com TEA para oferecer uma educação de qualidade e equitativa.

Por isso, vale destacar que a formação acadêmica desses docentes não é suficiente para se trabalhar de forma adequada e significativa com os referidos alunos, precisa-se ir além da graduação, buscando outros estudos na área. Nesse contexto, entende-se que é necessário que os docentes se preparem para atender às necessidades específicas dos alunos diagnosticados com TEA e outros comorbidades, bem como se proponham a

realizar formações continuadas, a fim de minimizar as dificuldades desses alunos que apresentam esse transtorno.

5.2.4 Recursos e adaptabilidade no ensino de Biologia para alunos com TEA

Os estudantes com autismo se deparam com diversas dificuldades no ensino regular, como problemas de comunicação, integração sensorial entre outras (Oliveira, 2020). Nesse sentido, é essencial que os professores e demais profissionais da educação, que auxiliam no cotidiano de alunos diagnosticados com TEA compreendam a necessidade de adequação dos espaços e ações práticas para inclusão, objetivando oferecer aos estudantes um ensino acessível, de acordo com suas especificidades.

O potencial de aprendizado dos estudantes com TEA está intrinsecamente relacionado com a formação dos (as) professores (as). Isso porque o processo de ensino inclusivo demanda aos docentes estratégias diferenciadas para estimular os (as) alunos (as) com esse transtorno a se desenvolverem nas atividades em sala, interagindo e se comunicando nesse processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, quando não se tem uma formação adequada, os discentes não são assistidos em sala de aula, prejudicando-os no desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Desse modo, segundo Gomes e Oliveira (2021), as estratégias devem privilegiar: vínculos afetivos; o uso de linguagem objetiva; tarefas pequenas; atividades que estimulem o pensamento lógico, como aplicativos e jogos de raciocínio.

Dentre essas estratégias que devem ser privilegiadas pode-se destacar algumas ferramentas citadas pelos professores para dar acessibilidade aos alunos: “[...] sempre usava o Canvas [...] [...] Que tinha uns desenhinhos [...] (P.A)”; “[...] eu gosto muito de trabalhar com gibis, almanaques tudo voltado pro tema, tenho vários materiais biológicos bem ilustrativo, com histórias em quadrinhos, com o caça palavras [...] [...] e também jogos digitais. Porque eles são muito ágeis assim pra captar informação quando é muito visual (P.B)”; “Aula prática, entendeu? Tem que ter aula prática né! Alguma maquete né! Algo mais tátil dos modelos de células (P.C)”.

Assim, no ensino de Biologia em relação aos alunos com TEA, é preciso criar situações que instiguem o indivíduo a pensar, analisar e se relacionar durante o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o contato com os conteúdos por meio

da significação na vida cotidiana. Isso porque é por meio dos conhecimentos adquiridos pelos alunos com TEA que as práticas pedagógicas têm sentido.

5.2.5 Como avaliar a aprendizagem de alunos com TEA: concepções dos professores entrevistados

De acordo com Porto e Cavalcante (2020, p. 1) “a prática pedagógica no ensino de biologia deve ocorrer de modo que os alunos possam compreendê-la e visualizá-la na vida cotidiana, despertando nele o interesse por esta área de conhecimento”. Por isso, é interessante que os professores de Biologia proponham as quebras de barreiras através de atividades didáticas com olhar para potencialidades e não para as dificuldades dos alunos com autismo.

Diante dessa afirmação, observa-se que alguns professores entrevistados se utilizam de avaliações diferenciadas quando se trata de alunos com necessidades específicas. Para avaliar o aluno com TEA alguns professores destacaram ser mais interessantes e efetivos, de modo a oferecer o melhor. Assim afirma P.C “Então você tem que ver como que o aluno se sai na metodologia, né, de avaliação. Dos diferentes tipos de avaliação pra poder fazer o melhor pra aquele aluno”. Esse melhor depende da perspectiva de cada docente, pois “[...] na verdade, avaliação ela tem que ser contínua e qualitativa, apesar de ser quantitativa também, mas com alunos com TEA a gente tem que ter um olhar realmente especial (P.E)”.

você tem que conhecer o aluno um pouco né. Mas assim se você puder identificar ver as particularidades deles né. Use isso a seu favor e as diferentes possibilidades de avaliação se você tiver né, seja um debate, seja adaptar seu slide né, seja fazer questões que de certa forma é... mais didáticas, né. Assim como a prova. Ah, se você não quiser fazer avaliação com eles, mas faça atividades com eles que de certa forma ajude nessa avaliação, né. E principalmente, nunca deixe ele pensar que ele está sendo tratado de forma diferente (P.A).

[...] Avaliações práticas, avaliações teóricas, mas você fazer um uma mesclagem, você fazer um combo de avaliações, né! Especificamente pro aluno, que é a sala de aula é muito, né heterogenia então você faz o máximo, você faz um leque de avaliações possíveis pra tentar ver qual que é o melhor que se encaixa pros alunos (P.C).

Nessas condições, as percepções dos professores incluem as diferentes formas de avaliar o aluno, partindo, principalmente das singularidades por parte de cada aluno, como um todo. Sendo imprescindível o professor conhecer as necessidades de cada um

deles, em especial, os alunos com TEA. Nesse sentido a avaliação deve ser heterogênea, o que descaracteriza homogeneidade e a classificação em notas, sem que se observe a progressão do aluno com essa especificidade.

5.3 Educação inclusiva e o aluno com TEA: o ensino diferenciado

A educação inclusiva prima pela igualdade e equidade dentro e fora do ambiente educacional, constituindo um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, evitando a manifestação de exclusão, assegurando a todos, sem distinção, uma educação de qualidade alicerçada nos valores morais e éticos, bem como na garantia cidadã de usufruir de um espaço adequado para o desenvolvimento. Nesse viés, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o papel da escola é de superação da “lógica” de exclusão, de modo que todos os alunos tenham as suas especificidades atendidas.

Nessa concepção, é possível mencionar a necessidade de múltiplos olhares sobre as pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento e com deficiências, considerando suas particularidades e especificidades. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]” (Brasil, 2015, p. 1). É importante destacar a Lei nº 12.764/2012 que diz: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012, p. 1)”.

No entanto, conceitualmente o Transtorno do Espectro Autista (TEA) conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) caracteriza-se a partir de padrões de comportamentos como: dificuldade de comunicação social e interação, bem como movimentos repetitivos e/ou estereotipias, entre outros.

Desse modo, é fundamental considerar que a pessoa com TEA, conforme resguarda a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, tem direito à vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer (Brasil, 2012). Nesse sentido, trazer uma ideologia divergente no sentido de que uma “criança com algum tipo de deficiência ou transtorno não deveria conviver com outras crianças ou jovens da mesma idade, por possuir limitações que as outras não apresentam, mas, a ideia da Educação inclusiva é totalmente diferente” (Santos, 2020, p. 10). Não é, pois, uma ideia

assertiva diante da educação inclusiva pensar o indivíduo num olhar limitante, visto que o objetivo é, sobretudo, incluir.

Partindo dessa abordagem, com relação ao aluno que possui o autismo, apresenta-se algumas características que lhe é peculiar, como por exemplo, a não socialização. No entanto, conceitua-se que a socialização como: “[...] um processo que oferece oportunidades de conhecer mais sobre o outro e de modo especial quando se trata de indivíduos com necessidades especiais (Santana; Vieira; Santos, 2023, p. 2326)” De acordo com a entrevista, os professores destacaram a seguinte visão acerca da socialização com alunos que tem o TEA:

[...] ela é calada, se ela perguntasse alguma coisa pra gente tinha que ser entre eu e ela por exemplo né. E ela era muito na dela né (P.A).

[...]são muito introspectivos no sentido de não se socializar muito bem com o restante da turma, né! Então isso acaba de certa forma criando uma barreira entre esse aluno e os demais porque por uma série de fatores né (P.B).

A não socialização relaciona-se diretamente com a ideia de introspecção mencionada pelo professor P.B. Isso porque muitos dos alunos com TEA se isolam e acabam sendo excluídos do processo de aprendizagem, criando barreiras entre os alunos e na própria relação com o professor.

Diante disso, o professor precisa romper com essas barreiras em que diz respeito ao isolamento do aluno em sala de aula com esse espectro, de modo a refletir sobre o planejamento curricular real, trazendo adequações e estratégias metodológicas que os envolvam no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o professor P.C relata sobre a diversidade metodológica:

“[.] é tentar diversificar a sua metodologia pra que você prenda ao máximo a atenção dos alunos né!! Tanto né, os alunos com autismo quanto os outros alunos também, né!! Você tem sempre que diversificar a sua metodologia, né!! Seja no caso de biologia com aulas práticas, né!! Com maquetes, com algo mais táteis, pra que o aluno consiga aprender mesmo o conteúdo que sendo passado” (P.C).

Dentre esses pontos e contrapontos é precípua que o professor disponha de uma base na formação docente, assim como, estar devidamente preparado metodologicamente e praticamente, de forma que implemente na sala de aula estratégias para a inclusão. Para utilizar tais estratégias, é imprescindível compreendê-las de maneira aprofundada, compreender seus propósitos e, além de ter um entendimento claro das

necessidades de cada aluno. É necessário respeitar as particularidades e necessidades de cada aluno, buscando meios de inclusão e realizando adaptações necessárias para que ele se sinta integrado no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, as concepções dos (as) professores (as) de Biologia atuantes no IFPI sobre os alunos com TEA são multidimensionais pela complexidade teórico-prático da temática. Uma dessas dimensões mencionadas pelos docentes entrevistados compreende o conhecimento do “ser”, ou seja, a singularidade de cada estudante com TEA. Essa singularidade possibilita a ampliação de práticas eficazes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social desses estudantes com transtorno do espectro autista.

Para que se tenha o ensino inclusivo de qualidade, é preciso que os professores conheçam das especificidades dos estudantes com TEA e exerçite um planejamento adequado, de maneira a atender as condições de cada discente. Desse modo, os docentes devem (des) rotinar as concepções homogeneizadoras, deixando de lado a compreensão superficial que se tem das características e interações dessa condição neurológica e reconhecendo que são pessoas em potencial, de maneira que têm capacidades para aprender diversas habilidades.

Mas para isso, é fundamental que os professores planejem e executem práticas pedagógicas que estimulem esses alunos à aprendizagem, possibilitando à inclusão social e educacional. Nessas circunstâncias é primordial que os alunos sejam direcionados o quanto antes para avaliação de uma equipe multiprofissional a fim de que se compreenda as particularidades.

Outra dimensão que direciona o fazer pedagógico em ambiente inclusivo com a presença de estudantes com TEA é a observância à formação docente. Essa formação dos (as) docentes de Biologia, por exemplo, no que diz respeito à educação especial se mostrou insuficiente, já que os professores destacaram não terem preparo e perspicácia para o trabalho com discentes autistas. Nesse véis, é preciso investimento nas formações iniciais e continuadas para que se avance quanto à sensibilização dos docentes em relação à temática do TEA.

A formação dos (as) professores (as) de Biologia para o ensino em suas especificidades, na proposta desse artigo, aos estudantes com TEA exige uma

adequabilidade dos recursos de modo a facilitar a acomodação dos conteúdos assimilados pelos alunos diagnosticados com TEA. Portanto, na medida em que a escola se articula para atender a demanda dos alunos com deficiência ou transtorno ou outras particularidades, abre-se para necessária implementação de políticas educacionais para além dos muros de uma escola, em virtude de maior visibilidade aos alunos diagnosticados e, consequente, sensibilização da sociedade quanto às características dos alunos com TEA ou outras especificidades, minimizando as rotulações que conduzem para os paradigmas sociais. Pode-se dizer que os recursos pedagógicos quando adequados para atender as necessidades específicas dos alunos diagnosticados com TEA facilitam o processo de assimilação dos conteúdos de Biologia.

Nessas condições, a educação inclusiva do aluno com TEA necessita do ensino diferenciado. Essa dimensão está em concomitância com as múltiplas formas de avaliar os estudantes com esse transtorno a fim da superação da exclusão e discriminação. O que exige do meio acadêmico: diferentes níveis de preparação, sendo necessária para isso a formação; o planejamento de atividades e suas finalidades, a fim de possibilitar a aprendizagem dos estudantes por meio dos diversos recursos; bem como reconhecer o processo de aprendizagem dos alunos com TEA que é individualizado. Destaca-se que a formação adequada dos professores numa perspectiva inclusiva estimula ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, são muitos os desafios aos docentes quanto ao ensino de Biologia aos alunos com TEA. Diante desses desafios, fez-se necessário refletir quanto às multidimensões acima referida para se evitar as rupturas e a descontinuidade das ações pedagógicas, de maneira articular as ideias num processo de continuidade do planejamento docente, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem dos (as) alunos (as) diagnosticados (as) com TEA para melhores adaptabilidades, de maneira a oferecer o ensino inclusivo e de qualidade.

REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5.** Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, M. I. de C. Emergências no processo de interação da criança com transtorno do espectro autista: um estudo de caso em Salvador/Bahia. .2021. 132f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas emendas constitucionais de revisão nº 1a 6/94, pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, coordenação de edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012. Disponível em:
http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.764-2012?OpenDocument. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República Secretaria Geral. Brasília, DF, p. 01, 2015. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 2012. Disponível em:
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. 2016. Disponível em:
<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

CASTRO, P. A. de; ALVES, C. de O. S. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **e-Mosaicos**, v. 7, n. 16, p. 3-25, 2018.

CONCENÇO, F. I. G da R.; BECK, V. C.; FILHO, R. C. M. F.; BERTOLUCCI, C. C.; OTAZU, E. da S.; NORA, L. Avaliação da aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia na percepção de professores. **ETR Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 31-46, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, T. H. P.; OLIVEIRA, G. C. S. de. As estratégias didáticas com alunos autistas: as experiências de professores de Ciências e especialistas em educação especial. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (rencima)**, v. 12, n. 4, p. 1-18, 2021.

HOLANDA, A. de S.; LIMA, F. dos S. de A.; SILVA, A. R. P. da. Autismo: o papel do sistema único de saúde no acolhimento e tratamento infantojuvenil. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, v. 4, n. 1, p. 74-88, 2020.

NOGUEIRA, Geovanna Callazans. ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de. **Práticas corporais nas aulas de Educação Física e sua contribuição para a socialização e inclusão de crianças autistas no contexto escolar: uma revisão bibliográfica.** 2022, 29f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2022.

OLIVEIRA, F. L. de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, p. 1-4, 2020.

PORTO, Carlos Renan de Souza; CAVALCANTE, Kellison Lima. Prática pedagógica no processo de ensino de Biologia dos professores do Colégio Estadual de Brumado (Bahia). **Revista Semiárido De Visu**, v. 8, n. 2, p. 420-430, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31416/rsdv.v8i2.44>. Acesso em: 19 jan. 2023.

RANDIG, M. C.; ROSA, C. A. da. **O processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA sob a perspectiva dos profissionais do ensino regular.** 2021. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Diversidade) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Canoinhas. 2021.

SANTANA, M. Q. da S.; VIEIRA, U. F.; SANTOS, M. P. M. dos. A importância da socialização na educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 9, p. 2318–2327, 2023.

SANTOS, Â. R. dos R.; ROCHA, A. F. da S.; SILVA, C. R. da; BRITO, F. P. de; FILHO, J. W. G. de O.; LACERDA, M. da S. B.; NUNES, R. C.; XAVIER, S. da M. C.; ANDRADE, K. O. de; COSTA, C. A. da; SOUSA, E. M. B. de. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciaturas em Ciências Biológicas.** São João do Piauí – PI, 2022.

SANTOS, C. M. A. dos. **Um estudo sobre o trabalho de professores de Ciências com alunos com transtorno do espectro autista.** 2020. 37f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) Universidade do Estado da Bahia, 2020.

SILVA, E. A. M. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 18, p. 174–188, 2020.

SOUZA, F. dos S.; REIS, M. dos S.; ALMEIDA, A. S.; DIAS, V. B. Formação de professores e o transtorno do espectro autista: um estudo de revisão. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. e020, 2022.



Capítulo 3

JOGOS ESOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO (JEESP): UM ESTUDO DOCUMENTAL SOBRE A TRAJETÓRIA DO ESPORTE ESCOLAR EM SÃO PAULO

Vilmar Rodrigues dos Santos

JOGOS ESOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO (JEESP): UM ESTUDO DOCUMENTAL SOBRE A TRAJETÓRIA DO ESPORTE ESCOLAR EM SÃO PAULO

Vilmar Rodrigues dos Santos

Professor Especialista, Licenciado Pleno em Educação Física. Professor Efetivo na Escola Estadual Toufic Joulian e na Escola Estadual Ricardina Campello Fonseca Rodrigues em Carapicuíba – São Paulo., vilmarr@prof.educacao.sp.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2198-4988>

RESUMO

Os Jogos Escolares do Estado de São Paulo (JEESP) são uma tradição que se estende por décadas, com suas raízes nos anos 60 e uma história rica em revelação de talentos e adaptações conforme os anos foram se passando. Essa competição promove a integração e o intercâmbio entre os estudantes e atualmente seguem promovendo o esporte como um instrumento de desenvolvimento integral do estudante, valorizando a inclusão, a participação e o respeito mútuo. As diferentes etapas da competição, desde as disputas locais até as finais estaduais, são momentos de celebração da prática esportiva e do espírito de competição, com a presença de um grande número de atletas em todos os eventos. O presente trabalho traz um pouco da história de um dos maiores eventos esportivos realizados em nível escolar no Brasil, tratando-se de um estudo documental que utiliza a análise de decretos, leis e regulamentos que nortearam o JEESP nesse período com o objetivo de compreender sua evolução até os dias atuais. Após a coleta e análise do material, foi possível compreender com maior clareza as transformações que ocorreram ao longo dos anos. Assim percebemos que entender essa trajetória valoriza ainda mais o papel dos jogos escolares para professores, alunos e toda a comunidade escolar, sem esquecer da contribuição que eles dão na formação educacional e social dos jovens.

Palavras-chave: Jogos Escolares. História. Estudantes. Competições

ABSTRACT

The São Paulo State School Games (JEESP) are a tradition that spans decades, with its roots in the 60s and a history rich in the revelation of talents and adaptations as the years went by. This competition promotes

integration and exchange between students and currently they continue to promote sport as an instrument for the student's integral development, valuing inclusion, participation and mutual respect. The different stages of the competition, from local competitions to the state finals, are moments of celebration of sports practice and the spirit of competition, with the presence of a large number of athletes in all events. This work brings a little of the history of one of the biggest sporting events held at school level in Brazil, being a documentary study that uses the analysis of decrees, laws and regulations that guided JEESP in this period with the aim of understanding its evolution up to the present day. After collecting and analyzing the material, it was possible to understand more clearly the transformations that occurred over the years. Thus we realize that understanding this trajectory further values the role of school games for teachers, students and the entire school community, without forgetting the contribution they make to the educational and social development of young people.

Keywords: School Games. History. Students. Competitions

INTRODUÇÃO

A escola é espaço privilegiado para diversas práticas e o esporte escolar é uma delas. Ao nos depararmos com nossos alunos, percebemos como é importante oferecer possibilidades que possam atender as necessidades que essas crianças e adolescentes têm. No caso do esporte podemos trabalhar com ele nas aulas de Educação Física e em Turmas de Atividades Curriculares Desportivas e Artísticas (ACDAs)². Em São Paulo, a Secretaria de Educação em conjunto com as Secretarias de Esportes, Lazer e Juventude, Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Inovação promovem anualmente os Jogos Escolares do Estado de São Paulo, o JEESP nas categorias pré mirim, mirim, infantil e Juvenil, contemplando alunos de 10 à 18 anos e em diversas modalidades esportivas coletivas e individuais como o Atletismo, Basquetebol, Badminton, Futsal, Handebol entre outras.

Os documentos oficiais que regem esses jogos são publicados no Diário Oficial do Estado de São Paulo em portarias e decretos que vão apresentar o Regulamento geral e específico de cada modalidade. Há alguns anos o evento passou a promover também as paralimpíadas escolares do estado de São Paulo, ampliando ainda mais o acesso ao esporte por parte dos alunos. O presente trabalho buscou analisar a trajetória dos Jogos

² Antes de serem inseridas as turmas de Artes, a sigla era ACD, Turma Atividade Curricular Desportiva

Escolares desde sua criação nos anos 60 até a atualidade a partir de uma pesquisa documental em Portarias conjuntas, Leis e Decretos publicados acerca desse evento que mudou muito no decorrer do tempo e que possibilitou a participação de milhares de alunos nas suas diversas fases que oferece durante todos esses anos.

O esporte praticado aqui tem um viés que vai além do rendimento e do aspecto competitivo, abrange também particularidades que objetivam o desenvolvimento integral da pessoa e o exercício do lazer. Como qualquer outra modalidade competitiva, os jogos são exclusivos onde os melhores se sobressaem, porém não é somente isso. O respeito as regras, a cooperação e socialização são valores importantes para os praticantes. Como relata Bracht e Almeida (2003) “não basta, para a realização da função da escola, que o esporte seja aprendido e praticado nos seus espaços, é preciso também que o esporte escolar instrumentalize o indivíduo a compreender o fenômeno esportivo³.”

BREVE RELATO SOBRE O JEESP

Inicialmente instituída com o nome Campeonato Colegial de Esportes do Interior do Estado de São Paulo no governo de Adhemar Pereira de Barros através do Decreto Decreto nº 42.977, de 24 de janeiro de 1964 para ser parte integrante do programa anual dos festejos comemorativos da Semana da Pátria. Em seu artigo 2º o texto mencionava que o torneio seria disputado pelos Estabelecimentos Oficiais de Ensino de Grau Médio do Estado de São Paulo.

Já no governo de Roberto Costa De Abreu SODRÉ, o decreto nº 51.607, de 31 de março de 1969 dispunha sobre a obrigatoriedade da participação de estabelecimentos de ensino oficiais do Estado, no Campeonato Colegial de Esportes e:

“Considerando que o Campeonato Colegial de Esportes é a competição básica da renovação dos valores para a formação de atletas que representarão as forças esportivas paulistas e brasileiras, que o valor do esporte como um dos elementos básicos da educação integral de nossa juventude, que a força esportiva do País se encontra nas escolas e finalmente, que no desenvolvimento e aproveitamento dessa força esportiva reside à esperança da projeção do Brasil no cenário esportivo mundial.”

³ Nos anos 90 Valter Bracht já reconhecia a multifacitude do fenômeno esportivo, solicitando uma abordagem mais diferenciada ou complexa valendo-se de um esquema dual com esporte de alto rendimento ou espetáculo e o esporte enquanto atividade de lazer. (Bracht, 1997 p.16).

Tornou então obrigatória a participação de todos os estabelecimentos de ensino oficiais do Estado, instalados há pelo menos quatro anos e que funcionassem em período diurno. Podemos perceber que o decreto de 1964 apresentava o Campeonato como parte integrante de comemorações, o que foi ampliado em 1969 onde percebemos uma preocupação maior com o desenvolvimento esportivo, talvez com a utopia do “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Outra preocupação a partir desse decreto foi o fato de considerar efetivo exercício os dias em que os professores acompanhasssem suas equipes nas diversas fases do Campeonato.

O Campeonato Colegial de Esportes se mantém por muitos anos. Nos anos 80 mudou de nome e passou a se chamar Jogos Escolares e no início dos anos 90 o Decreto nº 36.547, de 15 de março de 1993, considerando que é dever do Estado apoiar e incentivar as práticas esportivas, o governador Luiz Antonio Fleury Filho institui o Campeonato Escolar de Esportes do Estado de São Paulo, com edição anual. O referido Campeonato ainda seria disputado pelas escolas de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo. O decreto ainda menciona as turmas de treinamento que deveriam participar. Esse Decreto, no artigo 7º vai revogar as disposições em especial dos Decretos nº 42.977, de 24 de janeiro de 1964, 50.411, de 24 de setembro de 1968, e 51.607, de 31 de março de 1969.

Assim seguiu o Campeonato Escolar até 2003 quando no governo de Geraldo Alckmin, o decreto nº 47.699, de 11 de março de 2003 altera novamente o nome do evento.

“Considerando a importância da prática do esporte escolar como espaço de vivência de relações interpessoais que contribuem para a ampliação das oportunidades de exercício da cidadania; e Considerando a importância da participação de alunos em atividades esportivas competitivas como um dos fatores que contribuem para minimizar a violência, proporcionando o desenvolvimento de hábitos favoráveis ao convívio social.”

Uma particularidade é que para a participação na Olimpíada Colegial era indispensável que os alunos fossem integrantes de turma de Atividade Curricular Desportiva (ACD) da modalidade e sexo em que fossem inscritos.

A mesma lei foi revogada pelo Decreto Nº 56.869, de 22 de março de 2011 que considerando a importância da prática do esporte escolar como espaço de vivência de relações interpessoais institui novamente a Olimpíada Colegial do Estado de São Paulo sendo realizada anualmente e disputada por Escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo.

Em 2013 o Decreto nº 58.986 de 21 de março de 2013 institui os Jogos Escolares do Estado de São Paulo, alterando novamente o nome dos jogos.

Esse decreto advém de uma parceria entre as Secretarias de Estado da Educação, do Esporte, Lazer e Juventude, dos Direitos da Pessoa com Deficiência e do Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, tendo sido criados em substituição à Olimpíada Escolar do Estado de São Paulo (2011 a 2012) que substituiu a Olimpíada Colegial do Estado de São Paulo (2002-2010), instituída no lugar do Campeonato Escolar de Esportes do Estado de São Paulo (1993-2002) que por sua vez substituiu os Jogos Escolares do Estado de São Paulo - JEESP (1982-1992) que foram os sucessores do antigo Campeonato Colegial do Estado de São Paulo (desde os anos 60 até 1981).

Para simplificar, o quadro abaixo nos mostra a mudança na nomenclatura nos jogos no decorrer das décadas.

Quadro I – nomenclatura dos Jogos Escolares ao passar dos anos

Ano/periodo	Nomenclatura
1964 até 1981	Campeonato Colegial do Estado de São Paulo
1982 até 1992	Jogos Escolares do Estado de São Paulo
1993 até 2002	Campeonato Escolar de Esportes do Estado de São Paulo
2002 até 2010	Olimpíada Colegial do Estado de São Paulo
2011 até 2012	Olimpíada Escolar do Estado de São Paulo
Desde 2013	Jogos Escolares do Estado de São Paulo

Fonte: De própria autoria

PARTICULARIDADES

Podemos dizer que durante todo esse período, algumas mudanças peculiares aconteceram como o período em que era vetada a participação de alunos federados no campeonato escolar. A portaria de 11 de janeiro de 1999 trazia o seguinte texto no artigo 3º parágrafo 4º: “é vetada a participação a todos os alunos federados, ainda que sua vinculação a federação tenha ocorrido no decorrer das fases do campeonato.”

Ainda completava com a orientação de que os alunos que participassem de competições abertas, aquelas em que as federações permitiam a participação de clubes, entidades, desde que não federados, poderiam participar. Essa proibição já aparecia na portaria conjunta de 18 de março de 1993.

Muitos alunos em condições de participar de equipes escolares no campeonato não puderam fazê-lo já que a condição de federado em algum momento o “punia”, digamos assim, deixando-o de fora das competições escolares.

Uma outra possibilidade na participação do campeonato era a apresentação da carteirinha escolar que substituía o RG, obrigatório para o aluno. O grande problema aqui estava no fato de a carteirinha chegar na escola sem uma foto. O aluno é que ficava responsável por colocar a foto e plastificar o documento para poder participar. Obviamente isso abria margem para que algum aluno ou até mesmo um professor mal-intencionado utilizasse uma carteirinha com a foto de outro aluno, coisa muito mais difícil de acontecer com o RG (identidade).

Os anos 90 realmente foram marcantes. Sabendo que o Brasil sempre foi considerado o país do futebol e a partir dos dados coletados para o presente estudo, percebemos que o futsal é a modalidade preferida pelos professores ao inscrever sua escola. A mesma portaria de 18 de março de 93 que proibia a participação de alunos federados impunha uma condição às escolas. Importante ressaltar que o texto da portaria do campeonato escolar trazia o nome de futebol de salão e não futsal como atualmente, além de termos somente inscrições para equipes masculinas. Ao tratarmos das inscrições, um dos parágrafos trouxe uma informação importante para a época:

Artigo 09º. A unidade escolar inscrita em futebol de salão deverá obrigatoriamente inscrever-se em outra modalidade masculina coletiva. Parágrafo único – a unidade escolar inscrita em futebol de salão e mais uma modalidade coletiva não poderá abandonar a competição da modalidade masculina coletiva sob pena de desclassificação no futebol de salão.

Uma forma de incentivar as escolas e os respectivos professores a oferecerem outras modalidades coletivas além do futsal. O problema aqui reside no fato de que muitos eram obrigados a colocar uma modalidade masculina coletiva que por vezes era reunida de última hora para poder participar da modalidade principal, aqui o futsal. Isso não causou um efeito positivo já que equipes sem preparo e desmotivadas acabavam por participar contra equipes treinadas nas demais modalidades, apenas para justificar a participação do futsal. Assim, placares elásticos aconteciam com frequência no basquetebol e handebol principalmente, desmotivando muitos alunos a quererem continuar nas disputas.

Outra particularidade está na Portaria Conjunta de 2003 que é a obrigatoriedade de o aluno estar participando de uma turma de Atividade Curricular Desportiva (ACD) na categoria, modalidade e sexo da qual quer participar. “Artigo 3º - Para a participação na Olimpíada Colegial é indispensável que os alunos sejam integrantes de turma de Atividade Curricular Desportiva da modalidade e sexo em que forem inscritos.”

Atualmente não há a obrigatoriedade de integrar uma turma de ACDA para que possa participar, sendo permitida a participação de escolas que não possuam essas turmas. Inclusive essas turmas possuem legislação própria.

O LEGADO E A IMPORTÂNCIA

Os JEESP não são apenas uma competição esportiva, mas também um palco para a revelação de talentos que podem se tornar grandes nomes no cenário esportivo nacional e internacional. Muitos atletas que brilharam em campeonatos e competições de alto nível tiveram seus primeiros passos nos JEESP. Além disso, os jogos são uma importante ferramenta de inclusão social, promovendo a integração de jovens com e sem deficiência, em um ambiente de respeito, camaradagem e cooperação. A prática esportiva, a socialização e a valorização do trabalho em equipe são alguns dos benefícios que os JEESP oferecem aos participantes. Estudos de Arantes e Et.al (2018), Arantes (2019), Arantes, Rúbio e Melo (2020) e Kiouranis e Et.al (2022) comprovam a importância das Olimpíadas e Jogos Escolares para a descoberta e desenvolvimento de talentos esportivos, da trajetória escolar dos atletas que chegam nas Olimpíadas e da necessidade e a eficácia de jogos dessa natureza como ferramenta de detecção do talento esportivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos mostra a evidente importância que os Jogos Escolares do Estado de São Paulo desempenham na formação dos alunos para além da prática esportiva. A legislação é rica e mostra claramente a transformação desses jogos (portarias conjuntas analisadas) e a preocupação com o desenvolvimento global dos alunos, um ponto que pode ser destacado.

As mudanças ocorridas com o passar dos anos mostram o dinamismo que essa competição trouxe, abrangendo desde o aprimoramento de habilidades esportivas e o

fortalecimento do espírito de equipe até o desenvolvimento de valores como respeito, disciplina e trabalho em equipe. Outro aspecto relevante é o fato de termos atualmente as modalidades paralímpicas que contemplam um número significativo de alunos com alguma necessidade especial.

A dinâmica dos jogos, ao longo dos anos, espelhou a busca por maior inclusão, democratização e diversificação das modalidades. Além disso, a diversidade de modalidades oferecidas garante a inclusão de estudantes com diferentes interesses e habilidades, reforçando o caráter educativo e democrático dos jogos. A importância de apoiar e valorizar os jogos escolares é fundamental para o esporte e para os jovens que devem perceber na escola um espaço privilegiado para aprendizagem, convivência e expressão por meio do jogo.

REFERÊNCIAS

ARANTES, A. A. C.; MARTINS, F.; SARMENTO, P.; MELO, G. F. **O papel da Olimpíada Escolar na formação de Atletas Brasileiros.** São Paulo. Brazilian Journal of Physical Education and Sport. Nº 32 (3): páginas 475-481, 2018.

ARANTES, A. A. C. **Diferentes olhares sobre os Jogos Escolares Brasileiros: retrospectiva, perspectiva dos gestores, nível técnico e atletas olímpicos.** 2019. 114 f. Tese (Programa Stricto Sensu em Educação Física) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019

ARANTES, A. A. C.; RÚBIO K.; MELO G. F. **Dos jogos escolares brasileiros às olimpíadas: a trajetória escolar de atletas olímpicos brasileiros.** R. bras. Ci. e Mov 2020;28(1):51-59.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. **A Política de Esporte Escolar no Brasil: A Pseudovalorização da Educação Física.** Revista Ciências do Esporte, v. 24, n. 3, p. 87-110, 2003. Disponível em:
<file:///C:/ARTIGO%20JOGOS%20ESCOLARES%202025/valter%20bracht.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2025

BRACHT, V. **Sociologia Crítica do Esporte – Uma Introdução.** Ijuí – Rio Grande do Sul: Editora UNIJUI, 2005. 3^a edição.

KIOURANIS, T. D. S.; CRUZ, K. S.; NETO, E. T. O.; JÚNIOR, W. M.; **Do que é feito um campeão? Análise do sucesso esportivo a partir dos resultados dos Jogos Escolares Brasileiros (2007-2015).** Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 11, n. 4, p. e41911427532, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.27532. Disponível em: <https://rsdjurnal.org/index.php/rsd/article/view/27532>. Acesso em: 23 mai. 2025.

SÃO PAULO, Portaria Conjunta dispõe do Regulamento Geral do Campeonato Escoar de Esportes do Estado de São Paulo. Disponível no D.O.E.; PODER EXEC., SEC. I, SAO PAULO, 109 (6), SEGUNDA-FEIRA, 11* JAN. 1999 páginas 25 e 26.

SÃO PAULO, Portaria Conjunta G.SET/CER e SE/CENP-1 de 18-3-1993 que estabelece o regulamento geral do campeonato escolar de esportes do estado de São Paulo. Disponível no D.O.E.; SEC, 1, SAO PAULO, 103 (52), SEXTA-FEIRA, 19 MAR. 1993 47 e 48.

SÃO PAULO, Portaria Conjunta G/CEL E COGSP/CEI/CENP - 1, de 1-4-2002. Dispõe do Regulamento Geral do Campeonato Escolar de Esportes do Estado de São Paulo. Disponível no D.O.E.; Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 112 (60), terça-feira, 2 de abril de 2002 página 18.

SÃO PAULO, Portaria Conjunta G/CEL e COGSP/CEI/CENP -1, de 14-3-2003. Dispõe do Regulamento Geral da Olimpíada Colegial do Estado de São Paulo. Disponível no D.O.E.; Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 113 (51), sábado, 15 de março de 2003 – 25

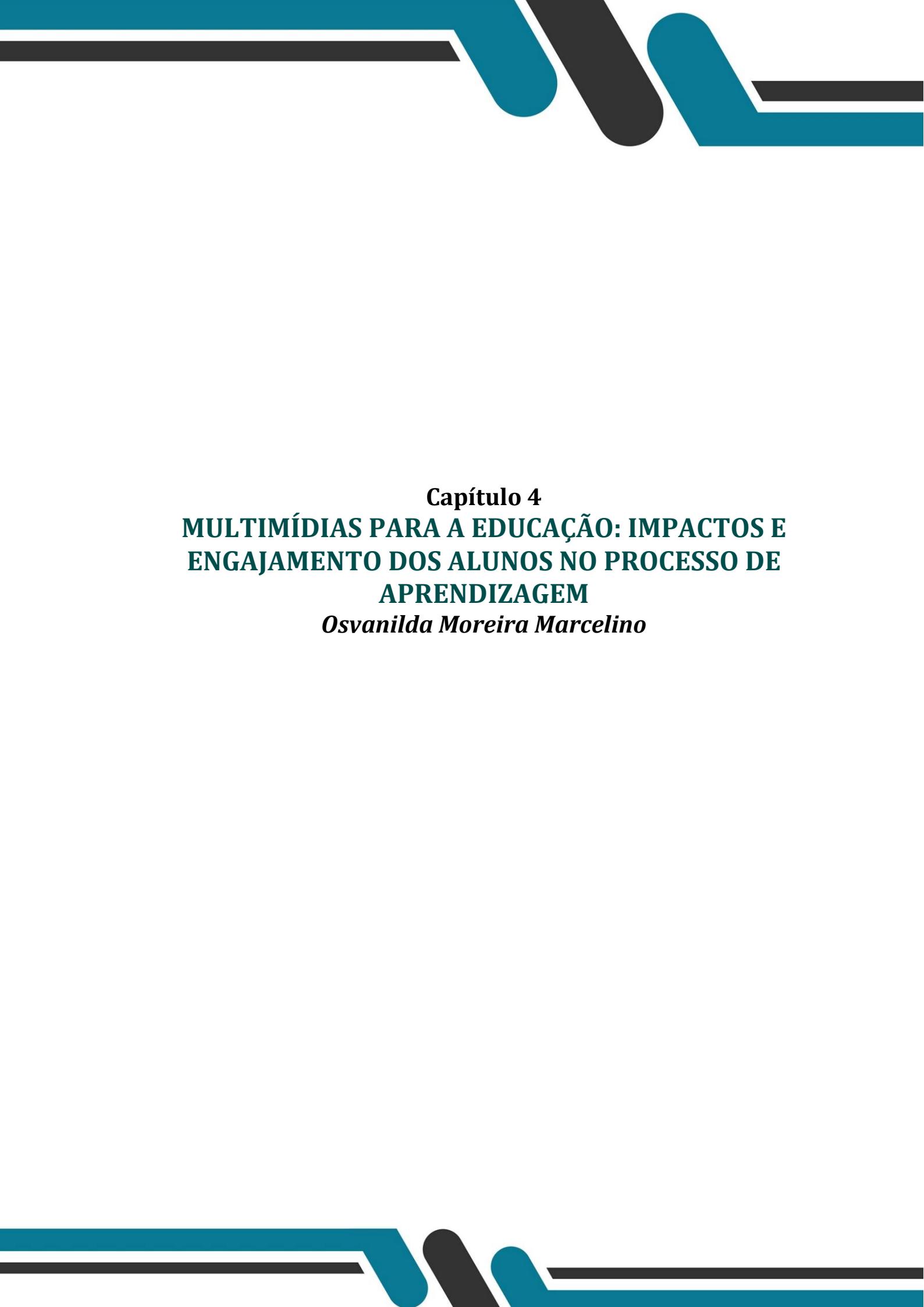
SÃO PAULO, PORTARIA CONJUNTA G-CEL/CGEB/G-SEDPCD/G-SDECTI de 20-02-2015. Dispõe dos Jogos Escolares do Estado de São Paulo para 2015 e REGULAMENTO GERAL DOS JOGOS ESCOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO 2015.

SÃO PAULO, Portaria Conjunta G-CEL-SESP/G-COPED-SEDUC/G-SEDPCD/G-CEETEPS-SCTI de 24/02/2023, que dispõe sobre os Jogos Escolares do Estado de São Paulo – JEESP- e dá providências correlatas.

SÃO PAULO, Resolução SE 4, de 15-1-2016 Dispõe sobre Atividades Curriculares Desportivas - ACDs nas unidades escolares da rede pública estadual.

SÃO PAULO, Resolução SEDUC 115, de 05-11-2021 DOE- 06/11/2021 - Poder Executivo - Seção I, pg 27 ATIVIDADES CURRICULARES DESPORTIVAS E ARTÍSTICAS – ACDA. Dispõe sobre as Atividades Curriculares Desportivas e Artísticas - ACDA nas Unidades Escolares da rede Pública Estadual.

SÃO PAULO, Decreto nº 42.977, de 24 de janeiro de 1964. Institui o Campeonato Colegial de Esportes do Interior do Estado de São Paulo. Disponível em <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/224126/decreto-42977-64>, consulta em 20 de abril de 2023.



Capítulo 4

**MULTIMÍDIAS PARA A EDUCAÇÃO: IMPACTOS E
ENGAJAMENTO DOS ALUNOS NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM**

Osvanilda Moreira Marcelino

MULTIMÍDIAS PARA A EDUCAÇÃO: IMPACTOS E ENGAJAMENTO DOS ALUNOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Osvanilda Moreira Marcelino

E-mail: nilda06moreira@hotmail.com

Graduada em Pedagoga pela Fundação Universidade do Tocantins (2011). Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Santo André – FASA (2012). Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must.

RESUMO

Este artigo explora o tema *Recursos Multimídias para a Educação*, analisando como as ferramentas digitais, como vídeos, animações e jogos interativos, têm transformado o cenário educacional. O uso crescente dessas mídias nas salas de aula visa tornar o ensino mais dinâmico, interativo e adaptado às diferentes necessidades dos alunos. O objetivo deste estudo é compreender os benefícios e os desafios da implementação desses recursos no processo de ensino-aprendizagem, tanto para os educadores quanto para os alunos. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, que consiste na análise de literatura especializada sobre o uso de recursos multimídias na educação, envolvendo a coleta e revisão de livros, artigos acadêmicos, teses e outras fontes relevantes. Este método busca construir uma base teórica sólida sobre o impacto dessas ferramentas no contexto educacional contemporâneo. Os resultados apontam que os recursos multimídias, quando utilizados adequadamente, aumentam o engajamento dos alunos e facilitam a compreensão de conteúdos complexos. No entanto, a eficácia dessas ferramentas depende de uma infraestrutura tecnológica adequada e da formação contínua dos professores. Conclui-se que as multimídias possuem grande potencial para transformar a educação, mas sua implementação eficaz requer planejamento pedagógico e suporte técnico adequados.

Palavras-chave: Recursos Multimídias. Educação. Tecnologias Educacionais. Engajamento dos alunos.

ABSTRACT

This article explores the topic "Multimedia Resources for Education", analyzing how digital tools, such as videos, animations and interactive games, have transformed the educational scenario. The increasing use of

these media in classrooms aims to make teaching more dynamic, interactive and adapted to the different needs of students. The objective of this study is to understand the benefits and challenges of implementing these resources in the teaching-learning process, both for educators and students. The methodology adopted is bibliographic research, which consists of the analysis of specialized literature on the use of multimedia resources in education, involving the collection and review of books, academic articles, theses and other relevant sources. This method seeks to build a solid theoretical basis on the impact of these tools in the contemporary educational context. The results indicate that multimedia resources, when used appropriately, increase student engagement and facilitate the understanding of complex content. However, the effectiveness of these tools depends on adequate technological infrastructure and continuous teacher training. It is concluded that multimedia has great potential to transform education, but its effective implementation requires adequate pedagogical planning and technical support.

Keywords: Multimedia Resources. Education. Educational Technologies. Student Engagement.

INTRODUÇÃO

A incorporação de recursos multimídia na educação tornou-se uma inovação pedagógica significativa nas últimas décadas, atendendo às rápidas mudanças tecnológicas e novas demandas sociais. Com o avanço das tecnologias digitais no cotidiano dos alunos, surgiram oportunidades para integrar vídeos, animações, simulações e jogos educativos ao ambiente escolar. Esses recursos não apenas tornam o aprendizado mais participativo, como também o adaptam às necessidades e estilos de cada estudante. O uso de diferentes mídias como textos, imagens, vídeos e animações, possibilita a criação de experiências de aprendizagem mais enriquecedoras e diversificadas (Mayer, 2005).

De acordo com Morán (2015), a multimídia favorece a construção de conhecimento ao proporcionar diferentes formas de representação da informação, adequando-se às necessidades dos alunos. Segundo os autores, a função principal da multimídia é promover a comunicação entre as pessoas, sendo seu uso indispensável na educação, proporcionando benefícios indiscutíveis a todos os seus usuários.

Eles podem ser aplicados em diversas disciplinas, como matemática, ciências e história, e ajustados a diferentes níveis de habilidade, permitindo uma abordagem mais personalizada no ensino, além de serem mais cativantes e estimulantes do que as técnicas

convencionais, facilitam que os docentes prendam a atenção dos alunos através de figuras, filmagens e sequências animadas.

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância e o impacto dos recursos multimídia no contexto educacional atual, analisando como essas ferramentas podem transformar a prática pedagógica e melhorar os resultados dos alunos. Como base e suporte teórico, o estudo utiliza pesquisa bibliográfica, caracterizada pela coleta de dados e informações em obras existentes, que servem como fundamento para análise e interpretação, formando um novo trabalho científico.

Este trabalho está estruturado em três partes principais. A primeira aborda as definições dos recursos multimídia no contexto educacional, apresentando suas características e aplicações. Em seguida, discute os benefícios e desafios do uso dessas ferramentas, com destaque para o aumento do engajamento dos estudantes. Por fim, são analisados o impacto positivo das multimídias na aprendizagem e as necessidades de capacitação docente e infraestrutura para uma adoção eficaz.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Definição de recursos multimídia na educação

Os recursos multimídia na educação referem-se a uma combinação de diferentes formatos de mídia, como texto, áudio, vídeo, animações e imagens, utilizados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, tornando se mais relevantes no ambiente educacional contemporâneo, especialmente com a ascensão das tecnologias digitais e a necessidade de se adaptar às novas formas de comunicação.

Passarelli (2003), afirma que:

Multimídia significa a combinação de textos, diagramas, sons, figuras, animações e imagem em movimento gerenciadas por um sistema de hipertexto. O CD-ROM, o CD- áudio, o videodisco laser, o digitalizador gráfico, o disco ótico que aceita gravação, além de várias outras tecnologias emergentes, estão todas convergindo para um mesmo lugar, ao mesmo tempo (Passarelli, 2003, p. 14).

A multimídia permite que os educadores apresentem conteúdos de maneira mais dinâmica e envolvente, possibilitando que os estudantes interajam com a informação de formas variadas. Por exemplo, em vez de apenas ler um texto sobre um tema, os alunos podem assistir a um vídeo explicativo, participar de simulações interativas ou explorar

animações que ilustram conceitos complexos. Essa diversidade de formatos ajuda a atender diferentes estilos de aprendizagem, reconhecendo que cada aluno tem suas próprias preferências e ritmos de assimilação de informações.

Os recursos multimídia, como vídeos, simulações, animações, áudios e infográficos, estimulam múltiplos sentidos e facilitam a compreensão e retenção do conteúdo. Ferramentas adaptativas, como softwares de ensino, permitem que os alunos avancem em seu próprio ritmo e recebam feedback imediato, atendendo às suas necessidades específicas.

1.2 BENEFÍCIOS DOS RECURSOS MULTIMÍDIA NA EDUCAÇÃO

O uso dos recursos multimídia na educação tem se mostrado progressivamente mais eficiente, oferecendo uma série de benefícios que transformam o processo de ensino-aprendizagem. Esses recursos, que incluem vídeos, animações, simulações e materiais interativos, não apenas enriquecem o conteúdo apresentado, mas também melhoram o engajamento e a motivação dos estudantes. Segundo Carvalho (2019 p.38), “a resistência à mudança é um dos principais obstáculos enfrentados pelas escolas na adoção das TIC, requerendo estratégias adequadas de sensibilização e capacitação dos envolvidos”.

Um dos relevantes benefícios dos recursos multimídia é a promoção de uma aprendizagem mais ativa e interativa. Em vez de adotar uma abordagem passiva, onde os estudantes são meros receptores de informação, a multimídia permite que eles se tornem participantes ativos no processo de aprendizagem. Como destaca o educador e pesquisador José Manuel Moran, o uso de recursos multimídia pode favorecer uma aprendizagem significativa, pois permite ao aluno construir seu próprio conhecimento, articulando informações, experiências e interações (Moran, 2015).

Essa capacidade de interagir com o conteúdo torna a conhecimento mais pessoal e relevante, aumentando a retenção e a compreensão dos conceitos. Além disso, os recursos multimídia atendem a diferentes estilos de aprendizagem, reconhecendo que os estudantes possuem diversas formas de absorver informações. Alguns podem se beneficiar mais de representações visuais, enquanto outros podem preferir ouvir explicações ou participar de atividades práticas. A diversidade de formatos disponíveis permite que os educadores personalizem suas abordagens, adaptando-as às necessidades específicas de cada aluno.

Outro benefício significativo é a facilidade de acesso à informação. Com o avanço da tecnologia e a popularização da internet, muitos recursos multimídia estão disponíveis online, permitindo que os alunos acessem materiais de aprendizado a qualquer momento e em qualquer lugar. Essa flexibilidade é especialmente vantajosa para o aprendizado autodirigido, onde os alunos podem explorar conteúdos de interesse fora do ambiente escolar tradicional.

O uso de recursos multimídia pode contribuir para a inclusão de alunos com diferentes habilidades. Por exemplo, alunos com dificuldades de aprendizagem podem se beneficiar de animações e vídeos que explicam a ideia de maneira mais visual e lúdica, enquanto alunos com deficiência auditiva podem utilizar legendas ou materiais adaptados que atendam às suas necessidades, os recursos multimídia também podem facilitar a avaliação do aprendizado. Ferramentas digitais permitem que educadores criem quizzes interativos, simulados e outros métodos de avaliação que não apenas testam o conhecimento dos alunos, mas também oferecem feedback instantâneo, auxiliando no processo de aprendizado.

Os recursos digitais apresentam uma diversidade de benefícios que tornam o ensino mais eficaz e atraente. Mayer (2009), a aprendizagem multimodal que utiliza diferentes canais sensoriais, como texto, áudio e imagens, tem o potencial de melhorar a retenção do conhecimento, pois permite que os alunos codifiquem as informações em múltiplas representações, o que é especialmente eficaz para a construção de uma compreensão mais rica e duradoura.

Ao promover uma aprendizagem interativa, atender a diferentes estilos de aprendizagem e facilitar o acesso ao conteúdo, esses recursos não apenas enriquecem a experiência educacional, mas também preparam os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

1.3 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE RECURSOS MULTIMÍDIA NA EDUCAÇÃO

A implementação de recursos digitais na educação pode trazer muitos benefícios, mas também apresenta uma série de desafios que educadores e instituições precisam enfrentar. Um dos principais obstáculos é a falta de infraestrutura tecnológica adequada nas escolas. Muitas instituições de ensino, especialmente as de regiões menos favorecidas, carecem de equipamentos e acesso à internet de qualidade. Essa realidade foi apontada

por Lima (2020), que afirma: "a desigualdade no acesso à tecnologia é um dos maiores entraves à modernização do ensino no Brasil".

Além da infraestrutura, a formação dos educadores é um aspecto crucial para o sucesso da implementação de recursos multimídia. Os professores precisam não apenas de conhecimentos técnicos sobre como utilizar as ferramentas, mas também de uma compreensão pedagógica de como integrá-las efetivamente ao currículo. Apesar das vantagens, o uso de multimídia traz desafios para educadores e gestores, incluindo infraestrutura tecnológica limitada em algumas instituições, falta de formação adequada para professores e a necessidade de selecionar conteúdos de qualidade, alinhados aos objetivos curriculares.

Esses desafios apontam para a importância de investimentos na formação docente e na estrutura tecnológica das escolas. "a multimídia é uma ferramenta muito importante na comunicação e sua eficácia no aspecto educacional já está consagrada, pois possibilita a combinação das várias formas de mídia e da interatividade que ela proporciona e promove o desenvolvimento e percepção do aprendizado". (Bezerra et al., 2016, p. 130)

Segundo Santos (2019), não basta ter acesso a tecnologias; é indispensável que os docentes sejam capacitados para utilizá-las de maneira crítica e criativa. Isso implica em investimentos significativos em formação continuada e desenvolvimento profissional.

Outro desafio significativo é a resistência à mudança. Muitos educadores e instituições podem se sentir confortáveis com métodos convencionais de ensino e hesitar em adotar novas abordagens. Essa resistência pode ser alimentada por medos em relação à eficácia dos novos métodos ou pela falta de familiaridade com a tecnologia. Conforme menciona Almeida (2021), a mudança de mentalidade é tão importante quanto a mudança de ferramentas; sem uma disposição para inovar, os recursos digitais podem não ser utilizados de maneira eficaz.

Ademais, é importante ter em mente a seleção de conteúdos de qualidade que sejam adequados para as diversas faixas etárias e níveis de habilidade dos estudantes. A vastidão de informações disponíveis na internet pode ser tanto uma bênção quanto uma maldição. Como afirmam Ferreira e Silva (2022), o desafio não está apenas em disponibilizar recursos, mas em garantir que eles sejam relevantes e adequados para o contexto educacional. A curadoria de conteúdos deve ser uma prioridade para educadores e gestores. A avaliação da repercussão dos recursos digitais no ensino também representa um desafio.

É essencial desenvolver métodos de avaliação que levem em conta as diversas formas de aprendizagem que esses recursos propiciam. Segundo Costa (2023), as avaliações tradicionais podem não capturar adequadamente o que os estudantes aprenderam com o emprego de multimídia, exigindo novas abordagens de mensuração. Superar esses obstáculos é fundamental para garantir que a tecnologia cumpra seu papel de promover uma educação mais eficaz e acessível.

1.4 ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

O engajamento dos alunos é um dos fatores mais críticos para o sucesso educacional. A conexão emocional e intelectual dos estudantes com o conteúdo, professores e o ambiente escolar exerce um papel essencial no processo de aprendizagem. Quando os alunos estão engajados, eles não apenas absorvem informações de forma mais eficaz, mas também desenvolvem habilidades críticas, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração.

Um estudo conduzido por Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) destaca a importância do engajamento, afirmando que “o engajamento dos alunos é um processo que envolve a participação ativa dos alunos em atividades educacionais, o que resulta em um melhor desempenho acadêmico, maior motivação e um desenvolvimento social e emocional mais positivo”. Essa participação ativa pode se manifestar de diversas maneiras, incluindo a participação em discussões em sala de aula, a realização de tarefas e a colaboração em projetos.

Além disso, o uso de recursos multimídia na educação tem se mostrado uma estratégia eficaz para aumentar o engajamento dos alunos. A integração de vídeos, animações e atividades interativas transforma o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e atraente. A multimídia favorece a construção de conhecimento ao proporcionar diferentes formas de representação da informação, permitindo que os alunos se tornem mais ativos em seu processo de aprendizagem. Essa abordagem não apenas estimula o interesse dos alunos, mas também facilita a compreensão de conceitos complexos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

No entanto, o engajamento não se limita apenas ao uso de tecnologias. A relação entre alunos e professores é outro aspecto crucial. Um ambiente escolar positivo e inclusivo, onde os alunos se sintam valorizados e respeitados, pode aumentar

significativamente o engajamento. De acordo com um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), “os alunos que percebem que seus professores se preocupam com seu bem-estar e sucesso acadêmico têm mais probabilidade de se engajar nas atividades escolares e demonstrar um melhor desempenho”. Essa conexão emocional cria um espaço seguro para a aprendizagem, onde os alunos se sentem motivados a participar e explorar novos conhecimentos.

Da mesma forma, Moreno e Mayer (2000) destacam que a inclusão de elementos multimídia deve seguir princípios pedagógicos, como a segmentação e a personalização, para maximizar seu impacto positivo no aprendizado e evitar a sobrecarga cognitiva, que pode reduzir o interesse e a motivação dos alunos. Portanto, a aplicação eficaz de multimídia no ensino é uma ferramenta poderosa para promover um aprendizado ativo e motivador, especialmente quando o conteúdo é cuidadosamente estruturado para atender às necessidades e estilos de aprendizagem variados dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção de recursos multimídia na educação representa um avanço significativo nas práticas pedagógicas, oferecendo uma variedade de ferramentas que tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e eficaz. Esses recursos, que incluem vídeos, animações, simulações e jogos educacionais, possibilitam que os alunos se envolvam de maneira mais ativa e interativa com o conteúdo, promovendo uma compreensão mais profunda dos temas abordados.

Além disso, a multimídia permite atender a diferentes estilos de aprendizagem, tornando a educação mais inclusiva e adaptável às necessidades individuais de cada estudante. No entanto, a implementação bem-sucedida de recursos multimídia exige que educadores e instituições de ensino superem diversos desafios, como a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de formação contínua dos docentes.

É fundamental que as escolas invistam em tecnologia e capacitação profissional para garantir que os recursos sejam utilizados de maneira pedagógica e alinhada aos objetivos de aprendizagem. Ao enfrentar esses desafios e aproveitar o potencial dos recursos multimídia, a educação pode se transformar em uma experiência mais rica e envolvente, preparando os alunos para serem aprendizes autônomos e críticos em um mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J. (2021). *Inovação e resistência na educação: Desafios do professor contemporâneo*. Editora Educacional.
- Bezerra, C. C., & Silva, A. (2016). *Teorias e práticas em tecnologias educacionais*. SciELO - EDUEPB.
- Blazer, D. (2010). *Student engagement: A review of the literature*. Miami-Dade County Public Schools.
- Carvalho, A. (2019). O impacto das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação: Uma análise sistematizada. *Revista de Educação Contemporânea*, 8(2), 38-45.
- Costa, M. (2023). *Avaliação e novas tecnologias na educação*. Editora Acadêmica.
- Ferreira, R., & Silva, T. (2022). *A curadoria de conteúdos digitais na educação. Revista de Ensino e Tecnologia*.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Lima, A. (2020). *Desigualdade digital: O impacto da falta de tecnologia na educação brasileira*. Ministério da Educação.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2000). A coherence effect in multimedia learning: The case for minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia instructional messages. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 117–125. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.117>
- Moran, J. M. (2015). *Os desafios da educação a distância: Uma reflexão sobre o papel do professor*. Pearson.
- OCDE. (2018). *PISA 2018 results (Volume III): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/888933936042>
- Passarelli, B. (2003). *Teoria das múltiplas inteligências aliada à multimídia na educação: Novos rumos para o conhecimento*. Escola do Futuro/USP.
- Santos, L. (2019). *A formação docente no contexto da tecnologia educacional*. Editora Universitária.



Capítulo 5

RECURSO ÓPTICO E NÃO ÓPTICO PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COLABORATIVO

Aline Tavares Nogueira Bezerra de Melo

Cristiane dos Santos Silva Ferreira

Elcio de Souza Correia Tavares

RECURSO ÓPTICO E NÃO ÓPTICO PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DO TRABALHO COLABORATIVO

Aline Tavares Nogueira Bezerra de Melo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-CE, Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Potiguar-RN e em Equitação Fundamental pela FASU-BA e atualmente atua como professora do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Médio Profissional em Tempo Integral na rede estadual de ensino-RN e como coordenadora do Atendimento Educacional Especializado no município de São José de Mipibu-RN, e-mail: alinetnogueira@gmail.com

Cristiane dos Santos Silva Ferreira

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Facex (UNIFACEF) -RN, Especialista em Psicomotricidade pelo Centro Universitário Facex (UNIFACEF) -RN, cursando mestrado em Ciências da Educação 202.02 na World University Ecumenical (WUE) e atualmente atua como Professora da Educação Especial do Ensino Médio Profissional em Tempo Integral na rede estadual do RN, e-mail: crisferreiraeducacional@gmail.com

Elcio de Souza Correia Tavares

Doutor em Física pela Faculdade de São Carlos -SP), atua como professor de Física no Ensino Médio Profissional em Tempo Integral na rede estadual do RN, e-mail: elciotavares67@gmail.com

RESUMO

As dificuldades acadêmicas de alunos com baixa visão muitas vezes são percebidas nas menores ações do dia-a-dia dentro do contexto educacional. O relato em questão, teve o intuito de amenizar uma das barreiras encontradas em sala de aula da aluna que apresenta baixa visão no Centro Estadual de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra-CEEPPGLG, diante da acomodação postural inadequada causada

pela tentativa de aproximação do texto aos olhos, tanto na leitura quanto na escrita. Para tanto, foram realizadas intervenções direcionadas a postura da estudante dentro do seu campo de visão e no espaço que a aluna ocupa em sua sala de aula, na tentativa de promover um melhor aprendizado. E com esse pensamento, foi possível desenvolver um produto não óptico (suporte de escrita), idealizado pelas professoras da educação especial e pelo professor da disciplina de física que, além de ser um recurso de material sustentável, facilitaria o processo do desenvolvimento educacional da aluna no momento da escrita e da visibilidade dos conteúdos. O uso do suporte permitiu que a estudante posicionasse o caderno na altura adequada e por ser um produto ajustável, de fácil manuseio, facilitaria o uso do computador e livros em posição ergonomicamente adequada, diminuindo as dores causadas pela má postura anterior e tornando mais agradável a experiência em sala de aula e elevando sua baixa estima.

Palavras chaves: Baixa visão. Aprendizagem. Adequação. Consciência corporal. Ensino Médio.

ABSTRACT

The academic difficulties of students with low vision are often perceived in the smallest day-to-day actions within the educational context. The report in question aimed to alleviate one of the barriers encountered in the classroom of the student with low vision at the State Center for Professional Education Professora Lourdinha Guerra-CEEPPLG, due to the inadequate postural accommodation caused by the attempt to bring the text closer to the eyes, both in reading and writing. To this end, interventions were carried out aimed at the student's posture within her field of vision and in the space she occupies in her classroom, in an attempt to promote better learning. And with this thought, it was possible to develop a non-optical product (writing support), idealized by the special education teachers and the physics teacher that, in addition to being a sustainable material resource, would facilitate the process of educational development of the student when writing and viewing the content. The use of the support allowed the student to position the notebook at the appropriate height and, as it is an adjustable, easy-to-use product, it would facilitate the use of the computer and books in an ergonomically appropriate position, reducing the pain caused by poor posture and making the classroom experience more pleasant and raising her low self-esteem.

Keywords: Low vision. Learning. Adaptation. Body awareness. High school.

1.INTRODUÇÃO

A Portaria Nº3.128, de 24 de dezembro de 2008, do Ministério da Saúde, retrata no inciso §2º: Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade

visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e onde sidera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

No contexto educacional, o Ministério de Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos à educação, atrelado à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008 e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

Tendo em vista que o público com baixa visão faz parte da modalidade da educação especial, a qual se enquadra no atendimento educacional especializado, a equipe responsável pelo setor do AEE do Centro Estadual de Educação Profissional Lourdes Guerra (CEEP PLG) observou que diante dos estudantes novatos que apresentaram laudos inseridos na seleção das matrículas antecipadas no início do ano letivo de 2023 havia uma aluna com um laudo oftalmológico apresentando na indicação 19 grau em ambos olhos, detectando, portanto, baixa visão.

A família foi chamada para a escuta antecipada com o intuito de compreender as barreiras que poderiam ser encontradas em seu contexto familiar, mas não houve nenhum retorno para a equipe escolar. O não comparecimento da família fez com que a equipe tomasse algumas providências em relação à aprendizagem da estudante. Diante desta falta de comunicação da família, o primeiro passo foi reunir para pensar, planejar e organizar-se para dar início às intervenções.

A primeira ação do estudo foi realizar as visitas observacionais em sala de aula com o intuito de explorar e descobrir aos poucos a necessidade que a aluna tinha de mais urgente. Nesta coleta de dados foram tomadas todas as providências cabíveis e cuidados para que essa aproximação não se tornasse um processo de intervenção invasiva, já que se tratava de uma adolescente com timidez significativa e o que mais chamou atenção da profissional durante esse período foi a postura da menor.

O CEEPLG oferta o Ensino Médio em Tempo Integral, e o fato da estudante passar a sua maior parte do tempo no âmbito educacional, facilitaria o processo observacional, onde no decorrer do ano letivo, idealizar um projeto que nos possibilitasse a realizar as ações planejadas diante das dificuldades encontradas para os estudantes que apresentavam uma condição específica visando aprimorar uma melhor compreensão na vida acadêmica desses estudantes, tendo como objetivo principal eliminar barreiras da adolescente com baixa visão, através de recursos ópticos e não ópticos facilitando o processo da aprendizagem e a conscientização corporal dentro de um contexto biopsicossocial.

O projeto relatado é fruto de questões que permeiam a rotina escolar de uma estudante com baixa visão, diante de vários desafios a serem superados no processo ensino-aprendizagem no primeiro ano do ensino médio. As questões norteadoras se pautam no objetivo de refletir sobre os recursos ópticos e não ópticos para exercer uma ação pedagógica com a aluna com baixa visão e a motivação do estudo sinaliza um compromisso de contribuir teoricamente na prática pedagógica, entendendo que o trabalho colaborativo é de suma importância no processo de inclusão, tendo em vista que a estudante necessita de apoio e atenção para superar suas dificuldades e não desistir de seus sonhos e metas.

Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, aberta às diferenças, há que se reverter o modo de pensar e de fazer Educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no Ensino Fundamental e em outras etapas da educação básica (MANTOAN, 1997, p. 10).

O objetivo principal deste projeto, foi melhorar o rendimento escolar da estudante em questão, através da criação de um dispositivo não óptico que melhorasse sua postura na organização espacial, trazendo conforto visomotor, no manuseio do caderno, o acesso ao computador e com os livros utilizados em sala de aula, diminuindo as dores causadas pela má-postura durante às dez horas de permanência na escola.

2. METODOLOGIA

Diante do exposto, ano letivo teve início no dia 13 de fevereiro do ano de 2023. Já no mês mencionado a equipe começou a realizar as observações em sala de aula, em

relação às dificuldades na leitura enfrentadas pela estudante nas primeiras semanas do ano letivo, como mostrado nas figuras 1 e 2 que encontra-se em anexo.

Além das dificuldades apresentadas, a estudante demonstrava um nível alto de timidez e falava tão baixo que pouco ouvia sua voz. Ao perceber o cenário da aluna, a professora da educação especial e a professora do Atendimento Educacional Especializado-AEE, pensaram em estratégias que possibilitaram o desempenho escolar de forma autônoma e confortável. E logo agilizaram as adequações necessárias para que a leitura e a escrita tornassem mais acessível acontecesse de forma imediata. Os recursos utilizados para esse momento foram:

- Ampliações das atividades escritas para fonte Arial tamanho 18;
- Uso de canetas esferográfica ponta porosas preta e azul marinho, Lápis 4B e 6B, que têm o grafite mais escuro e de borrachas adequadas;
- Uso da lupa para leitura;
- Cuidado com a iluminação na sala de aula;
- Orientações aos professores em relação a exposições dos materiais didáticos ampliados: exposições de conteúdos exposto em slides e na lousa;
- Atividades e trabalhos avaliativos ampliados e com tempo flexível na realização do que é proposto pelos professores; Uso de notebook e chromebook para pesquisas diversas.
- Reuniões com os professores de áreas, deixando claro as ações e intervenções que estavam sendo desenvolvidas durante as aulas.

Para a aplicação dos recursos, foi pedido a permissão e a autorização da estudante, sempre tendo o cuidado de perguntar se o material estava sendo acessível e confortável e com os ajustes necessários para que houvesse uma aproximação do material sem o prejuízo da leitura.

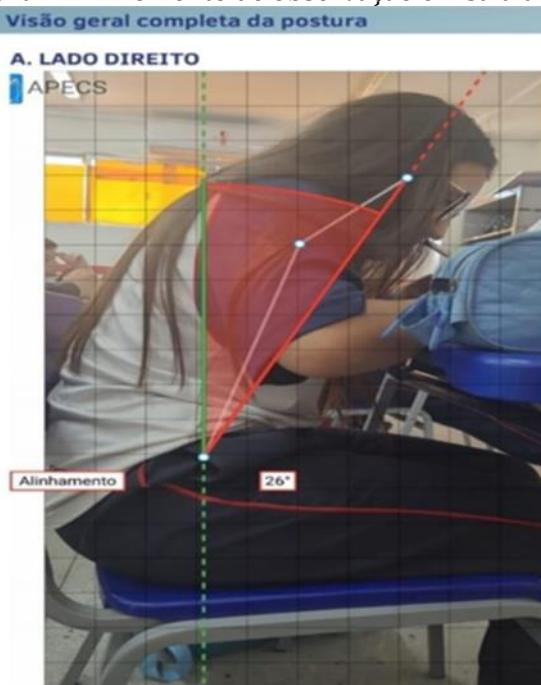
Ao longo do bimestre, mesmo com as adequações de recursos que foram ofertados, as professoras sentiram a necessidade de buscar outra alternativa que melhorasse a sua postura, diante do desconforto demonstrado pela aluna, que visivelmente apresentava uma postura comprometida ao forçar seu campo de visão para realizar a leitura e a escrita.

Para tentar amenizar essa dificuldade postural, foi criado um dispositivo que desse suporte à leitura e a escrita e que fosse leve, de fácil manuseio e funcional para que a estudante pudesse colocar o caderno ou o livro a uma distância que lhe permitisse a

leitura e que a mantivesse em uma postura adequada e que evitasse as dores e desconforto que a mesma apresentava durante o dia.

As fotos a seguir, apresentam a construção do recurso de acessibilidade para um melhor aprendizado da aluna, diante das observações no segundo mês do ano letivo mostrando com clareza o comprometimento postural da estudante no dia-a-dia da sala de aula e a dificuldade para obter o extenso conteúdo repassado pelos professores durante toda a rotina escolar.

Figura 1: 1^a momento de observação em sala de aula



Texto 1: Na figura 1, essa postura era a mais confortável para a estudante realizar as atividades em sala de aula. Diante disso, foi pensado em algo que pudesse ser construído, de baixo custo e de forma sustentável para que não viesse agredir o meio ambiente, que não fosse descartável e tivesse uma continuidade e funcionalidade para outros estudantes que tivessem a mesma necessidade.

Figura 2: Montagem do produto



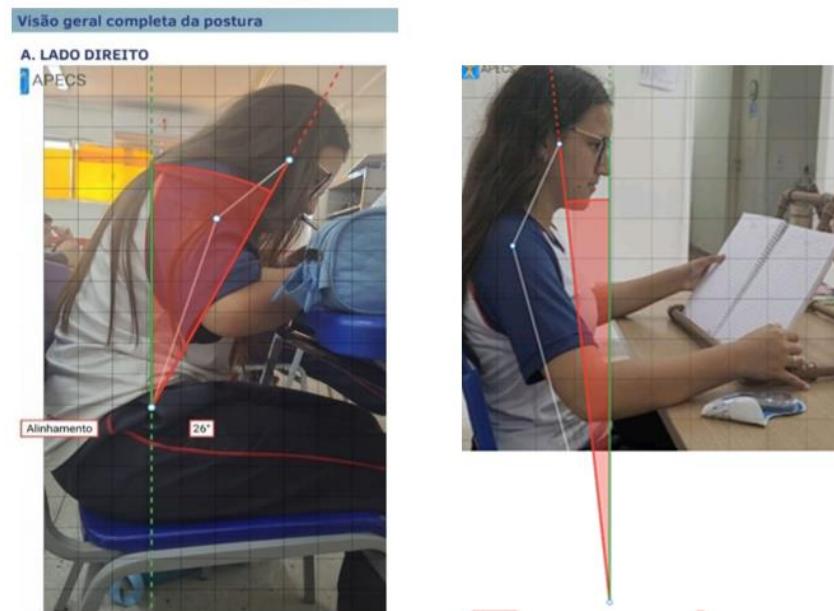
Texto 2: Na hora do encaixe das peças, necessitamos de cola de cano PVC (cheiro forte) e por algumas vezes esquentar o cano para que o encaixe fixasse bem. Por esse motivo, preferimos ficar numa sala que não tivesse movimento de estudantes.

Figura 3: Finalizando o produto



Texto 3: O professor Elcio fazendo as medições para que o produto se torne flexível no momento do uso.

Nas Figuras 4 e 5: fazendo a comparação antes e depois do recurso



Texto 4: A figura acima, nos mostra o nível de dificuldade que a estudante enfrentava para estudar. Onde é possível observar claramente a diferença dos ângulos que mostram o padrão da postura da aluna. A linha verde é o parâmetro do eixo central. A projeção do corpo na figura 1, demonstra o quanto a estudante se esforça para realizar suas atividades antes do recurso.

Texto 5: A figura 2, o ângulo se encontra na posição contrária, projetada para trás e essa comparação nos mostra o quanto foi benéfico para a estudante, ajudando-a encontrar sua organização postural e que consequentemente teve outros bônus, relacionado a concentração, o fim das dores de cabeça e da lombar, que sofria durante as dez horas que passa na escola em tempo integral.

Figura 7: Recurso finalizado



Texto 7: A satisfação de concluir um produto que facilitará o acesso à aprendizagem e adequação postural para estudantes com baixa visão e a certeza que é possível eliminar as barreiras encontradas para facilitar o processo do ensino e da aprendizagem e promover o bem-estar biopsicocial de estudantes com baixa visão numa escola em tempo integral no desenvolver de um trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva.

Figura 8: A aluna já fazendo uso do produto em sala de aula



Texto 8: Com a aprovação da aluna, já foi feito o direcionamento para a sala de aula onde foi possível agilizar e facilitar o seu processo de aprendizagem, dando uma melhor qualidade na vida acadêmica e no seu bem estar.

2.1. DESAFIOS E CONQUISTAS

Mesmo diante da boa aceitação e de tudo que foi proposto, a estudante ficou com um certo receio de usar o recurso em sala devido ao processo da adolescência, onde é inteiramente compreensível e dentro dos padrões da normalidade dentro de um contexto escolar. Para tanto, foi necessário fazer uma preparação e conscientização com a turma com dinâmicas e que abordasse o tema e para a nossa surpresa, foram todos muito acessíveis e mostraram maturidade diante de sua idade cronológica.

A estudante, aos poucos, foi adquirindo confiança e coragem diante de seus colegas. E ao perceber que não teve qualquer comentário sobre o seu recurso, logo percebeu o quanto foi necessário o uso do recurso e como possível avançar no contexto

acadêmico ao colocar em prática as intervenções. Ainda nos relatou que antes do recurso, havia muito esforço para olhar a tela do celular quando era utilizado na ampliação do conteúdo exposto na lousa, na dificuldade da acomodação postural inadequada na cadeira da sala de aula, tendo que debruçar o corpo e o rosto sobre a carteira, quase sempre que necessário para realizar a escrita, comprovando tudo que a equipe vinha observando desde o início do ano letivo.

Os recursos distribuídos no turno matutino, com o apoio da professora da educação especial, foram experienciados em variados tipos de lápis, cores de slides, tamanho de fonte adequada. No contraturno, com a professora do Atendimento Educacional Especializado, realizando uma análise postural feito pelo aplicativo APECS (aplicativo que possibilita realizar análise postural), com o objetivo de visualizar o ângulo real do posicionamento que a aluna se encontrava ao permanecer sentada na cadeira tentando fazer prevenção adequada diante da pouca consciência corporal e como estava sendo prejudicial à sua escrita devido a sua pouca visibilidade.

Diante dessas intervenções, foi idealizado um produto que pudesse amenizar sua dificuldade, mas não saberíamos nem por onde começar. E ao entrar no laboratório de física, foi visto uma base para lançamento de foguete, onde rapidamente foi pensado em um apoio para que pudesse ser utilizado durante a sala de aula sobre a carteira e que ajudasse a melhorar a postura e pudesse posicionar o caderno ou livro para a leitura e a escrita. A ideia foi levada para o professor de física que prontamente concordou e colocou a ideia em prática, elaborando um apoio com material de produto sustentável e de baixo custo com cano de PVC, baseando-se no exemplo de uma prancha de mesa.

As fotos acima, mostra com clareza o tipo de material sendo reciclado para fins educacionais (cano de PVC), o qual, foi adaptado para a construção do nosso produto abrangendo as exigências de algumas das dezessete metas estabelecidas na Organização do Desenvolvimento Sustentável-ODS, sendo elas: Meta 03: Saúde e Bem-Estar; Meta 04:Educação de Qualidade e Meta 12: Consumo e Produção Responsável, as quais, nos deram um suporte colaborativo diante do olhar dou outro na realização desse trabalho.

Diante de seus embasamentos teóricos, criatividade e habilidades, o professor da disciplina de física, precisou realizar vários testes para montar o produto, estudando cuidadosamente o melhor encaixe, ajustando de acordo com as medidas prévias, verificação da altura, tamanho e a regulação das medidas para uma melhor inclinação e

entre outros artifícios utilizados para que pudesse chegar na conclusão do produto idealizado.

2.1 RESULTADOS E DISCURSSÕES:

Ao início do segundo semestre o recurso não óptico foi finalizado e entregue a estudante pela equipe, expressando o valor significativo por ser um recurso de baixo custo, tornando-se útil para um projeto de intervenção, dando ênfase na eliminação de barreiras e facilitando no processo da aprendizagem e no desenvolvimento da consciência corporal adequada da pessoa com baixa visão. No momento, o recurso vem sendo utilizado apenas com a aluna A.C. do primeiro ano B do curso de informática, que é a única inserida na escola com esta deficiência.

No tocante, sabemos que há um longo percurso a ser percorrido e que ainda é preciso inúmeras ações e tomada de decisão para que a inclusão e os recursos de acessibilidades seja uma realidade dentro na rotina do estudante com baixa visão, no que se refere a garantir o efetivo atendimento aos educandos com necessidades especiais o trabalho colaborativo é de suma importância na idealização e concretizada: recurso de acessibilidade: trabalho colaborativo, professores da educação especial, do AEE e da disciplina de física.

Ao longo do ano foi percebido pela equipe que a aluna apresentou mudanças em seu comportamento como todo adolescente em seu contexto emocional. A.C., demonstrou mais vaidosa, mais integrada nos grupos e criando mais autonomia em sua socialização.

No ingresso ao segundo ano do ensino médio, foi perceptível a sua mudança, onde adquiriu mais segurança em suas atitudes, melhora na autoestima e mais confiança na equipe. Diante de um relato, A.C. externou que o protótipo desenvolvido para ela em alguns momentos estava causando um desconforto ao colocar em cima da carteira por tomar quase todo o espaço. Esse ponto do desconforto da aluna, foi muito importante para termos outro tipo de avaliação e análise da situação. Pois, a partir da fala do “desconforto”, começamos entender que a estudante, deu início ao processo de consciência corporal e ajuste em sua postura e o protótipo já não tinha mais sentido pra ela dentro daquele contexto. e foi feito o desmame do produto e hoje no terceiro ano A.C. está com uma desenvoltura corporal bem avançada e correção visual ajudou a acelerar o processo.

Atualmente, o protótipo está como ponto de apoio para servir outros alunos novatos que estão em avaliação e brevemente irão precisar de uma nova adequação educacional.

No que se refere à educação geral, o atendimento de “educandos deficiente”, particularmente aqueles que necessitam de auxílios ou serviços especiais, muitas vezes tem o seu processo educacional prejudicado por barreiras estruturais e conjunturais do sistema escolar (MAZZOTTA, 1982, p.21).

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação colaborativa da equipe de professores AEE/Educação Especial/Disciplina de Física, ao pensar na elaboração de um produto que eliminasse barreiras para alunos com baixa visão, teve grande significância em proporcionar uma melhor qualidade de estudos e prevenção na organização postural, contudo uma melhor qualidade de vida a aluna do Centro Estadual de Ensino Profissional Professora Lourdinha Guerra-CEEPPLG. Sendo assim, o envolvimento do corpo discente em sala de aula se adaptou condição da aluna, valorizando a sua capacidade e condição de ser atuante, protagonista de suas ações pedagógicas e sendo capaz de conduzir as suas aprendizagens.

Pensando em um contexto geral, o trabalho colaborativo dentro da perspectiva inclusiva que o CEEPPLG desempenha, oferta ao estudante com ou sem deficiência, um aprendizado globalizado com uma visão ampliada para o futuro com o intuito que todos venham adquirir o conhecimento e sejam protagonistas de suas próprias ações e que tenha a consciência do saber.

[...] A educação inclusiva é uma prática inovadora que está enfatizando a qualidade de ensino para todos os alunos, exigindo que a escola se modernize e que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas. É um paradigma que desafia o cotidiano escolar brasileiro. São barreiras a serem superadas por todos: profissionais da educação, comunidade, pais e alunos (DELOU et al, 2008, p. 22).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Estabelece diretrizes para a organização das Redes Estaduais de Atenção à Saúde das Pessoas com

Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 70, 24 dez. 2008.

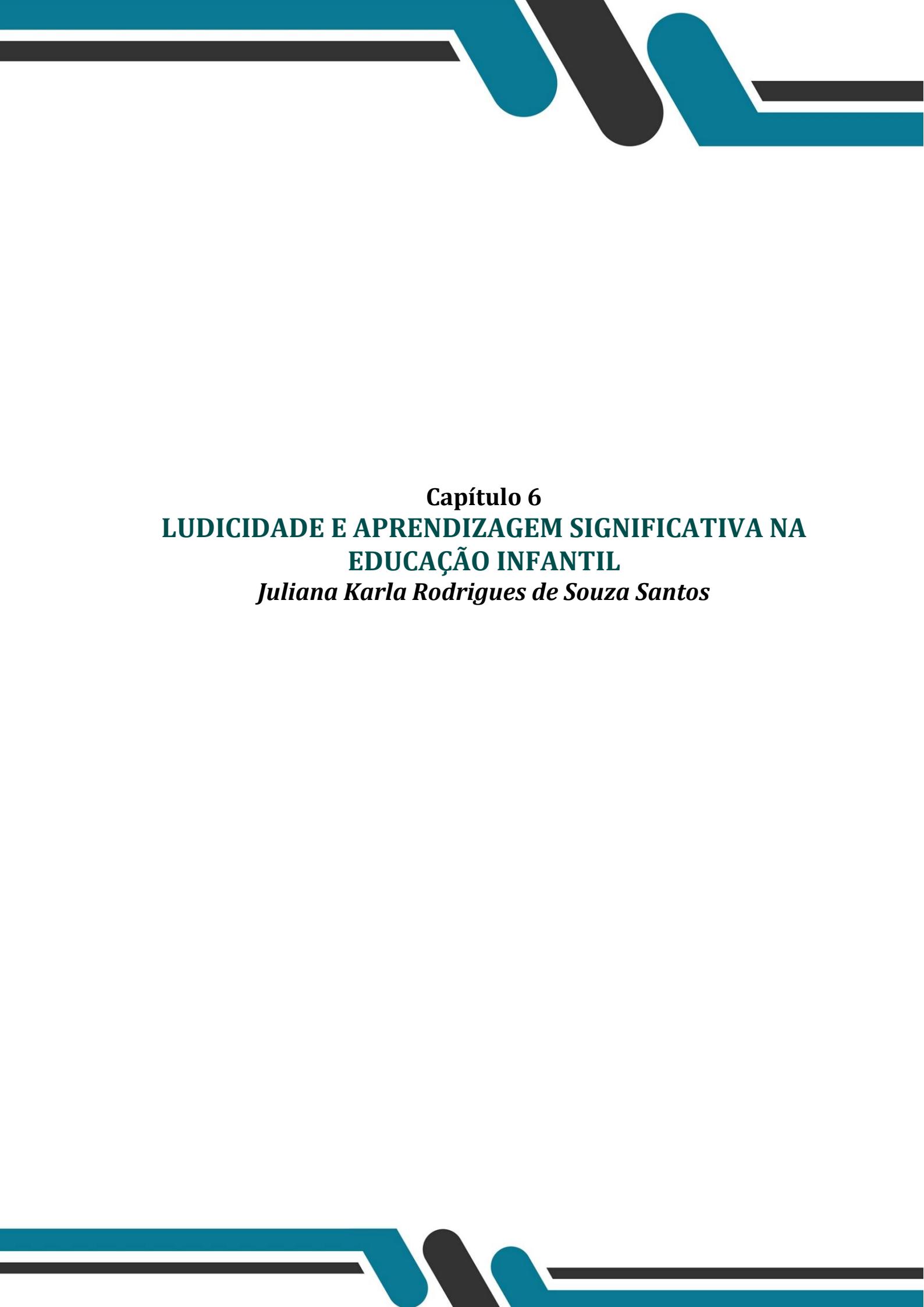
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acresce dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 set. 2008.

MONTOAN, Maria Tereza Eglér. E colaboradores. Contribuições para uma reflexão sobre o tema. IN: _____. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: SENAC, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Ed. Bisord, 1982.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. et al. **Fundamentos Teóricos e Metodologia da Inclusão**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2008.



Capítulo 6

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA

EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Karla Rodrigues de Souza Santos

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Karla Rodrigues de Souza Santos

Minicurrículo do autor: Mestra em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/PROPAD), especialista em gestão de pessoas, empreendedorismo e negócios digitais, marketing e redes sociais e docência para educação técnica e profissional, bacharela em Administração pela Universidade Federal Rural de Pernambuco(UFRPE), professora de Escola Técnica Estadual, e-mail: julianakarlarodrigues92@gmail.com

RESUMO

A aplicação da ludicidade na prática pedagógica é bastante utilizada no ambiente escolar, pois viabiliza que o professor trabalhe os conteúdos didáticos por meio do brincar. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo compreender qual o impacto da ludicidade como prática pedagógica para aprendizagem significativa na educação infantil. Para alcançar esse objetivo, foi conduzida uma pesquisa qualitativa com base em revisão bibliográfica. Os resultados da investigação revelaram que a ludicidade exerce uma influência positiva no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. No entanto, é crucial ressaltar que o brincar precisa ser orientado e contextualizado de acordo com a realidade dos estudantes, a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, integrar atividades lúdicas no currículo, que estejam alinhadas com o cotidiano das crianças, proporciona um ambiente propício para a absorção de conhecimento de forma mais eficaz e envolvente. Ao reconhecer a importância da ludicidade na educação infantil, os educadores podem adotar abordagens mais dinâmicas e adaptáveis, promovendo assim uma experiência educacional mais enriquecedora e inclusiva. Portanto, a implementação cuidadosa de práticas lúdicas no contexto pedagógico contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação integral das crianças, estimulando a criatividade, a socialização e o interesse pelo aprendizado.

Palavras-chave: Ludicidade. Brincar. Aprendizagem Significativa. Educação Infantil.

ABSTRACT

The application of playfulness in pedagogical practice is widely used in schools, as it enables teachers to work on didactic content through play. In this sense, this study aims to understand the impact of playfulness as a pedagogical practice for meaningful learning in early childhood education. To achieve this goal, a qualitative study was conducted based on a literature review. The results of the investigation revealed that playfulness has a positive influence on children's development and learning. However, it is crucial to emphasize that playfulness needs to be guided and contextualized according to the students' reality in order to facilitate the teaching-learning process. In this sense, integrating playful activities into the curriculum, which are aligned with children's daily lives, provides an environment conducive to the absorption of knowledge in a more effective and engaging way. By recognizing the importance of playfulness in early childhood education, educators can adopt more dynamic and adaptable approaches, thus promoting a more enriching and inclusive educational experience. Therefore, the careful implementation of playful practices in the pedagogical context contributes not only to cognitive development, but also to the integral formation of children, stimulating creativity, socialization and interest in learning. Língua Inglesa. Mesma formatação do Resumo em Língua Portuguesa.

Keywords: Playfulness. Playing. Meaningful Learning. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A ludicidade é uma prática pedagógica que oferece diversos caminhos para que o professor possa desenvolver elementos da cultura, sociedade e história por meio da imaginação, brincadeiras, jogos e uma série de outras atividades benéficas para os estudantes da educação infantil (Lima, 2015; Rau, 2012). Essas atividades devem ser ajustadas a faixa etária dos alunos, de forma a adotar estratégias atualizadas que busquem aprendizagem significativa (Lima, 2015).

Da mesma forma Luckesi (2007), destaca a importância de considerar o interesse dos estudantes e também suas necessidades na hora de elaborar atividades lúdicas. É por meio do despertar da curiosidade, competitividade, diversão, imaginação e outras práticas que se estimula a participação das crianças nas atividades escolares, contribuindo para modificação de comportamentos e ampliação de aprendizagem (Luckesi, 2007).

Somado a isso, atualmente tem-se observado a necessidade de utilização de práticas pedagógicas diversificadas, no intuito de fomentar uma aprendizagem cada vez mais relevante (Neves, Altmann, Jung; 2022).

Partindo desta perspectiva, este trabalho busca responder qual o impacto da ludicidade como prática pedagógica para aprendizagem significativa na educação infantil? E com intuito de responder ao problema de pesquisa o objetivo geral do estudo é analisar o impacto da ludicidade como prática pedagógica para aprendizagem significativa na educação infantil. Para isso, será realizado uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo.

Dessa forma, com a finalidade de facilitar o entendimento a respeito da temática trabalhada o presente estudo foi dividido em: introdução, o uso da ludicidade como prática pedagógica para aprendizagem significativa no ensino infantil e conclusão.

METODOLOGIA

Este trabalho tem cunho qualitativo e bibliográfico. Segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa não envolve dados estatísticos, abarcando aspectos subjetivos do fenômeno analisado. Já a pesquisa bibliográfica, compreende a análise de diversas fontes de leitura (Lima, 2007), abrangendo a contribuição de diversos autores sobre o tema investigado (Gil, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas pedagógicas são a base do processo de ensino aprendizagem e devem atuar como facilitadoras do processo de desenvolvimento infantil. Elas são sistematizadas com intencionalidade, com finalidade que certas expectativas sejam atendidas, de acordo com um contexto determinado (Franco, 2016).

Entretanto, os debates sobre as melhores práticas a serem utilizadas nas escolas podem ser observados há muitos anos atrás (Guimares; Ferreira, 2022). Segundo Libâneo et al. (2012) o professor deve procurar práticas pedagógicas que estejam alinhadas com o contexto ao qual a criança está inserida para que aprendizagem se torne mais atrativa e significativa.

Quando se fala em aprendizagem significativa refere-se à capacidade da criança de ancorar e enxergar sentido nos assuntos ensinados por meio de estratégias que facilitam o processo de ensino aprendizagem (Neves, Altmann, Jung; 2022).

Neste trabalho, a ludicidade é vista como uma excelente estratégia pedagógica que contribui amplamente para o desenvolvimento infantil, impactando positivamente na aprendizagem. Conforme Moraes (2019), considerando pesquisas contemporâneas, o brincar e a ludicidade são mencionados como elementos fundamentais para evolução das habilidades sensoriais e motoras da criança.

De forma complementar Carvalho, Silva e Parente (2021) alegam que na educação infantil é fundamental adotar a ludicidade como forma de facilitar o processo de aprendizagem significativa. Uma vez que para esse público a aprendizagem se desenvolve de forma mais eficaz com o uso de elementos lúdicos.

Esses elementos contribuem para formação humana, interação escolar, desenvolvimento de habilidades psicomotoras e personalidade (MORAES, 2019). Além disso, as brincadeiras e jogos com finalidade pedagógica e criativa, atuam como agente facilitador da inclusão no ambiente escolar. Impactando positivamente a análise e materialização dos conteúdos (Souza, 2019).

Na perspectiva de Vigotsky (1984), é importante que a brincadeira seja atrativa e que haja mediação para que os objetivos sejam devidamente alcançados. Ou seja, as brincadeiras precisam ser interessantes e dirigidas para que as crianças possam se desenvolver e evoluir da forma esperada. Por meio dela, as crianças podem interagir, se expressar e desenvolver habilidade sensoriais e de raciocínio (Moraes, 2019).

Sousa (2015), também afirma que é fundamental compreender a brincadeira como elemento base do desenvolvimento infantil. E Zabalza (1988), destaca que as interações que ocorrem durante o brincar também são relevantes para estimular as habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sensoriais na educação infantil. Dessa forma, é importante que o adulto apoie, incentive, ofereça suporte e participe das brincadeiras com intuito de contribuir para o desenvolvimento das crianças (Zabalza, 1988).

Segundo Souza (2019, p.193) “O professor agindo na mediação do brincar pode ter as demais crianças do grupo como parceiros no auxílio da inclusão da criança com necessidades educacionais especiais”. Desse modo, percebe-se que além de contribuir para inclusão e desenvolvimento da criança, a prática pedagógica da ludicidade também auxilia na aprendizagem significativa no contexto da educação infantil.

Entretanto, a falta de estrutura em algumas escolas, podem dificultar a trabalho do educador na elaboração e aplicação das atividades, comprometendo a criatividade e o ensino humanizado (Chaves, 2015). De todo modo, se corretamente aplicadas as brincadeiras podem funcionar como dinâmicas positivas que incentivam a imaginação, os sentimentos e o desenvolvimento integral (Sousa, 2015; Moraes, 2019).

Para Alvarenga e Paini (2021, p. 256) “com as brincadeiras, o aluno experimenta, inventa, reinventa e atua de maneira eficaz enriquecendo sua vivência e sociabilidade”.

Segundo Souza (2019), ao adotar uma abordagem teórico-prática o brincar é considerado uma prática pedagógica que constrói caminhos para aprendizagem e para evolução das crianças. Além disso, o uso da ludicidade na educação infantil está prevista na BNCC – Base Nacional Comum Curricular, como forma de facilitar novas possibilidades de aprendizado (Brasil, 2018). Dessa forma, é importante que todas as escolas adotem essa prática pedagógica nos anos iniciais da educação infantil.

Conforme Soares, Santos e Soares (2021), as estratégias de ludicidade tais como: jogos, brinquedos e brincadeiras são fundamentais para aprendizagem e a vida das crianças. Assim como, o aperfeiçoamento contínuo do professor, prezando por gerar constantes inovações nas atividades realizadas nas aulas contribuem fortemente para o processo de aprendizagem (Soares, Santos e Soares, 2021).

Outro fator importante para o desenvolvimento infantil é a parceria entre os pais e a escola, para que a criança não fique limitada apenas aos afazeres escolares e possa se desenvolver de forma adequada (Zanolla, 2010; Oliveira, 2018).

Contudo, ainda sobre o brincar, D'Ávila, Canda e Zen (2022) destacam que funciona como um veículo por meio do qual a criança pode explorar o mundo. Permitindo que ela possa compreender elementos físicos, emocionais e cognitivos (D'ávila, Canda e Zen, 2022).

Em estudo realizado por Alvarenga e Paini (2021, p. 256) “As educadoras, entendem que as atividades lúdicas, além de prazerosas, podem ser o caminho para que os alunos compreendam e reflitam o mundo em que vivem”.

Dessa forma, percebe-se que a ludicidade é uma prática pedagógica essencial para uma aprendizagem divertida e significativa. Além disso, ela apresenta inúmeros benefícios para o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos diversos autores supracitados ao longo desta pesquisa, pode-se afirmar que o impacto da ludicidade como prática pedagógica para aprendizagem significativa na educação infantil é amplamente positivo.

O estudo evidenciou que esta prática é relevante para o desenvolvimento da criança no campo motor, emocional, sensorial e social. Com tanto que seja aplicada corretamente e que se leve em consideração o contexto que as crianças estão inseridas.

A ludicidade como prática pedagógica também pode facilitar o processo de inclusão das crianças com necessidades especiais como observado na pesquisa desenvolvida por Souza (2019).

Além disso, para que a aprendizagem seja significativa é importante que haja uma boa interação entre professores/escola, crianças e pais. Como forma de propiciar a criança um ambiente de desenvolvimento integral.

Os professores também devem buscar melhoria contínua, com intuito de incorporar brincadeiras cada vez mais inovadoras, que despertem o interesse das crianças. Preparando-as não apenas para os desafios da vida escolar, mas também para vida.

Dessa forma, o brincar não é visto apenas como uma metodologia divertida, mas como uma prática pedagógica benéfica para evolução das crianças. Sendo, inclusive, uma prática recomendada pela BNCC para os anos iniciais da educação infantil.

Por fim, como sugestão de pesquisa futura sugere-se a realização de estudos de múltiplos casos a respeito do impacto positivo gerado pela prática pedagógica da ludicidade na educação infantil, como forma de realizar o cruzamento dos achados dos estudos teóricos com a prática da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Maria Eduarda; PAINI, Leonor Dias. A Contribuição da ludicidade na educação infantil. *Cadernos de Pós-graduação*, v. 20, n. 1, p. 253-267, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em 06 jun. 2023.

CARVALHO, Maria Orilene Portela de; SILVA, Cristina Herculana Nascimento; PARENTE, José Reginaldo Feijão. A importância da ludicidade: aprendizagem significativa nos espaços não escolares. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-8, 2021.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista de psicologia**, v. 27, p. 56-60, 2015.

D'ÁVILA, Cristina; CANDA, Cilene Nascimento; ZEN, Giovana Cristina. **A Lira do brincar: a ludicidade da educação infantil à educação universitária**. Editora CRV, 2022.

FRANCO, M. A. R. S. Prática Pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 04 jul. 2023.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Rafaela Sousa; FERREIRA, Lucia Gracia. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E LUDICIDADE: uma conexão com a sala de aula. **Revista Exitus**, v. 12, p. e022073-e022073, 2022.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10^a. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Telma CS; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. 1, p. 37-45, 2007.

LIMA, Antônio José Araújo. O lúdico em clássicos da filosofia: uma análise em Platão, Aristóteles e Rousseau. In: **II Congresso Nacional de Educação**. 2015. p. 1-12.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e desenvolvimento humano**. In.: D'Ávila, C. M. (Org.) Educação e Ludicidade: ensaios 04. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007.

MORAES, V. M.. A relevância da ludicidade diante da prática pedagógica na educação infantil. **Educationis**, v.7, n.1, p.1-10, 2019. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2318-3047.2019.001.0001>

NEVES, Fabiana Moreno das; ALTMANN, Idio Fridolino; JUNG, Hildegard Susana. Práticas pedagógicas para uma aprendizagem significativa: possibilidades a partir das inteligências múltiplas. **Revista Internacional de Oliveira, F. A Escola e a Família: Abordagens Psicopedagógicas**. São Paulo: Cabral, 2018.

Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática, p. e022010-e022010, 2022.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Dimensões da Educação).

SOARES, Talyta Brennda Rodrigues; SANTOS, Poliana Bonfim; SOARES, Brunna Rodrigues. As facetas da ludicidade na educação infantil: uma revisão bibliográfica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, p. e178101522871-e178101522871, 2021.

SOUZA, Andréia Vieira. **Práticas pedagógicas na educação infantil**. 2015 . Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Aberta do Brasil e Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2015.

SOUZA, Fabiana Veríssimo da Costa. A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS MEDIADAS PELA LUDICIDADE. **Cadernos da FUCAMP**, v. 18, n. 32, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Zanolla, S. R. S. **Vídeo game, educação e cultura**: pesquisas e análise crítica. São Paulo: Alínea, 2010.



Capítulo 7

A IMPORTÂNCIA DOS CANTINHOS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO LEITORA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria José Gonçalves Bernardo

Alana Cristina Maciel Matos

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

A IMPORTÂNCIA DOS CANTINHOS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO LEITORA DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria José Gonçalves Bernardo

*Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino do Município de Fortaleza com 15 anos de experiência na Educação Infantil, Pedagogia (UECE) com pós graduação em Psicopedagogia (FALC) e AEE (PLUS). Mestranda do curso Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba - UFPB,
mariajosegoncalvesbernardo@gmail.com;*

Alana Cristina Maciel Matos

Professora efetiva do município de Caucaia desde 2018. Atualmente Formadora Municipal da Educação Infantil no município de Caucaia (SME - 2024). Formadora Municipal do Programa Compromisso Criança Alfabetizada (2024/2025). Especialista em Alfabetização de Crianças e Multiletramentos (Universidade Estadual do Ceará - 2022). Especialista em Educação Infantil (Faculdade Plus - 2018). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Hospitalar e Institucional (Faculdade do Vale do Jaguaribe - 2016). Graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Ceará - 2013). Atuou como bolsista de Iniciação à Docência do período de 2012 a 2014 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID 2009 - UFC, alanacmm@yahoo.com.br;

Orientador: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

*Professora Doutora em Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB,
marianne.cavalcante@gmail.com*

RESUMO

A educação infantil primeira etapa na vida escolar das crianças é um convite a descobertas, tudo é novidade, as salas de referência tendem a ser coloridas, com brinquedos dispostos e acessíveis, os livros infantis também devem estar de fácil manuseio, afinal os pequenos estão

inseridos no mundo letrado desde o nascimento. Pensando em oportunizar um ambiente para a literatura infantil, sugerimos a criação do cantinho de leitura, espaço organizado dentro da sala de referência, destinado à interação das crianças com os livros, revistas e gibis. Os suportes textuais devem ficar dispostos com livre acesso, possibilitando aos pequenos explorar os livros, brincar de ler, e ouvir histórias contadas pelas professoras. Nosso objetivo geral foi criar um cantinho de leitura na sala de referência para oportunizar as práticas de leitura, como objetivos específicos, tivemos: Planejar e organizar os livros de acordo com a faixa etária e interesse da turma; realizar a vivência de contação de história num ambiente aconchegante; e observar as interações possíveis entre criança e criança, criança e ambiente, e criança e suportes textuais. Baseamos nossos estudos nas autoras Barbosa (2006) e Horn (2004) e no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998). Este trabalho buscou compreender como os cantinhos de leitura podem fomentar a formação leitora das crianças na educação infantil. Utilizamos como metodologia o estudo de caso, para a coleta de dados realizamos observações na sala de referência e uma entrevista com as professoras. As análises de dados foram organizadas em função das concepções que abordam o uso da literatura no espaço planejado, e como o cantinho de leitura foi utilizado pelas crianças. Nas análises do presente estudo, considerou-se que esses espaços planejados, quando bem trabalhados, tornam-se agentes fortalecedores da aprendizagem e contribuem para formação leitora das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, Formação Leitora, Literatura Infantil.

ABSTRACT

Early childhood education, the first stage of schooling, is an invitation to discovery, where everything is new. Reference classrooms are typically colorful, with toys and accessible children's books, as young children engage with literacy from birth. To foster a literary environment, we propose the creation of a reading corner—an organized space within the classroom designed for children to interact with books, magazines, and comics. Texts should be easily accessible, allowing children to explore books, "pretend read," and listen to stories told by teachers. Our main objective was to establish a reading corner in the reference classroom to promote reading practices. Specific goals included: planning and organizing books according to the age group and interests of the class; facilitating storytelling experiences in a cozy setting; and observing possible interactions between children, the environment, and textual materials. Our research was based on the works of Barbosa (2006), Horn (2004), and the National Curriculum Reference for Early Childhood Education - RCNEI (1998). This study aimed to understand how reading corners can support early literacy development in early childhood education. Using a case study methodology, we collected data through classroom observations and teacher interviews. Data analysis focused on conceptions of literature use in planned spaces and how children engaged with the reading corner. The findings indicate that well-

structured reading corners enhance learning and contribute significantly to early literacy development.

Keywords: Early Childhood Education, Reading Training, Children's Literature.

INTRODUÇÃO

A educação infantil primeira etapa na vida escolar das crianças é um convite a descobertas, tudo é novidade, as salas de referência tendem a ser coloridas, com brinquedos dispostos e acessíveis, os livros infantis também devem estar de fácil manuseio, afinal os pequenos estão inseridos no mundo letrado desde o nascimento.

Segundo a BNCC (BRASIL,2018), a criança está no centro do planejamento curricular, portanto as vivências diárias devem ser pautadas no seu protagonismo e desenvolvimento, considerando a sua integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética dos pequenos. Nessa percepção consideramos que para cada prática, existe uma intencionalidade, previamente pensada e planejada pelo professor.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BNCC, 2018, p.40)

Pensando em oportunizar vivências significativas para as crianças, sugerimos a criação do cantinho de leitura, um ambiente para a literatura infantil, um espaço organizado dentro da sala de referência, destinado à interação das crianças com os livros, revistas e gibis. Os mesmos devem ser planejados de forma a contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos pequenos.

O referencial curricular nacional da educação infantil (RCNEI) traz, que:

O espaço na instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-los em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. (RCNEI 1998, p. 68)

A criação desses espaços possibilitam momentos de interação das crianças com seus pares, onde estas irão se concentrar em vivenciar o mesmo, explorá-lo e descobrir diversas possibilidades de uso das vivências sugeridas pelos professores. Estes devem ser acolhedores, flexíveis, proporcionar o brincar e a interação e potencializar o desenvolvimento integral infantil. Pois, segundo a RCNEI (BRASIL, 1998, p.58) “A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas”. Neste lugar pensado e planejado pelos professores, as crianças despertam suas curiosidades a partir da riqueza e da diversidade, e é esse o grande desafio, pensar, organizar espaços que despertem o interesse das crianças e possam se transformar continuamente.

A autora Maria Carmen Barbosa, afirma que as diferentes formas de organizar um mesmo ambiente, colabora para o desenvolvimento integral das crianças.

As pedagogias para a pequena infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e de relações acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. (BARBOSA, 2006, p.139)

O docente deve ter consciência da importância do seu planejamento e da organização do espaço onde as crianças realizaram as suas descobertas e interações. O professor precisa fazer a seleção dos materiais com antecedência, dispor os elementos de formas atrativas, em quantidade satisfatória, e organizar o tempo, para que seja possível a exploração e interação das crianças com o espaço, objetos e indivíduos disponíveis no ambiente organizado pelo docente.

Reconhecemos que um espaço em que os suportes textuais ficam dispostos com livre acesso, possibilitando aos pequenos explorar os livros, brincar de ler, e ouvir histórias contadas pelas professoras, é um ambiente enriquecedor e possibilita a ampliação de experiências leitoras. Por isso, nosso objetivo nesse projeto foi criar um cantinho de leitura na sala de referência para oportunizar as práticas de leitura, e como objetivos específicos, tivemos: planejar e organizar os livros de acordo com a faixa etária e interesse da turma; realizar a vivência de contação de história num ambiente

aconchegante; e observar as interações possíveis entre as criança e criança, criança e ambiente, e criança e suportes textuais.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Baseamos nossos estudos em alguns autores e documentos, entre eles, Barbosa (2006), Horn (2004) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998). Este Trabalho buscou compreender como os cantinhos de leitura podem fomentar a formação leitora das crianças na educação infantil.

Utilizamos como metodologia o estudo de caso, foram observadas duas turmas do Infantil III, turno integral, de um CEI da rede municipal de Fortaleza, distrito IV, e realizamos uma entrevista com duas professoras. Iniciamos com uma visita de observação das salas de referências, as salas possuem uma boa estrutura, dispõe de mesas e cadeiras apropriadas para as crianças, no dia da visita, tinham 14 crianças em uma sala e 16 crianças em outra sala. Perguntamos para as professoras, como faziam os momentos de contação de história, elas nos relataram que era uma prática diária, e um momento de muita interação e participação das crianças.

Os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. (GIL, 2002, p.55)

Para a coleta de dados foram realizadas observações na sala de referência e uma entrevista com as professoras. De acordo com Minayo (2016, p.58) “a entrevista tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.” As análises de dados foram organizadas em função das concepções que abordam o uso da literatura no espaço planejado, e como o cantinho de leitura foi utilizado pelas crianças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Infantil por muito tempo teve sua função interligada com o assistencialismo. Só em 1988 foi citada na Constituição Federal Brasileira (CFB) como um direito social. despertando discussões e reflexões sobre o processo de desenvolvimento

dos pequenos, considerando a indissociabilidade entre o cuidar e educar, e os eixos norteadores da educação Infantil: a brincadeira e a interação estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

No Brasil, existem turmas da educação infantil locadas em instituições exclusivas (podendo ter creche e pré-escola) e não exclusivas (que têm educação infantil e educação fundamental). A estrutura física varia de acordo com o espaço disponível e construção, mas todas as crianças têm uma sala de referência que é organizada de acordo com os materiais disponíveis, organizados e dispostos de acordo com a intencionalidade e concepções de seus docentes.

Diante das possibilidades existentes do tamanho e estruturas das salas de referências, as professoras desenvolvem o seu trabalho pedagógico considerando a sua realidade. Barbosa (2006, p.120) afirma que “o espaço físico é o lugar de desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações, e a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam”.

Por isso, o planejamento pedagógico deve ser centrado no protagonismo infantil, com vivências livres e direcionadas com intencionalidade e com espaços organizados e desafiadores. Horn (2004, p.15) ressalta que “o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica”.

ANÁLISE DE DADOS

Realizamos um pequeno roteiro para as entrevistas, organizado com quatro perguntas realizadas presencialmente, durante um período do planejamento pedagógico das docentes. Primeiramente, indagamos se as crianças têm contato com práticas de leituras, se sim, em qual momento? E se a sala de referência dispõe de cantinhos de leitura? A Professora 1, compartilhou que: “Todos os dias realizamos contação de histórias, geralmente após o lanche da tarde, embaixo do pé de jambo, espaço jambalaia, ou no cantinho da leitura na sala de referência”. A professora 2, compartilhou que todos os dias as crianças têm contato com as práticas de leitura:

“[...] da seguinte forma: algumas vezes nós lemos livros, outras vezes contamos histórias por nós mesmas, outras vezes nos mostramos os livros com as gravuras e pedimos que elas dêem vida aquela história. Possibilitamos várias formas das crianças terem contato com histórias.

Além disso, nós falamos da importância do livro, que devemos cuidar dos livros e como devemos folheá-los. Normalmente, fazemos essa leitura na roda de conversa, às vezes fora da sala de referência num espaço verde, já realizamos debaixo da árvore, num tapete próprio de leitura, procuramos fazer a leitura em espaços diversos. Temos vontade de organizar um espaço com rede para descanso e leitura, tão característico do nosso Ceará”.

Nessas respostas é possível percebermos a importância que as docentes dão para a organização dos espaços e a disponibilidade dos materiais, essas ações demonstram como as professoras percebem a infância e quais são as suas concepções pedagógicas. Barbosa (2006) ensina que:

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades e de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. (BARBOSA, 2006, p.122)

Também é perceptível que as docentes seguem as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que nos seu Art. 9, discorre:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências nas que: [...] III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...]. (BRASIL, 2009).

Como segunda pergunta, questionamos: Como é feita a organização e escolha dos livros? Se o cantinho é fixo ou móvel? E Como ocorre a reposição ou substituição dos títulos dos livros? Como resposta a professora 1 discorreu “Livros infantis, revistas (avon, natura), encartes de mercantil, gibis, cordel, nosso cantinho é fixo, a cada final de semestre fizemos uma seleção de livros utilizados e trocamos com a outra sala”. A professora 2 discorre quais suportes de leitura utiliza:

“Primeiramente, o livro de história, livros coloridos, livros apenas com gravuras, além dos livros, revistas, encartes, letras de músicas, receitas de doces, receitas de saladas de frutas, receitas de dindins. Temos o cantinho da leitura onde tem livros, revistas, gibis, gravuras, onde as crianças podem escolher e manusear. Normalmente, realizamos a troca semestral, mas isso não quer dizer que seja uma coisa engessada, de repente a gente acha um livro novo, traz mostra para as crianças e coloca lá (cantinho).

Também estamos com um projeto para agosto para estimular a leitura, vamos pedir que as crianças lerem os livros para a casa nos finais de semana, pois essas práticas de leitura se dão através do cantinho e práticas de leituras diversificadas e vivenciadas. No entanto, em casa é interessante que circule livros, revistas, pois na instituição percebem os suportes textuais e as práticas leitoras, mas em casa não se ver, acontece essa discrepância, então é interessante eles verem os pais lendo, os adultos ao seu redor lerem, não apenas na escola e a professora. Pois esses ambientes se complementam e contribuem no processo de aprendizagem das crianças.”

Indagamos se as professoras conseguem perceber a contribuição da utilização dos cantinhos para a prática de leitura das crianças. A professora 1 relata que percebeu: “Sim, considero um momento oportuno, para que as crianças possam escolher livremente um livro, folheá-lo, observar suas imagens, cores. Para algumas crianças, esse é seu único momento de interação com os livros, pois em casa não tem acesso”. A professora 2 compartilhou que: “que essa prática traz inúmeros benefícios para as crianças, e se ofertada desde a infância, os impactos positivos podem ser observados, como a atenção, concentração, estímulo da linguagem oral”.

Por fim, questionamos se as professoras consideravam que a contação de história acontece em um ambiente agradável? A professora 1 considerou que sim, que “consideramos nosso ambiente agradável e acolhedor para as crianças”. A professora 2, destacou que elas fazem o possível para proporcionar às crianças boas experiências leitoras e que espera ampliar o conhecimento e interesse dos pequenos, “sim, fazemos o melhor diante das nossas limitações de recursos, pois nessa idade as crianças adoram histórias, explorar espaços, explorar objetos, explorar livros, o mundo letrado traz muitas curiosidade e possibilidades as crianças, acho isso encantador!”

No dia da observação as crianças ficaram nas suas salas de referências, explorando o cantinho da leitura. Os suportes textuais estavam organizados em caixotes coloridos e na sua maioria eram livros infantis e algumas revistas. As crianças pegaram o que mais lhe chamaram atenção. Em uma sala a docente utilizou um tapete e as crianças sentaram em cima do mesmo ou nos cantinhos da parede apoiando as costas. Na outra sala a docente colocou alguns colchonetes no chão com algumas almofadas, algumas crianças pegaram seus livros e se deitaram para lerem-os e outras se juntaram, se sentando no mesmo colchonete e realizavam uma roda de conversa sobre o livro que pegaram, realizando uma leitura de imagens sobre a história, tentando convencer o coleguinha que seu livro era o melhor.

Oliveira (1998) aponta a influência das concepções de criança e Educação Infantil implícitas na ação do professor para organizar e estruturar esses ambientes de aprendizagem:

[...] as concepções que o professor tem sobre as capacidades da criança em cada idade e os objetivos que seleciona para seu desenvolvimento vão influir não apenas em sua forma de estabelecer relações com a criança como também na maneira como organiza o ambiente em que esta se encontra. (OLIVEIRA, 1998, p. 89)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização dos cantinhos de leitura em sala de aula possibilitou às crianças uma maior interação com o livro, bem como perceberem a importância de saber manusear, sem rasgar ou amassar. Despertou a curiosidade delas, observando as imagens, as cores, mostrando o livro a seus colegas, fazendo reconto. Nas análises do presente estudo, consideramos que esses espaços planejados, cantinhos da leitura, tornam-se agentes fortalecedores da aprendizagem. Nesse sentido, concluímos que o professor possui uma ferramenta a mais para despertar o interesse pela leitura e contribuir para sua formação leitora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor & por força: rotinas na educação infantil / Maria Carmen Silveira Barbosa. Campinas, SP: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIL, Antonio Carlos. - Como elaborar projetos de pesquisa/ Antonio carlos gil, - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HORN, M. G.S. *Sabores, cores, sons, aromas*. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes - Pesquisa Social: teoria, método e criatividade /Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Estrutura e funcionamento de instituições de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Vol. II. Brasília, 1998.



Capítulo 8

**ABORDAGENS DE ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS EM
CRECHE AMAZONENSE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES**

Gabriel Lucas dos Santos Neves
Marlene Schüssler D'Aroz



ABORDAGENS DE ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS EM CRECHE AMAZONENSE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Gabriel Lucas dos Santos Neves

Pedagogo. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA-UFAM), ngabriel680@gmail.com

Marlene Schüssler D'Aroz

Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas IEAA-UFAM, marlenedaroz@ufam.edu.br

RESUMO

Este estudo é resultado de pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) realizado no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e tem como objetivo, apresentar considerações sobre as abordagens praticadas na adaptação de crianças de uma instituição de Educação Infantil, para isso foi realizado estudo de caso numa creche municipal de Humaitá, Sul do Amazonas. Foram investigados referenciais teóricos sobre o tema e entrevistadas duas professoras de Maternal II por meio de entrevista semiestruturada, oral e gravada, analisadas com base no Modelo Ecológico (PPCT) de Urie Bronfenbrenner. Os resultados revelaram que a criança se adapta de forma gradual e individualmente. Da qualidade do processo de adaptação depende também a sua permanência. Nesse processo, a família deve ter participação efetiva e o espaço escolar, deve proporcionar formas de acolhimento que possibilitem o bem-estar da criança, envolvendo tanto a gestão como os professores. Os métodos existentes praticados favorecem a adaptação, no entanto, se faz necessário repensar a formação do professor de educação infantil, bem como novas abordagens de forma a amenizar situações de estresse na criança.

Palavras-chave: Adaptação da criança. Educação; PPCT. Creche.

ABSTRACT

This study is the result of Scientific Initiation research (PIBIC) carried out at the Institute of Education, Agriculture and Environment of the

Federal University of Amazonas (UFAM) and aims to present considerations about the approaches used in adapting children from an Early Childhood Education institution. For this purpose, a case study was carried out in a municipal daycare center in Humaitá, southern Amazonas. Theoretical references on the topic were investigated and two teachers from Kindergarten II were interviewed through an interview semi-structured, oral and recorded interviews, analyzed based on Urie Bronfenbrenner's Ecological Model (PPCT). The results revealed that the child adapts gradually and individually. The quality of the adaptation process also depends on its permanence. In this process, the family must have effective participation, and the school space must provide forms of support that enable the child's well-being, involving both management and teachers. The existing methods practiced favor adaptation, however, it is necessary to rethink the training of early childhood education teachers, as well as new approaches in order to alleviate stressful situations in children.

Keywords: Children adaptation. Education. PPCT. Daycare.

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende apresentar considerações acerca das abordagens de adaptação da criança, praticados em uma Instituição de educação Infantil modalidade Creche, investigados a partir de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIB-H/0339/2022/2023 sobre a temática em questão. Primeiramente, será apresentada a literatura investigada num diálogo entre diferentes autores. Na sequência, a trajetória metodológica seguida da análise e discussão com base nos achados, destacando Bronfenbrenner (1996) e quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo como possibilidades de novas estratégias pedagógicas na abordagem.

Desde o nascimento, a criança passa por adaptações que podem ser decisivas no seu desenvolvimento (ROSENBERG, 1987). Na vida escolar, esse processo não é diferente, uma vez que a adaptação e a socialização com o novo ambiente e seus pares é desconhecidas para elas (BRASIL, 2017).

No Brasil, o ambiente da Educação Infantil-creche, também chamado de primeiríssima infância, o ingresso inicia ainda bebê podendo permanecer até completar 5 anos e 11 meses. Para este público, políticas públicas de atenção à criança têm buscado reconstruir a visão holística da criança bem como rever o currículo, a formação dos

professores e a estrutura dos espaços (BRASIL, 2017) para que uma atuação conjunta ou coordenada se concretize na prática.

O processo de mudança e adaptação é individual e gradual e a qualidade desse processo é crucial para os passos seguintes, para que as crianças se sintam seguras naquele ambiente, longe dos familiares, bem como aprender a conviver com os demais colegas. É também crucial entender e respeitar que cada criança tem seu tempo que pode ser imediato ou de longa duração. É ainda crucial compreendermos o significado deste lugar chamado creche (TONUCCI, 2008). Numa compreensão mais ampla, o processo de adaptação e socialização envolve participação coletiva dos profissionais da instituição em conjunto com pais ou responsáveis pela criança com acréscimo de estratégias (MARANHÃO; SARTI, 2008).

Para a criança são muitas as expectativas envolvidas no processo de transição da casa para a creche, tudo é novo, diferente, estranho, situações que podem causar sentimentos de medo, insegurança e resistência. As expectativas são também das mães, educada socialmente para cuidar de seu filho e, por e com eles ter forte vínculo, tornando o momento de rompimento por vezes traumático para ambos.

Adaptar-se a novos espaços de vivências exige muito emocionalmente da criança. O fator emocional é para Diesel (2003) importante o seu acompanhamento por ser um momento de confronto com o desconhecido. Além de ter que lidar com a separação diária da mãe e outros familiares, terá um novo ambiente, com novas pessoas que não pertencem à sua família, com novas rotinas que para muitos envolve a troca de fraldas, a hora de dormir, de se alimentar, a interação com os educadores que passam a exercer funções que até então eram da mãe, em outras palavras, tudo é novo e diferente.

Além do olhar sobre a criança e a família, no processo de adaptação, dois outros aspectos necessitam ser especialmente considerados: “a formação do professor e a organização da rotina da creche” (BRASIL, 1998b, p.71). Na visão de Bassedas, Huguet e Solé (1999), o professor deve ter uma formação especializada para atender essa etapa da Educação Infantil. Já Ostetto (2000) diz que não basta o professor ter habilidades, ele precisa viver plena e absolutamente os encantos da Educação Infantil e desenvolver relações de segurança, pois junto dele, as crianças precisam se sentir seguras e saber que tem alguém a quem elas sabem que podem recorrer sempre que precisar. Quanto a rotina, Ostetto ressalta que não precisa ser rígida e nem limitada, mas deve ser flexível, rica, alegre e prazerosa. Para que a adaptação seja contemplada com os fatores acima

referenciados, a qualidade das abordagens praticadas podem amenizar as marcas negativas e ampliar marcas positivas e duradouras (CORREA; MOTA, 2022).

As crianças ou “Curumins” como são chamadas no Amazonas, seguem a rotina de uma creche muito semelhantes as demais cidades e estados do país. No Amazonas, a característica peculiar e ter entre os Curumins, grande incidência de crianças com descendência indígena.

Diante do exposto, este artigo visa apresentar as principais abordagens de adaptação da criança praticados em uma creche da cidade de Humaitá-AM a fim de contribuir com conhecimentos e promover reflexões sobre tais práticas, bem como ressaltar a importância de novas estratégias necessárias no trabalho coletivo entre a creche, professores e família.

EDUCAÇÃO INFANTIL – CRECHE - E A ADAPTAÇÃO: DA CHEGADA À SAÍDA

A Educação Infantil e ou ensino infantil percorreu um logo trajeto até chegar como a primeira etapa da educação básica brasileira que atende crianças de 0 a 5 anos, sendo facultativo os 3 primeiros anos e obrigatória dos 4 aos 5 anos, ofertada em instituições públicas e privadas. Vale dizer que para essa etapa, tanto a sua trajetória quanto a estrutura que hoje se apresenta é resultado de anos de debates e adaptações sendo possível perceber a sua evolução.

Em outras palavras, desde a sua inclusão como primeira etapa do ensino básico, a Educação Infantil passou por diversos questionamentos a fim de se moldar e se adaptar para atender as demandas do processo educativo atual. Entretanto, mesmo com diversas mudanças e significativa evolução, é visível o quanto ela ainda é incipiente perante a importância dessa etapa para a criança. Frequentar a educação Infantil é um direito da criança, sendo responsabilidade o estado disponibilizar espaços e profissionais adequados para atendê-la corretamente.

A esse respeito afirmam Castro e Chaves (2019, p. 2):

Mesmo diante de muitos desafios persiste a luta por uma educação infantil que valorize a criança como sujeito de direitos, que é potente, ativa, criativa, participativa, que tem direito a práticas educativas responsivas, que possibilitem situações ricas de explorações, experimentações e descobertas.

Como já referenciado acima, na Educação Básica brasileira, a Educação Infantil é a primeira etapa. Entende-se essa etapa da educação como de primeiro contato da criança com a sociedade fora do núcleo familiar, contexto em que inicia seu papel como indivíduo e protagonista de suas próprias concepções. Corrêa e Mota (2022, p. 2) citam que “essa fase de ensino é muito importante para a criança, pois fornece o embasamento necessário para a construção do processo de aprendizagem que a criança vai adquirir para os próximos segmentos de ensino”. Ao ingressar na Educação Infantil começa a demonstrar suas aflições e ampliar questionamentos sobre o cotidiano das relações que a cercam (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018).

A visão de escola-creche de Castro e Chaves (2019) é de um dos principais contextos de desenvolvimento da formação da criança como indivíduo, ela tem o papel de receber, orientar e proporcionar a criação de vínculos entre o processo educativo e a criança. A esse respeito, os mesmos autores ressaltam que “a vinculação entre educar e cuidar na Educação Infantil, se consolida entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo, além disso é nesta etapa que a criança desenvolve a vontade de aprender (C p. 2).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009, p. 17):

Quando a criança passa a frequentar a educação infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e os projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de 0 a 5 anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem.

Com base na afirmativa acima, o primeiro contato da criança com a escola é ponto decisivo em sua vida acadêmica, embora desafiador, a qualidade dessa interação e a intensidade da mediação podem fazer toda a diferença nas demais etapas acadêmicas tornando mais tranquila ou mais intensa a adaptação bem como a permanência. Pensando nisso, a comunidade escolar junto com os professores e familiares têm como compromisso fornecer meios que ajudem a criança a se adaptar, especialmente nesta etapa de sua vida, entretanto, avaliando os métodos preexistentes a partir de alguns estudos, é perceptível quanto eles são insuficientes quando o assunto em questão é receber e adaptar a criança na creche.

Estudos de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), Castro e Chaves (2019) indicam também que fazer a transição da casa para a creche, num período da vida em que a criança está em pleno desenvolvimento e aprendendo a lidar com pensamentos e comportamentos, requer atenção redobrada, requer preparação do profissional que irá recebê-la, uma vez preparado possivelmente irá evitar que essas crianças desenvolvam gatilhos que os comprometam nas próximas fases, bem como em sua fase adulta.

Ao ser inserida na escola, a criança começa o seu processo de socialização e adaptação escolar, expandindo sua visão de mundo através de trocas de experiência e convívio diário com outros indivíduos. ‘É por meio desse novo espaço e adaptada que o aluno cria a capacidade de se desenvolver e de adquirir conhecimentos fundamentais para a vida’. (BRASIL, 2017, p. 36)

Estudos de Rapoport e Piccinini (2001) destacam diversas manifestações indicando se a criança está ou não adaptada, as manifestações mais comuns são choro e recusa da alimentação indicando que está sofrendo. Tendo em vista estes aspectos comportamentais, os autores alertam para a frequência de situações envolvendo a saúde da criança. Para a autora, além da saúde, a criança pode manifestar comportamento agressivo, evacuar e urinar nas roupas e ainda, regredir os comportamentos dos bebês.

Ainda sobre o processo de adaptação, Castro e Chaves (2019, p. 3) ressaltam que “é doloroso, não apenas para a criança, mas também para os professores uma vez que carregam suas ansiedades, medos e inseguranças, e que muitas vezes é o último a ser considerado em todo esse processo”. Em outras palavras, tanto o professor quanto a criança precisam se adaptar ao ambiente. Quando a manifestação é de choro e reclusão, Corrêa e Mota destacam atenção às atitudes se referindo que a atitude mais indicada é não pegar a criança no colo, pois pode fazer com que a criança chore mais e mais. Por outro lado, afirmam os autores, não é indicado largar a criança e deixar que chore até cansar, neste momento ela necessita de atenção com orientação firme e direcionada de um profissional para a sua permanência no espaço, para que não se sinta desprotegida e desamparada.

No Brasil, a formação do professor, em especial da Educação Infantil, é pautada constantemente nas agendas governamentais educacionais. No entanto, diz Charlot (2006), o mais importante não são as competências do professor e as inúmeras especializações, mas o seu desejo de educar, de estar com esse público. Com efeito, para Charlot, é importante que o professor saiba o porquê do seu trabalho e queira formar o

cidadão para a vida autônoma e não somente para a vida escolar. E ainda, esteja qualificado para lidar com as famílias e os diferentes modelos familiares. Charlot (2006) nos lembra que quando se trata da interação com a família, os debates mais complexos e tendem a ser mais tensos, pois apesar dos avanços, a família e a escola não se entendem como deveriam.

A creche é para muitas famílias, um espaço real, lugar para deixar os filhos para que possam trabalhar desocupados. Por outro lado, para alguns pais, deixar seus filhos sob os cuidados de pessoas que não conhecem é motivo de preocupação. A participação da família na escola tem sido um dos maiores desafios para os professores, é uma parceria necessária, no entanto, nem todos os pais são presença frequente, seja por questões envolvendo a saúde, pela carga horária longa no trabalho, seja pela falta de compromisso com a educação do filho(a), delegando com isso a responsabilidade da formação para a escola sobrepondo o professor, desconsiderando que a criança percebe essa ausência. Nesse caso, é o professor quem costuma preencher essa lacuna assistindo a criança em suas necessidades, desenvolvendo atividades que a deixe mais receptiva quanta a sua adaptação nesta etapa do crescimento, não esquecendo que ela necessita da presença dos pais para dividir esta tarefa.

A preparação da criança para ingressar na creche ou escola inicia mais cedo, conscientizando a criança sobre essa nova etapa a fim de fortalecer vínculos. Além de auxiliar e conscientizar, cabe aos pais acompanharem cada momento de alegria e de choro mostrando para a criança que ela não está sozinha. Como dizem as autoras Maranhão e Sarti (2008), a escola começa em casa.

Estudos de Silva, Santos e Dias (2019) destacam que o despreparo do professor afeta o desenvolvimento da criança e até mesmo dos pais da criança, uma vez que é normal que eles sintam que os filhos não estejam preparados para se desprender da família e se prender em um ambiente totalmente estranho. Além do mais, quando uma criança não se sente atraída pelo ambiente em que está inserida, permanecer é doloroso, desanimador, por vezes traumático, a presença desses sentimentos negativos não trará benefícios para seu processo de desenvolvimento e tão pouco de aprendizagem.

Fochi (2019) em seus estudos indica que as realidades escolares divergem de região para região, de escola para escola, de gestão para gestão. No entanto, é comum na chegada à creche, os pais e a criança serem recebidos por um atendente e conduzidos para a sala da professora de acordo com a idade da criança. Esse momento gera ansiedade tanto para a criança quanto para os pais, razão pela qual ressalta-se a importância de

desenvolver dimensão relacional entre professor e criança sustentada por meio de momentos de troca, escuta, compartilhamento e participação a fim de preparar a criança para compreender o que está acontecendo. A exemplo, o momento da troca de fraldas (dialogar com as crianças: Olá, vamos trocar a fralda? Vamos vestir essa roupa? Você gosta? E o mesmo acontecerá com a organização do dia, com os tempos de alimentação, com o brincar, entre outras atividades (FOCHI, 2019).

É importante lembrar que no processo de adaptação é necessária a oferta de espaços de quietude onde lhe permitam encantar-se, explorar, descobrir, empreender, experimentar, imaginar, por escolhas de cada uma, no tempo de cada uma, onde aos poucos podem se acalmar e interagir com o ambiente. Os espaços podem ser preparados de forma a levar a criança a perceber simbolicamente ou estruturalmente este lugar como se fosse uma brinquedoteca, praia, uma floresta, um parque, a casa, a escola etc), respeitando cada um e a proximidade com o outro construindo função socializadora. Como refere Maria Montessori (1966), a criança é movida pela curiosidade natural, se o ambiente é preparado para ela, dentro do seu ritmo a adaptação certamente será mais rápida e tranquila, ou seja, ela vai desenvolver seus pontos fortes e fracos por meio das manifestações das suas características naturais.

O meio de inserção da criança é para Vygotsky (2010) o espaço onde circulam regras e normas que se articulam como um todo, agindo e interferindo no desenvolvimento e na qualidade das interações. Nesse meio permeia a cultura e os saberes que a criança vai aos poucos incorporando e aprendendo.

Quando o meio de interação não é o da sua casa, mas da escola, a criança passa a ter outras necessidades que as condições anteriores não satisfazem, mas também pode acontecer o contrário. Vygotsky ressalta que a relação com o meio é um fato histórico e cada idade tem seu meio (Vygotsky, 2010). No caso da creche, a relação deve ser de reciprocidade.

Formação e qualidade do atendimento são debates necessários, bem como ações que possam melhorar a qualidade da organização dos ambientes adequando às especificidades de cada criança para que ela encontre na creche e na escola um lugar de sentido, uma escola da infância. Essas ações devem compor documentação pedagógica que promova o princípio da autonomia e do desenvolvimento da criança de forma a conectá-la com ambientes tranquilos e seguros. A construção de significados alinhadas com a ética do encontro e do acolhimento preconizadas por Dias (2004, p. 204) constitui

caminhos que levam à construção das aprendizagens, essencial para os encaminhamentos cotidianos necessários. Outro diálogo importante e necessário é com a família, diariamente, na entrada e na saída.

METODOLOGIA

Para a pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, mas também exploratória uma vez que a última se deve ao seu potencial de abranger a investigação e a primeira a responder questões sobre a temática, possibilitando a análise que segundo Minayo trata de “[...] um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2010, p. 23).

Na seleção dos artigos, foram investigadas as bases de dados Scientific Electronic Library Online - Scielo e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Capes, literaturas sobre a temática e analisados o título seguido do resumo e texto completo.

Para discutir a adaptação da criança na Educação Infantil-creche, partiu-se da narrativa de duas professoras e optou-se pela entrevista oral gravada, transcrita, com questionário contendo questões semiestruturadas abordando a chegada da criança na creche, o tempo de adaptação, as relações interpessoais com a professora, colegas, familiares e a saída para casa acrescidos dos desafios, dificuldades e formação. As participantes são professoras da EI e atuam há mais de dois anos em uma creche da rede municipal de ensino público da cidade de Humaitá, interior do Amazonas, Brasil.

No texto, as participantes serão identificadas por P1 e P2. A participante P1 é pedagoga, especialista em gestão, mestre em educação. Já P2 é pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Os critérios de escolha das participantes foram por conveniência e da creche investigada foi devido a instituição se localizar próxima a residência do pesquisador. Após aceite participar da pesquisa, um encontro presencial, na creche, entre as professoras e os pesquisadores possibilitou a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o início da coleta de dados.

Na análise, considerou-se o Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner (1996), reapresentados por quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados, designado como modelo PPCT: “pessoa, processo, contexto e tempo”. Por fim, discutiu-se os achados destacando-se a relevância do uso de abordagens inspiradoras para a adaptação da

criança, da Educação Infantil, considerando as abordagens existentes praticados pelos professores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para compreender a adaptação da criança na creche e a sua relação com as professoras, a família e a instituição, considerou-se o Modelo PPCT “pessoa, processo, contexto e tempo” de Bronfenbrenner (1996), também definidas como categorias de análise.

Com relação ao aspecto “pessoa” e a sua compreensão, foram consideradas características das crianças e dos membros familiares que acompanha a criança na creche, enquanto no “processo” considerou-se a interação da criança com a professora, os colegas e os demais profissionais da escola. Sobre o “contexto” considerou-se o meio ambiente de experiências da criança incluindo os microssistemas casa e creche. Em relação ao aspecto “tempo” foi considerada o período cronológico atribuído à idade da criança e o tempo atribuído à adaptação. Sobre o “tempo” foram também consideradas situações sobre a infância da criança com a família. Nesse processo foi possível perceber como se dá o movimento e o desenvolvimento da criança, em especial, durante o período de adaptação.

Aspecto pessoa

Quando investigadas sobre quantas crianças atendiam em sua turma, a idade das crianças e quem acompanha a criança na creche, P1 respondeu que atende 15 crianças com idade de 3 anos e alguns meses e geralmente são entregues pela mãe, em alguns casos o irmão mais velho ou o casal (pai e mãe), vez ou outra, os avós, principalmente a avó. Já a participante P2 atende 7 crianças com 2 anos e quatro crianças com 3 anos totalizando 11 crianças, entregues tanto pelo pai, quanto pela mãe ou ambos.

De acordo com Piccinini et al. (2016), os últimos anos vêm sendo marcados por diversas mudanças sociais e culturais, entre elas, a entrada da mulher no mercado de trabalho, gerando com isso modificações na estrutura familiar e na reorganização dos papéis entre seus membros. A necessidade de administrar a casa e o trabalho fez com que a mulher-mãe dividisse funções com o pai, filhos mais velhos e avós no atendimento dos pequenos em casa e na creche. Mesmo assim, ainda é a mãe a figura mais presente seja na

entrega da criança, bem como no acompanhamento, nas reuniões e eventos escolares. Na falta da mãe, os avós. Vale ressaltar que a participação do pai, em tempos atuais são significativamente diferentes das décadas anteriores quando o pai raramente participava da vida educacional dos filhos (PICCININI et al., 2016).

Sobre a chegada na creche e a recepção da criança, P1 e P2 afirmaram que a família é recebida por uma agente de portaria que a encaminha para a professora e turma. Quando investigadas sobre o diálogo com os familiares, relataram momentos de tranquilidade, mas também de dificuldades. Eis os relatos das participantes P1 e P2.

Os pais que conversam com os filhos e tem todo esse preparo para ir para a escola, geralmente são aqueles mais presentes na educação do filho, perguntam sobre o comportamento do filho em sala, se houve uma melhora significativa no processo de adaptação, disciplina e aprendizagem com eles. Já aqueles que não conversam sobre os filhos, são mais ausentes, não tem diálogo, tanto que não se interessam em perguntar como foi o dia do filho na creche. Quando há diálogo, surte efeitos significativos no processo de aprendizagem deles (P1).

Tem os que participam e os que não se envolvem. Se precisar, converso e peço que conversem com seus filhos também. Eu posso dizer que na minha sala tenho conseguido administrar o diálogo com os pais, algumas vezes é preciso encaminhar para a pedagoga e comunicar que não estou conseguindo ter uma comunicação com esses pais e aí lá ela vai resolver, caso não, ela repassa para a gestão (P2).

Estudos de Zagury (2002) destacam que a abertura é uma conquista que precisa de tempo e compreensão. A autora lembra que é na família que a criança tem seus primeiros contatos, essa relação é fundamental para fornecer as bases para o seu desenvolvimento nas dimensões material, intelectual, moral e afetiva. Ainda de acordo com a autora, junto com a escola formam uma equipe e como parceiras devem seguir os mesmos princípios e critérios, os mesmos objetivos a serem atingidos, colaborando conjuntamente para formação humana da criança. Nesse sentido, há, portanto, necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família, no primeiro contato, uma completando a outra.

Sobre as especificidades de cada criança, tanto para P1 quanto para P2 todas as 15 crianças têm particularidades únicas que vão de uma criança tranquila e compreensiva a uma criança muito ativa, ansiosa e por vezes agressivas

Aspecto processo

Sobre o processo de adaptação da criança, investigou-se como cada criança se desenvolvia durante o período de adaptação. A esse respeito P1 relatou que cada criança é única, se manifesta por meio de comportamentos diversos:

Geralmente fazem birra. Eu tive 3 tipos de criança esse ano, crianças que não se soltavam por nada, que foi conseguir se expressar nos últimos 20 dias, são crianças que não choravam, não faziam birra e nem manifesta que está contente. Tem a que faz birra, que chega, grita, se joga no chão, quer ir embora. E tem os que se dão bem em qualquer lugar, que não tiveram nenhuma dificuldade na adaptação e que são crianças que os pais já têm um processo de diálogo, que o pai conversa antes de levar para escola, como funciona a rotina da escola. Esses são mais fáceis de lidar com a adaptação. E além desses ainda tem os que não são neuro-típicos, que além da dificuldade neurológica, de atenção e de entendimento, ainda tem o problema de indisciplina, porque os pais não sabem lidar com ele, deixa fazer o que quer, e não conseguem seguir a rotina da escola por não seguir uma rotina em casa. No momento, todos se encontram adaptados.

Já P2 disse que:

Teve dois casos que na primeira semana parecia que a gente já se conhecia. A principal maneira que elas demonstram é o choro e correr para a porta. Porque é uma coisa nova para eles. Alguns se jogam no chão. Essas são as únicas que eu já presenciei. Entendo como um comportamento normal.

Sobre como lidam com essas manifestações, como mediam, responderam:

Nos dois primeiros meses de adaptação, no primeiro momento choram muito, então eu fazia a recepção do “brincar livre”, ou seja, tinha uma caixinha de brinquedo que quando eles chegavam, podiam pegar um brinquedo e ficar brincando com as outras crianças. Hoje, eles entram e vão direto para os livros, pegam um livro, se sentam e ficam olhando/lendo da sua maneira até começar a rotina, mais ou menos 15 minutos. A adaptação leva mais ou menos 45 dias (P1).

A principal forma que utilizei para lidar com essas manifestações (brigas, bater no outro etc.) foi sentar-se na altura da criança e conversar com ela, explicando que aquilo não é legal. Lá na minha sala tem regras expostas na parede, “O que é legal” e “O que não é legal” e aí vou conversando com a criança, porque não gosto de colocar a criança no “cantinho do pensamento”, não acho legal (P2).

O relato da P2 menciona o “cantinho do pensamento”, prática há tempos abolida e em seu lugar orientado exercitar a escuta e o diálogo com a criança, indicado por Malaguzzi (1999) como ação positiva e duradoura. Para trabalhar com o pensamento

pedagógico com as crianças, Malaguzzi desenvolveu algumas metáforas, sendo a primeira delas a das “cem linguagens das crianças”, defendendo que as crianças pequenas podem ser encorajadas a explorar o ambiente e se expressar por meio de diversos caminhos e de todas as suas linguagens, entre elas: “expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional” (Malaguzzi, 1999, p. 30).

Quanto ao choro P1 diz que “Quando a criança chora muito, ela também sofre, é muito difícil não saber o que fazer”. Questionadas sobre como acalmar a criança frente ao choro intenso, P1 e P2 relataram o seguinte:

Eu converso com eles e uso do reforço positivo para cada ação dos alunos na sala se aula. A principal metodologia é o “semáforo do comportamento” (Verde para bom, amarelo para mais ou menos e vermelho para mal comportamento) com a fotinho deles. A esse respeito converso com os pais sobre as atitudes deles. Trabalho também com teatros e leituras sobre comportamento, e foi quando eles melhoraram bastante. Os alunos com mais dificuldades de lidar em sala de aula são aqueles que os pais não ligam, e não conversam comigo.

Muita conversa e combinados. Retomo os recados distribuídos na parede. Coloco uma música para relaxar. Repasso tudo para os pais. Eles costumam seguir a rotina, após o lanche busco voltar para as musiquinhas e historinhas (P2).

Retomando Malaguzzi (1999), seus estudos ressaltam a importância da prática da escuta às crianças mantendo a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo, com isso, os desafios da adaptação vão amenizando até a criança não mais manifestar choro, estresse ou descontentamento por estar na creche, longe de casa e dos familiares. Em outras palavras, não há uma solução única para todos os casos, é preciso pensar individualmente e em rede, família, escola, órgãos da saúde e sociais e profissionais de diversas habilidades (RAPOPORT; PICCININI, 2001).

Abordadas sobre como trabalham para resolver a resistência da criança, relataram:

Procuro mudar a dinâmica da sala, trabalhar com eles com as mesas separadas, mas também coletivas para trabalhar com atividades escritas. Uso recursos pedagógicos prévios. E precisei retirar os brinquedos por um tempo, por estarem muito agitados e não conseguirem dividir os brinquedos. Percebi que foi um reforço positivo (P1).

Trabalho com atividades diversas, diferentes materiais, desperto a curiosidade neles, para que eles se sintam motivados. Sempre retomamos os combinados expostos na parede da sala e eles sabem exatamente do que se tratam (P2).

O espaço de interação das crianças deve ser preparado, planejado de forma a atender as suas necessidades e proporcionar interagir brincando e de experiências de investigação. Quando a criança não responde a metodologia praticada pelo professor, P1 solicitava a ajuda dos pais para que conversassem diariamente com o filho(a) sobre a creche preparando-os, incentivando-os. Já P2 diz que tem uma parceria cotidiana com os pais, tenta dividir algumas situações com eles e não somente quando é mais emergencial. Para P1 o período de adaptação é relativo de criança para criança. Como já descrito acima, o tempo máximo de adaptação para algumas crianças é de 45 dias, outros 15 dias, já algumas é imediato.

Questionadas sobre receber suporte psicológico e formativo por parte da instituição ou da secretaria de educação, as participantes relataram:

Formativo, raramente e não para todos. Muitos colegas estão precisando de afastamento. Não somos atendidos preventivamente, nem ajuda psicologia tanto da gestão quanto da Secretaria de Educação. Tem muitos casos de colegas com crises de Ansiedade, no meu caso consigo lidar com a ansiedade, mesmo não tendo apoio (P1).

Não, somente estratégias metodológicas mesmo. O que tem são conteúdos que trabalham os processos de rotina, que já estão dentro do currículo mesmo. A formação fica por conta de cada professor e ajuda psicológica também (P2).

O professor da Educação infantil ao assumir a prática com essa etapa, assume um dos pilares importantíssimos para o exercício da docência, razão pela qual não pode ser vista apenas como um fazer tácito pedagógico, mas uma formação que segundo Kramer (2009, p. 225) precisa:

[...] ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas.

Para tanto, diz Kramer, requer um profissional que reconheça as características da infância. Em outras palavras que já esteja preparado para atender a Educação Infantil, que conheça as características da criança e da infância, conhece o contexto de atuação e da profissão.

Aspecto contexto

Quando o fator é o contexto envolvendo a creche, deve ser preparado para receber a criança, a professora deve se apropriar daquele espaço, imprimir suas marcas, com isso melhor atender a criança. A preparação dos tempos e espaços é necessária para a estruturação de um trabalho eficaz e coletivo. P1 e P2 disseram ter clareza de que a criança muitas vezes quer ficar em casa com a família, com os irmãos e seus animaizinhos, na sua casa, dormir na sua cama. A criança chega na creche às 7:15 da manhã, isso quer dizer que ela precisou acordar entre 6h e 6:30. O horário é devido aos pais precisarem se encaminhar da creche para o trabalho, essa rotina para uma criança de até 3 anos, é cedo, desgastante. Sobre o que fazer para diminuir o estresse da criança relataram:

Algumas crianças chegam dormindo e quando acordadas ficam irritadas, choronas, agitadas. Muitas vezes é preciso deixar dormir. Quando a turma toda está agitada demais, levo eles para o parque no pátio da creche. Há também a sala de mídias, lá posso acalmar com um filme. Além do parque e a sala de mídias, deixo eles brincando na sala mesmo, correndo, manuseando instrumentos musicais, brincadeiras de roda e músicas, até gastar a energia, se acalmar (P1).

Sempre tem crianças que chegam dormindo e não gostam de ser acordadas, ficam muito irritadas e choronas. Tem crianças que coloco no colchão ou no berço e deixo dormir mais um pouco, porém perdem as atividades. Para acalmar levo para o parquinho e no retorno retomo contação de histórias, atividades com música, ambas as propostas acalmam, as crianças gostam (P2).

Por trás de um comportamento, tem uma criança. Com base em estudos recentes sobre diagnósticos de deficiências (FREITAS; GARCIA, 2019), percebe-se um número significativo de crianças com laudo de alguma deficiência, transtorno ou dificuldade, bem como de crianças laudadas pelos professores frente a qualquer manifestação de comportamento persistente. Investigadas sobre as crianças laudadas (aqueles com parecer médico sobre alguma deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem), ou que apresentam alguma dificuldade de interação, como vocês trabalham com essas crianças? Ambas responderam:

Encaminho para a sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE. Tem 4 casos na sala que acredito existir algum tipo de neurodivergência, então quando eles estão muito agitados, a responsável pela sala vem e leva para conversar um pouco com eles (P1).

Temos uma pessoa na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, deixamos as crianças com ela (P2).

O ambiente da creche é novo, estranho, por vezes distantes para a criança talvez porque ela não foi preparada para entender esse contexto diverso, o que é uma escola, porque preciso ir para aquele lugar. De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2016), o contexto da escola representa uma história situada em tempos diversos, cujo elementos foram construídos por diferentes pessoas, razão pela qual a sua relação com o desenvolvimento e aprendizagem da criança merece ampla reflexão e consideração. Não se trata apenas de tempos na escola, mas da escola no seu tempo de vida.

Na sala da turma de P1, as atividades são trabalhadas com diferentes materiais, muitos deles estão dispostos na parede da sala, as atividades de rotina. Para P1 e P2, os valores praticados pelas crianças precisam de muito diálogo, uma vez que algumas crianças ainda não compreendem normas e limites. A esse respeito, Tonucci (2008) nos lembra que “quando as crianças dizem: Agora chega！”, se ela tem clareza do significado dessa palavra, terá condições para se expressar e conhecer mais porque são cotidianas e fazem parte da sua vida.

Tanto a fala de P1 quanto de P2 são claras ao ressaltarem que a cada início de ano a turma é diferente, algumas crianças mais maduras, outras nem tanto. Para algumas crianças era a 1^a experiência na creche e ao chegar naquele ambiente são encaminhadas diretos para a sala. Para P1 e P2, seria interessante receber a criança e fazer um tour pela escola, mostrar situações cotidianas de rotina, para que elas possam conhecer o funcionamento dessa escola/creche, como fazer parte dela indicando o que mais gostaram, observaram, isso e aquilo serve para que? etc. Esse reconhecimento deixaria a criança mais familiarizada, mais tranquila, segura sobre o lugar.

Quando investigadas sobre receber orientações sobre como adaptar a criança, P1 e P2 destacaram:

Não recebi, a adaptação, vem do próprio professor, de mim mesma, eu investiguei na internet e adaptei (P1).

Sobre a adaptação, vem do próprio professor mesmo. Na verdade, eles passam um plano para a gente, e temos que segui-lo, dizendo que tem que trabalhar isso ou aquilo. E quando comecei a trabalhar, a pedagoga orientou trabalhar intensamente o lúdico. Eles passam uma rotina para a gente. Mas fora isso, eu também busco pesquisar mais sobre, leio bastante (P2).

O espaço da creche é capaz de revelar diferentes pistas sobre como este lugar comprehende fatores como a aprendizagem, a interação entre as crianças, a concepção

pedagógica, caminhos pelos quais as crianças buscam novos conhecimentos. Este espaço deve ser um lugar de pertencimento, um lugar segundo Boriollo (2020, p.110) “carregado de vida’ acolhedor, que convide a estar e a explorar e propicie que a criança se identifique, reconheça-se como integrante e estabeleça ligações afetivas”. Ou seja, um espaço que ela possa construir relações concretas. Para Boriollo, se relacionar com outros espaços sociais pode ser um exercício de cidadania.

Para entender a relação entre o espaço da creche e a criança, as participantes foram questionadas sobre a importância da formação e da continuidade dessa formação.

Eu penso que o conhecimento está a todo tempo se renovando. Então olhando para o tempo que me formei, percebo que textos que li, hoje já não se encaixam nos debates atuais. A formação continuada, para mim, ela é fundamental e extremamente importante, porque a medida que chega um problema para você, tem que dar um jeito de desenrolar por que se você não tem formação para aquilo, você sofre (P1).

Considero importante e necessária. Eu mesmo precisei retomar leituras diversas vezes por isso leio bastante e pesquiso. A Secretaria de Educação proporciona alguns cursos, mas não tem como todos participar, para isso teria que dispensar as crianças, então a gente se vira mesmo (P2).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2016), a formação do professor acontece de forma significativa no ambiente natural da prática, não no recinto fechado da universidade. O futuro professor precisa da escola, dos alunos, das experiências, os colegas professores, da família, dos pesquisadores e dos instrumentos da pesquisa. Assim como a criança, o professor precisa do tempo e do espaço de formação. Ouvimos com frequência a famosa frase: “*cada coisa no seu tempo*”.

Aspecto tempo

A criança tem seu tempo para tudo, tempo este que precisa ser respeitado, pois não é possível medir esse tempo, o processo é individual e gradual, não tem dia e hora para acontecer. Essa fase, segundo Corrêa e Mota (2022), os professores devem estar preparados tanto com atividades, quanto com dinâmicas e materiais diversos e atrativos para as diferentes idades.

No que diz respeito ao fator tempo, ao serem questionadas sobre o tempo de adaptação da criança na creche, P1 e P2 relataram:

São em média dois meses e mínimo de 45 dias para se adaptarem ao contexto da creche. Alguns mais e outros menos sofrido, mas raramente acontece de uma criança não se adaptar (P1).

Os meus levam em média duas semanas para se adaptar. Tem uns que na primeira semana já nem choram mais. Já chega e dá tchau para o pai. Claro que nem todos os anos é assim, muda de acordo com a criança e a criação pela família, se a criança foi preparada para a entrada na escola, na creche (P2).

Fazer parte de algum grupo ou pertencer a algum lugar nos dá um sentimento de importância, de segurança. Segundo Over (2016, p. 1), “quando as crianças são privadas do sentimento de pertença, isso tem consequências negativas para o seu bem-estar”.

A preparação para a entrada na escola, na creche, é fundamental. Tirar a criança do seu ambiente sem uma previa preparação pode causar traumas que podem permanecer a vida toda. É preciso reforçar para a criança que ela não está sozinha, deixá-la trazer um brinquedo de sua preferência para ajudar a acalmar, proporcionar atividades que a criança possa manifestar seus sentimentos. Isso pode levar um tempo significativo que precisa ser respeitado.

Wallon (1986) ressalta a importância do fator “afetividade” como combustível para o sucesso da adaptação da criança em qualquer contexto e tempo. Para o autor “todas as crianças, independente das origens familiares, sociais, étnicas, tem direito igual ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta (p.6). Nesse caso, o professor precisa estar preparado para administrar as sensações e sentimentos desencadeados no ambiente escolar e da sala de aula. Em outras palavras, uma precisa do outro.

O tempo que a criança passou acompanhada pelos pais ou responsáveis são significativos para ela e deve ser entendido como a continuidade de suas experiências desde que o espaço seja aconchegante e organizado para ela com atividades, interação, ou até mesmo para a hora do sono. Há um tempo para tudo. Tempo de brincar, aprender a conviver, a participar, a explorar, a expressar e a conhecer-se, tempo implica numa construção social e precisa de garantias de que será tranquilo durante o processo, garantias de que esse direito ao tempo, especialmente na escola se concretizem e se efetivem como direitos (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2016). Tempo para vivenciarem a infância, tempo de ser apenas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com proposta inicial de apresentar contribuições sobre as abordagens utilizadas na adaptação da criança em uma creche da cidade de Humaitá-AM, foi possível perceber que o desenvolvimento acontece de forma gradual, individual, mas pleno e saudável quando existe mediação por parte de quem recebe a criança nos ambientes concretos e imediatos das experiências. O modelo PPCT possibilitou discutir quatro aspectos: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo.

A **pessoa**, na criança da creche é encaminhada por pelo menos um dos genitores e entregue à professora que a acolhe e acompanha todo o seu desenvolvimento e aprendizado, e isso, com base nos dados investigados, envolve uma rede de colaboração: os professores, gestão, a criança, a escola/creche e a família. O **processo** é individual e gradual respaldado pelos aspectos de um **contexto** preparado para receber a criança. Cada aspecto depende dos encaminhamentos e do envolvimento, principalmente do professor com a criança. O **tempo** é único para cada criança e deve ser respeitado, seja na creche, seja com a família. O tempo máximo indicado foi de 60 dias considerado normal pelas participantes.

As abordagens utilizadas pelas professoras seguem orientações da gestão escolar, que por sua vez são determinadas pela Secretaria de Educação Municipal-SEMED. Por outro lado, cada professora, vai aos poucos conhecendo melhor suas crianças e a partir disso adaptando recursos como literaturas, musica, brinquedos, contação de histórias, momentos no parque interno, vez ou outra, deixa a criança livre para interagir até o inicio das atividades.

Levando-se em conta o sentido e o significado do processo de adaptação da criança na creche, acredita-se na possibilidade de contribuir com achados para o enriquecimento dos métodos e técnicas no estudo em ambientes naturais, neste caso, o microssistema creche. Observa-se que o real ambiente proporcionado às crianças da referida creche atende os critérios de adaptação identificados no estudo, no entanto, vale ressaltar que por mais que os resultados sejam satisfatórios, a atenção é diária e deve estar respaldada por políticas públicas e de formação qualificada e continuada de todos os profissionais envolvidos com a formação dessa etapa da educação básica. E ainda, de acolhimento das famílias no processo de adaptação.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália., HUGUET, Tereza., SOLE, Isabel. (1999). Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Artes Médicas, Porto Alegre.

BORIOLLO, Beatriz de Cassia., SILVA, Alexandre Rodrigo Nishivaki da. (2020). A importância do ambiente na Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação continuada. In SILVA, A. R. N.; BORIOLLO, B. C. Quando os olhos se abrem: educação infantil em contexto. São Carlos: Pedro & João Editores,296p.

BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. (2017). Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Brasília.

BRASIL. (2009). Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez.

BRASIL. (1998b). Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF.

BRONFENBRENNER, Urie. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.

CASTRO, Cleidiane Sobreira de Souza.,& CHAVES, Edlane de Freitas. (2019). A Documentação Pedagógica no Processo de Adaptação das Crianças na Creche. Anais VI CONEDU, Campina Grande: Realize Editora.

CHARLOT, Bernard. (2006). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Professor reflexivo no Brasil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.89-110.

CORRÊA, Biébele Abreu., & MOTA, Edmilson Antônio. (2022). O processo de adaptação da criança na Educação Infantil: a importância do acolhimento. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 12.

DIAS, Lara Simone. (2004). A qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 86, p. 260-262, abril.

DIESEL, Marlete. (2003). Adaptação escolar: sentimentos e percepções do educador diante da questão. Revista do professor, Porto Alegre, n. 19, p 10-13, abr./jun.

FOCHI, Paulo Sergio. (2019). A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil.

2019. 346F. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

FREITAS, Marcos Cezar de., & GARCIA, Eduardo de Campos. (2019). De diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de muitas experiências de escolarização. 316 Cad. Pesqui., São Paulo, v. 49, n. 173, p. 316-340, jul./set. 2019.
<https://doi.org/10.1590/198053146328>.

KRAMER, Sonia. (2009). A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. In: PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line- Artigo, Campinas, n.33, p.78-95, mar.

MALAGUZZI, Loris. (1999). Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In.: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (Orgs.). As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-36.

MARANHÃO, Damaris Gomes., & SARTI, Cynthia Andersen. (2008). Creche e família: uma parceria necessária. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. (2010). Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 261-297.

MONTESSORI, Maria. (2017). Pedagogia científica: a descoberta da criança. Campinas: Editora Kirion.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia., & FORMOSINHO, João. (2016b). A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,. p. 87-11.

OSTETTO, Luciana (org.) (2000). Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus.

OVER, Harriet. (2016). As origens do pertencimento: motivação social em bebês e crianças pequenas. Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci. 19 de Janeiro 2016; 371(1686):20150072. doi: 10.1098/rstb.2015.0072.

PICCININI, Cesar Augusto et al. (2016). Razões maternas para colocar ou não o bebê na creche. Arq. bras. psicol. vol.68 no.3 Rio de Janeiro dez.

ROSEMBERG, Fúlia. (1987). A educação da criança pequena, a produção do conhecimento e a Universidade. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 3-12, jul./dez.

RAPOPORT, Amdrea., & PICCININI, Cesar Augusto. (2001). O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia , Reflexão e Crítica* .Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>. Acesso em 03/03/2023.

SILVA, Maria Simone Franklin da., & SANTOS, Josivanio de Souza dos., & DIAS, Thiago Jardelino. (2019). A importância do ambiente para aprendizagem escolar. *Anais IV CONAPESC*. Campina Grande: Realize Editora.

TONUCCI, Franccesco. (2008). Frato: 40 anos com olhos de criança. Tradução Maria Carmen Silveira Barbosa -Porto Alegre: Artmed.

VIGOTSKI, Lev Simionovich. (2010). A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.). *Psicologia USP*, 21(4). (Trabalho original publicado em 1935).

WALLON, Henry. (1986). As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole.

ZAGURY, Tânia. (2002). Escola sem Conflito: Parceria com os Pais. Rio de Janeiro: Record, p. 11.



Capítulo 9

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PIAUÍ: UM
BREVE PANORAMA SOBRE O PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ÚLTIMOS
24 ANOS (1999-2024)**

Carlos Augusto Fernandes de Medeiros



A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PIAUÍ: UM BREVE PANORAMA SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ÚLTIMOS 24 ANOS (1999-2024)

Carlos Augusto Fernandes de Medeiros

Formado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Pós-graduando em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em gestão pela UNIFAVENI e em Psicopedagogia pelo Instituto Sinapses; carlosmedeiros@aluno.uespi.br

RESUMO

O presente trabalho justifica-se na necessidade de trazer um recorte sobre o panorama da Educação Inclusiva no estado do Piauí nos últimos 25 anos para as crianças com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Diante desse quadro, o objetivo geral é o de compreender como se encontra o quadro de inclusão do aluno com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento no estado, tendo como objetivos específicos: analisar o processo histórico da construção da Educação Especial no Piauí e sua influência no contexto atual e descrever como o estado do Piauí está realizando o processo de inclusão do aluno com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento no Ensino Regular. Metodologicamente, a pesquisa possui caráter qualitativo, de cunho exploratório-descritivo, partiu de revisão bibliográfica para constituir seu referencial teórico, utilizando autores que se relacionam com a temática, como Brito (1996), Rosado (2016), dentre outros. Em seguida, a abordagem consistiu em pesquisa documental, partindo da legislação piauiense, dos indicadores nacionais que mencionam o estado do Piauí, como o Censo Escolar, além de reportagens locais que compreendem o recorte entre 1999 e 2024. Concluiu-se que a inclusão no Piauí decorre mais da pressão nacional e internacional acerca da temática, do que propriamente da intencionalidade do estado em promover a real inclusão, cujo seu ideário segue o mesmo das décadas de 1960 e 1970 e renega a transversalidade entre Educação Especial e Educação Inclusiva, possuindo o conceito de que ambas as modalidades são antagônicas.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Piauí.

ABSTRACT

The present work is justified by the need to bring an excerpt on the panorama of Inclusive Education in the state of Piauí in the last 25 years for children with disabilities and Pervasive Developmental Disorders. In view of this picture, the general objective is to understand how the inclusion of students with disabilities and Global Developmental Disorders is in the state, with the following specific objectives: to analyze the historical process of the construction of Special Education in Piauí and its influence in the current context and to describe how the state of Piauí is carrying out the process of inclusion of students with disabilities and Global Developmental Disorders in Regular Education. Methodologically, the research has a qualitative character, of an exploratory-descriptive nature, based on a bibliographic review to constitute its theoretical framework, using authors who are related to the theme, such as Brito (1996), Rosado (2016), among others. Then, the approach consisted of documentary research, based on Piauí legislation, national indicators that mention the state of Piauí, such as the School Census, in addition to local reports that comprise the cut between 1999 and 2024. It was concluded that inclusion in Piauí stems more from national and international pressure on the theme, than from the state's intention to promote real inclusion, whose ideology follows the same as in the 1960s and 1970s and denies the transversality between Special Education and Inclusive Education, having the concept that both modalities are antagonistic.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, Piauí.

INTRODUÇÃO

O ideário de inclusão emergiu a partir dos anos 1970/1980, sendo construído sob a luta das pessoas com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento através da iniciativa dos movimentos sociais e associações, tendo em vista a conquista dos seus direitos básicos de cidadania e do usufruto de serviços essenciais, como os de educação, saúde e assistência social sob a égide da acessibilidade e equidade, em que não mais o indivíduo teria que adequar-se ao ambiente, mas sim o inverso (Lanna Júnior (2010).

Essas concepções foram materializadas através de encontros em caráter nacional, como o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em 1979, o II Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em 1981 e o I Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, no mesmo ano. Nesses eventos, debateram-se inúmeras demandas, destacando-se aquelas sobre acessibilidade e inclusão, buscando assim, uma sociedade equitativa.

As prerrogativas internacionais também foram decisivas na construção de uma perspectiva inclusiva acerca da pessoa com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento na sociedade e no processo educacional, destacam-se assim, elementos como o estabelecimento do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1981 e os encontros de Jomtien (1990), Salamanca (1994) e Nova York (2007)⁴, em que o estado brasileiro foi signatário destas resoluções. Esses desdobramentos encontraram eco na legislação nacional e nas normativas referentes a educação como um terreno fértil para a promoção de uma Educação Inclusiva.

Em âmbito nacional, a Constituição Federal materializou a luta destes indivíduos, que perdurava desde meados do Século XIX e tinha ganhado força a partir dos anos 1950 com a difusão de associações e escolas especializadas voltadas para estes indivíduos.

Em seu Artigo 24, o documento ressalta que o estado deve assumir a proteção e a inserção da pessoa com deficiência na sociedade ao longo da vida, enquanto em seu Artigo 208, ele estabelece que essa criança deve receber educação na rede regular de ensino, possuindo direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE na mesma escola em que estuda, no qual a Educação Especial deve ser transversal ao currículo do ensino regular, e não deve substituí-lo, salvo em hipóteses específicas (Brasil, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada em 1996, que normatiza o sistema educacional em todo território nacional, garantiu – ao menos legalmente - o direito à inclusão, tal qual preconizado na Constituição, em que a Educação Especial deixa de ser uma modalidade segregada da Educação Básica, e passa a fazer parte desta em caráter transversal, ganhando um capítulo autônomo, que trouxe maior visibilidade para o movimento de inclusão.

A modalidade fora organizada da seguinte maneira:

⁴ A Conferência de Jomtien forneceu definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos no âmbito mundial para garantir a todas as pessoas, indistintamente, de sua raça, cor, gênero, **deficiência**, conhecimentos necessários para uma vida digna, em uma sociedade mais justa. Para atingir esse objetivo, dentro da Conferência foi publicado um documento, que os países signatários deveriam realizar planos decenais para atingir os objetivos propostos. A Declaração de Salamanca foi uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) que trata dos princípios, políticas e práticas na Educação Especial, cujo objetivo foi o fornecimento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais com foco no processo de inclusão social. O movimento consolidou o conceito de Educação Inclusiva e trouxe a tona a definição das pessoas com deficiência dentro do arcabouço de “Necessidades Educacionais Especiais”. A Convenção de Nova York foi promovida pela Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em março de 2007, com o objetivo de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito por sua dignidade, tendo foco exclusivo na criança com deficiência e a sua garantia no direito ao processo educacional irrestrito.

Art 58: Entende-se como Educação Especial para os fins dessa lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, § 2º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da Educação Especial, § 3º A oferta de Educação Especial, dever constitucional do estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil; Art 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades (Brasil, 1996, p.39-41).

A partir de 2003, o governo procurou materializar a concepção trazida pela Constituição e pela LDBEN, e passou a reconhecer as pessoas com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento como detentores de direitos, observando-se gradativamente a retirada de termos como “preferencialmente”, “se possível”, “integração”, “portador” etc, fomentando o desenvolvimento de políticas voltadas para uma perspectiva inclusiva no ensino regular.

Na primeira década dos anos 2000, houve a implementação do programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade (2003), que tinha como foco a formação de gestores e educadores, implementação de salas de AEE e a cessão de mobiliários acessíveis para as instituições escolares. Em 2004, houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, pasta que ficou responsável pelas políticas desenvolvidas no âmbito da Educação Inclusiva.

Todavia, o principal item publicado na década de 2000 foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), que efetiva a transversalidade curricular dessa modalidade e a incorporação da Educação Especial pela escola regular, reconhecendo esse direito pela pessoa com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento em todas as etapas da educação, estando vigente até os dias atuais.

O PNEEPEI institucionaliza o direito à Educação Inclusiva ao longo da vida pela pessoa com deficiência, assegurando o acesso, a permanência e a participação desse alunado, e para se atingir isso, deve-se promover formação adequada para o corpo gestor e docente; disponibilizar recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos; implementar salas de AEE e promover a acessibilidade linguística, no caso do aluno surdo (2008, p. 9-11).

Na segunda década do Século XXI, destaca-se a implementação do PNE⁵ promulgado no ano de 2014 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015. O PNE reforça em suas metas a transversalidade da Educação Especial sob a perspectiva de Educação Inclusiva, com o estabelecimento de um sistema educacional inclusivo, imerso em dois grandes objetivos (2014, p.70), que são: “a universalização da Educação Básica para as crianças entre 4 e 17 anos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento” e o outro é de que “o AEE deve ocorrer com a garantia de um sistema educacional inclusivo, preferencialmente dentro do ensino regular”.

Já a Lei nº 13.148/2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, reafirma que a Educação Inclusiva é um direito indissociável para a qualidade de vida desses indivíduos, em que ele ressalta que se deve “garantir o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível” (Brasil, 2015, p.19).

Além disso, em seu artigo 28, o Estatuto reafirma que as escolas públicas e privadas não devem sob hipótese alguma recusar a matrícula de alunos especiais, nem mesmo sob o argumento da falta de vagas, o de falta de infraestrutura e da precária formação do corpo pedagógico, sendo a matrícula dessas crianças obrigatória e indissociável, garantindo o acesso ao ensino regular (Brasil, 2015).

O quadro das últimas décadas, no qual se buscou viabilizar a concepção de Educação Inclusiva e de que uma educação de qualidade é aquela que atende a todos os alunos sem discriminação e sem distinção, é a base para a justificativa do presente trabalho, pois considera-se que pela dimensão continental do Brasil e suas diferenças regionais, ambientais, históricas, culturais, educacionais e socioeconômicas, cada estado possui uma resposta singular em relação ao processo de inclusão.

Em âmbito piauiense essas dificuldades se traduzem em um contexto em que foi sempre desafiador promover de forma qualitativa e universal a educação obrigatória, devido a desigualdade socioeconômica, aos índices elevados de analfabetismo e as grandes distâncias percorridas dentro do próprio território, que historicamente concentrou sua economia nas localidades rurais, com o acesso a educação sendo marginalizado, precarizado e centrado em sua maior parte na capital.

⁵ Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005, 2014, p.70.

Diante desse quadro, o objetivo geral deste trabalho é o de compreender como se encontra o quadro de inclusão do aluno com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento no estado. A pesquisa apresenta-se em caráter qualitativo, de cunho exploratório descritivo, partindo de revisão bibliográfica para constituir seu referencial teórico, utilizando autores que se relacionam com a temática, como Brito (1996), Rosado (2016), dentre outros. Em seguida, a abordagem consistiu-se em pesquisa documental, partindo da legislação piauiense, dos indicadores nacionais que mencionam o estado do Piauí, como o Censo Escolar, além de reportagens locais que compreendem o recorte entre 1998 e 2023, que versam sobre a temática.

Destarte, espera-se que o trabalho contribua no sentido de apresentar ao leitor um recorte sobre o panorama da Educação Inclusiva no estado do Piauí nos últimos 25 anos, estabelecendo uma comparação sobre as diferenças das demandas nacionais e de outros estados, buscando assim a compreensão das demandas comuns referentes ao aluno com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento, sobretudo daquelas localidades que possuem um contexto educacional semelhante ao piauiense.

METODOLOGIA

O método nas palavras de Yin (2016) é descrito como uma escolha do autor para tecer suas considerações perante códigos e palavras existentes em uma base de dados, seja empírica ou não, em que na junção desses elementos se constroem as preposições e abordagens pertinentes a pesquisa estabelecida, no qual se constituirão as bases da argumentação teórica sobre uma determinada temática.

A luz dessa consideração, a pesquisa se apresenta como qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, pois a mesma responde a questões muito específicas, que não são mensuradas sob a quantificação, pois respondem a um universo de significados, crenças, valores e atitudes que se ocupam da natureza das relações sociais (Minayo, 2002).

Diante das bases gerais, o tipo de pesquisa utilizado neste trabalho será de pesquisa documental, que Gil (2002) define como a utilização de materiais que não receberam tratamento analítico, que podem ser reelaborados de acordo com a intencionalidade da pesquisa.

Neste trabalho, serão utilizadas matérias de jornais *online/impressos*, documentos referentes a legislação como leis e decretos que se referem ao processo de Educação

Especial/Inclusiva no estado do Piauí e os dados estatísticos nacionais que mencionam o Piauí nessa modalidade educacional, fornecendo um panorama de como a Educação Inclusiva foi construída nos últimos 25 anos e possibilitando uma noção de como está acontecendo a inserção da criança com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento no ensino regular em âmbito estadual.

EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PIAUIENSE

O sistema educacional referente a Educação Especial do Piauí teve inicio na década de 1960, com o atendimento de crianças com Deficiência Intelectual, Surdez e dificuldades de linguagem nas salas da LBA em Teresina, a criação da Associação dos Cegos do Piauí em 1967 e a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em junho de 1968. Pouco depois da fundação dessas instituições, o poder público começou a se responsabilizar pelo atendimento dessas crianças.

A primeira iniciativa foi a criação da Escola Especial Ana Cordeiro em agosto de 1968 em substituição as salas da LBA, além disso, o estado passou a responsabilizar-se pela formação e pela remuneração salarial de todo o corpo docente que compunha a Educação Especial à época, sendo também a principal mantenedora do corpo pedagógico da ACEP e da APAE (Rosado, 2016).

Essa responsabilidade do estado, permitiu que em cooperação com a ACEP houvesse a criação da “Escola de Cegos”, que segundo Brito (1996), oferecia aulas de braille e iniciação ao trabalho, e que a Escola Especial Ana Cordeiro tivesse uma relação estrita com a APAE, considerando que ambas atendiam o mesmo público.

Até meados dos anos 1980, a Educação Especial do Piauí concentrava-se majoritariamente em Teresina, com exceção da APAE, que fora descentralizada para as cidades de Parnaíba, Picos, Oeiras, Campo Maior e Floriano durante a década de 1970, além das salas isoladas dentro de turmas regulares e dos atendimentos itinerantes⁶ que ocorriam dentro do sistema de ensino estadual. Além dessas cidades, há registros também de atendimento a este público em Pedro II, Luzilândia e Água Branca, estando a Educação Especial dividida da seguinte forma a época através das seguintes modalidades:

⁶ É o tipo de atendimento que o professor de Educação Especial se desloca até a unidade escolar para o atendimento do aluno com deficiência (Rosado, 2016).

Teresina: Deficientes Mentais, Deficientes Mentais - Educáveis, Deficientes Visuais, Deficientes Físicos e Deficientes Auditivos; **Parnaíba:** Deficientes Mentais, Deficientes Físicos e Deficientes Auditivos; **Campo Maior:** Deficientes Mentais e Deficientes Auditivos; **Picos:** Deficientes Mentais e Deficientes Físicos; **Floriano:** Deficientes Mentais e Deficientes Auditivos; **Oeiras, Luzilândia e Água Branca:** Deficientes Mentais – Educáveis (Piauí, 1982, grifo nosso).

Apesar da presença da Educação Especial em municípios-polo, observa-se que há uma grande centralização de algumas deficiências apenas na capital Teresina. Nessa mesma década, como política para a criança com deficiência, o Piauí investiu massivamente em diagnósticos através do Hospital Getúlio Vargas (HGV), em uma concepção clínico-médica, no qual estimulava-se estudos psicossociais e neurológicos para auxiliar nos diagnósticos realizados, priorizando os estudos para os deficientes mentais e os deficientes visuais (Rosado, 2016).

É importante reforçar que o sistema de Educação Especial no Piauí nessa época, fora construído em consonância com o sistema nacional que havia vigorado na ditadura militar, considerando que o estado teve contribuição decisiva na implementação da LDB de 1971 e nas demais legislações e políticas públicas educacionais do regime, incluindo a reorganização do sistema nacional de Educação Especial através do CENESP⁷ (Brito, 1996).

É importante contextualizar que a concepção de educação que vigorava nesta época era a integracionista, que nas palavras de Lanna Júnior (2010, p. 41) se configura em:

Tornar parte, a partir do esforço unilateral da pessoa com deficiência, que se esforça para se adaptar ao espaço já existente, na forma que são disciplinados, garantindo o acesso da pessoa com deficiência aos ambientes, mas não garantindo os seus meios de permanência e adaptação (Lanna Júnior, 2010, p. 41).

Nessa concepção, a Educação Especial acontecia de forma segregada em associações e classes especiais dentro do ensino regular, no qual o público que era parte dessa modalidade educacional não possuía qualquer tipo de contato com as outras crianças, apenas aqueles que conseguiam se adaptar ao sistema vigente é que acessavam o ensino regular, ou seja: uma minoria.

⁷ O Centro Nacional de Educação Especial surgiu no ano de 1973. O órgão tinha como missão promover o planejamento integrado da educação especial no Brasil, e prestaria coordenação técnica e financeira às atividades desenvolvidas nos estados do país, coordenando, planejando e promovendo a Educação Especial do pré-escolar até o Ensino Superior (Rosado, 2016).

No contexto piauiense, Rosado (2016) destaca que a Educação Especial aconteceu de forma totalmente segregada do ensino regular, em que estes estudantes sequer tinham acesso ao sistema geral de ensino, pois o estado estimulava e reforçava uma concepção de Educação Especial distante do ensino regular, configurando-se em um *apartheid* pedagógico.

Apesar disso, a autora destaca que quando se analisa o contexto nacional da época, o Piauí era o estado do Norte/Nordeste/Centro-Oeste que tinha o sistema de Educação Especial melhor estruturado em termos de legislação, infraestrutura física e atendimento ao aluno com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento, além de uma política que se não era consistente, incencionizava-se ser.

Porém, apesar de uma melhor condição em relação aos demais estados, o Piauí não gozava de uma situação privilegiada, pois muitas dessas associações, classes especiais e política de ensino itinerante ocorriam em condições precárias em termos de infraestrutura, salários e formações, sobretudo dos entes mantidos pelo estado e das associações que não tinham recursos suficientes para manutenção e modernização, como o caso da ACEP. Diferentemente desse cenário apresentado, a APAE era a única associação que gozava de condições privilegiadas, pois seus mantenedores advinham de famílias com altos recursos financeiros.

Se para o Brasil, os anos 1980 representaram avanços na luta por direitos da pessoa com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento, para o Piauí essa década representou a continuação das políticas promovidas pelo estado, representando uma tentativa de organização e renovação da política de Educação Especial, mantendo de forma geral o *status quo* segregacionista.

Destacam-se na década as seguintes iniciativas, que são: a construção da Creche Tia Graça Nery no prédio da ACEP pelos próprios usuários para difusão do ensino do braille desde a idade pré-escolar, a implementação de uma nova APAE em um prédio considerado moderno em Teresina, com um departamento voltado para crianças ricas e outro para crianças pobres e a institucionalização da Educação Especial pré-escolar, além da expansão da Educação Especial em 1º Grau para os municípios de Guadalupe, Piracuruca, Barras, Altos, José de Freitas, Elesbão Veloso e Inhuma (Brito, 1996).

Esse tímido avanço que decorreu na modalidade de Educação Especial foi proporcionado mais pelo aumento da demanda (pois o acesso a Educação, especialmente a Infantil e a de 1º Grau, era cada vez mais presente) e pela iniciativa das proprias

associações do que propriamente pela preocupação do estado em promover maiores oportunidades para esses diferentes públicos.

Em comparação com a Constituição Nacional, a Constituição do Piauí de 1989 foi econômica em relação aos direitos da pessoa com deficiência e Transtornos Globais do desenvolvimento, como podemos ver a seguir:

§ 2º Será implantado o Sistema Braille em estabelecimentos da rede oficial de ensino, em cidade-pólo regional, de modo que se atendam as necessidades educacionais e sociais das pessoas portadoras de deficiência visual; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Piauí, 1989, p.99-100).

Entende-se que o último item soa como uma repetição do documento nacional, todavia, a única preocupação era apenas com a implementação do AEE, e não da transversalidade do ensino regular no currículo, porém, destaca-se a preocupação com o estudante com deficiência visual e a difusão do braille a partir da rede oficial de ensino em cidades-polo, já que a modalidade educacional voltada para este público, concentrava-se apenas em Teresina através da ACEP e de uma sala especializada na Escola Especial Ana Cordeiro (Rosado, 2016).

Na primeira metade da década de 1990, destaca-se a criação do Serviço de Apoio ao Superdotado, a criação de uma fábrica de carteiras, de um centro de informática, a ampliação dos serviços de Educação Especial para 35 municípios através da expansão da APAE e da reativação de salas especiais, atendendo segundo dados de 1993, 2.585 alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento em todo o estado e a implementação de políticas voltadas para o aluno com altas habilidades/superdotação (Brito, 1996 apud Piauí, 1993).

No final de 1998, foi inaugurado o Centro de Apoio Pedagógico (CAP)⁸ para o deficiente visual em parceria do Governo do Estado do Piauí com o Governo Federal em

⁸ O programa era desenvolvido pelo governo federal, inspirado em uma experiência bem-sucedida no estado de São Paulo e possuía os seguintes objetivos: 1) garantir aos educandos cegos e aos de visão subnormal acesso aos recursos específicos necessários a seu atendimento educacional (livros em Braille, livros falados, textos ampliados, mapas adaptados, jogos pedagógicos adaptados, e outros); 2) atender com presteza e de forma imediata, as variadas demandas decorrentes da diversidade das programações escolares; 3) promover a institucionalização, em nível de Governo, do atendimento ao aluno cego e ao de visão subnormal no que se refere aos recursos específicos necessários a sua educação, por meio da utilização dos sistemas estaduais e municipais de ensino; 4) promover a capacitação de profissionais e demais recursos humanos da comunidade. (Rosado, 2016, p.146 apud Brasil, 1998, p.09).

Teresina⁹, vislumbrando um trabalho integrado para esse público desde a promoção de uma formação docente adequada para os professores até recursos e possibilidades de aprendizagem para que o aluno com deficiência visual se mantivesse no ensino regular sob a perspectiva de uma educação especial transversal com a Educação Inclusiva (Rosado, 2016).

Porém, apesar dos avanços promovidos nos anos 1990 e de uma descentralização da Educação Especial, o Censo Escolar de 1998, apontou um cenário que o Piauí possuía 3.060 matrículas nessa modalidade, sendo o menor número no Ensino Médio com 15 matrículas e o maior no Ensino Fundamental com 1.326 e com 372 alunos matriculados em um item denominado de “outro tipo de modalidade”.

Os dados apontam também que apenas 214 alunos estavam incluídos no sistema de ensino regular, e apenas 43 desses alunos estudavam em instituições que possuiam sala de AEE para atendimento no contraturno. Cabe salientar que desse contingente, 184 alunos estavam matriculados no Ensino Fundamental, e quanto a identificação deste público, o cenário era o seguinte:

Deficiência Visual: 38 alunos; **Deficiência Auditiva:** 34 alunos;
Deficiência Física: 20 alunos; **Deficiência Mental:** 37 alunos;
Deficiências Múltiplas: 13 alunos; **Altas Habilidades/Superdotação:** 02 alunos; **Portadores de Condutas Típicas:** 15 alunos; **Outros:** 81 alunos (Brasil, 1998, p. 77-79).

Observa-se a partir dos dados obtidos, que a tendência da inclusão na educação piauiense no fim dos anos 90 era decorrente mais da pressão da legislação nacional e dos organismos internacionais, do que propriamente uma intencionalidade em se promover essa realidade, pois o número de crianças e adolescentes matriculados no ensino regular era ínfimo em relação aos outros estados brasileiros e ao público que estava matriculado na Educação Especial, acrescentando o desafio de que o sistema educacional regular sequer possuia estrutura para receber a maior parte dos 214 alunos.

⁹ O primeiro prédio do CAP funcionou onde atualmente é o Memorial Esperança Garcia, a instituição funciona nos dias atuais no bairro Monte Castelo em prédio próprio.

A IMPLEMENTAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PIAUÍ (1999-2023)

O ano de 1999 observou uma nova reestruturação na Educação Especial do Piauí, através da publicação da Lei Estadual de nº 5.101/99, conhecida como a LDB Piauiense. A legislação local guardava suas especificidades em relação a legislação nacional para os preceitos destinados ao público com deficiência, em que no Artigo 3¹⁰, o termo “preferencialmente” é substituído por “principalmente” no que se refere a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Regular (Piauí, 1999).

Porém, através dos desafios da implementação do AEE nas instituições de ensino do território estadual e considerando ainda o baixo número de crianças matriculadas no Ensino Regular, havia uma abertura que a legislação preconizava que era a de que “quando as condições o exigirem, o atendimento deverá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados” (Piauí, 1999, p. 8).

Nesse sentido, entende-se que o estado continuava a terceirizar a sua responsabilidade para as associações que realizavam um trabalho especializado ou para projetos de organizações não-governamentais, mantendo na prática o que já vinha ocorrendo em território estadual nas últimas décadas por associações e entidades assistencialistas.

Esse fato é evidenciado por uma matéria publicada no “Jornal O Dia” em maio de 1999, em que havia um projeto intitulado de “Educação Essencial”, que era desenvolvido pela Pastoral do Menor, que visava atender crianças com deficiência em situação de vulnerabilidade, em um ideário de reabilitação do indivíduo e da oferta de alimentação e assistência social.

¹⁰ Art. 3º - O dever do Estado do Piauí com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, **principalmente** na rede regular de ensino.

Figura 1: Projeto “Educação Essencial” em matéria do Jornal O Dia



Fonte: o autor (2024).

Essa realidade aponta que havia distinções evidentes quanto ao fomento das políticas educacionais, uma vez que a garantia de um sistema educacional para as pessoas com deficiência era apenas uma realidade parcial, evidenciada por um forte apelo ao assistencialismo e ao estímulo de políticas segregacionistas que tinham um forte viés clínico-médico e pouco se preocupavam com essa criança enquanto sujeito de direitos.

Conforme a tendência nacional, no ano de 2003, fora criada a Coordenadoria Estadual para Inclusão da Pessoa com Deficiência (CEID). A criação dessa Coordenadoria possibilitou considerar esse indivíduo como um sujeito de direitos não só em sua fase educacional, mas ao longo da vida, e a Educação passou a ser prerrogativa do Conselho Estadual de Educação (CEE), indo de encontro ao que se começava a compreender por inclusão a época.

No mesmo ano, o CEE publicou a Resolução nº 072, estabelecendo normas para a Educação Especial. Em que tange aspectos referentes a Educação Inclusiva, a legislação preconiza nos seus artigos 1, 6 e 7 a importância do AEE como transversal a Educação Básica e em seu artigo 27, quando ressalta que “as escolas do Sistema Estadual de Ensino, em hipótese alguma, poderão negar matrícula aos alunos com necessidades educacionais especiais”, mas ainda assim abre uma brecha quando se fala que “em alguns casos, a Educação Especial substituirá o ensino regular” (Piauí, 2003, p.3).

A contradição entre a legislação e a concepção inclusiva é reforçada quando se estimula “a quantificação máxima de dois (2) alunos com necessidades educacionais especiais em turmas de classe regular”, “as escolas especiais e centros de educação

especial deverão decidir quanto a transferência do aluno para a rede regular de ensino com base em avaliação pedagógica” e “mediante a autorização do CEE/PI as organizações sem fins governamentais poderão desempenhar atividades nessa modalidade para suprir carências da rede pública de ensino” (Piauí, 2003).

Apesar de tentar um alinhamento com as políticas desenvolvidas nacionalmente, a concepção de Educação Inclusiva ainda era fortemente confundida e sinônima ao paradigma de Educação Especial no estado do Piauí, em que se tinha uma concepção de que educar a pessoa com deficiência era tão e somente apenas inseri-la em uma instituição escolar pertencente a modalidade de Educação Especial e a inclusão, conforme vimos, era vislumbrada pelo poder público como um impeditivo ao processo de ensino regular.

Em 2005 é criado o Fundo Estadual de Direitos da Pessoa com Deficiência (FUNEDE), através da Lei Estadual 5.454/05, que visa trazer autonomia financeira através de recursos próprios para políticas de inclusão, sendo prioritária as da Educação, direcionando esses recursos em parceria com as associações e os municípios visando a participação social da pessoa com deficiência a partir do estágio educacional.

Em 2008 o CEID torna-se a Secretaria Estadual para Inclusão da Pessoa com Deficiência (SEID) e é o órgão responsável:

Pela proposição, articulação, monitoramento e execução de políticas públicas estaduais voltadas para inclusão das pessoas com Deficiência, tendo como finalidade a aprovação da sua cidadania e a defesa de seus direitos, tendo a seguinte estrutura básica: 1) gabinete do secretário; 2) integra também a estrutura básica da Secretaria Estadual para Inclusão da Pessoa com Deficiência e o Conselho Estadual de Defesa de direitos da pessoa portadora de Deficiência; 3) No cumprimento de sua finalidade a SEID, usando os fundamentos da cidadania e da dignidade da pessoa humana, visando a construção de uma sociedade justa e solidária, assegurando os direitos sociais a saúde, a educação, trabalho, moradia, segurança e previdência social, a proteção a maternidade e a infância, assistência aos desamparados na forma da CF/88, promover o seguimento da Pessoa com Deficiência; 4) A SEID poderá realizar atendimento as pessoas com Deficiências e seus familiares, bem como encaminhá-las aos órgãos competentes segundo suas demandas a perspectiva de sua inclusão social; 5) O Fundo Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (FUNEDE/PI) criado pela Lei Estadual nº 5.454 de 30 de junho de 2005, será administrado pela SEID (Piauí, 2008, p.1).

A conversão da CEID em Secretaria trouxe maior notoriedade e uma abordagem mais moderna do Estado para lidar com as pessoas com deficiência. A nova estrutura permitiu ouvir suas demandas e realizar os investimentos necessários, inclusive na área

educacional, considerando esses indivíduos desde o nascimento até a vida adulta como participantes das políticas públicas. Vale ressaltar que o Piauí foi um dos poucos estados do Brasil, e o primeiro do Nordeste, a criar uma Secretaria de primeiro escalão voltada para a inclusão de pessoas com deficiência.

Em 2015, foi promulgado o Decreto Nº 6.652, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Piauí. O estado foi um dos poucos a contar com essa política em âmbito estadual no Brasil e é pioneiro no Nordeste. Na área da Educação, destacam-se os Artigos 36 e 37, que mencionam que:

Art. 36. Fica assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida como meio de efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; Art. 37. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão escolar; Parágrafo único. Fica assegurado ao aluno com deficiência, o atendimento educacional especializado preferencialmente nas redes regulares de ensino (Piauí, 2015, p.10).

O documento reforça a menção a inclusão do aluno com deficiência na rede regular do ensino que o documento nacional preconiza, no entanto diferencia-se por utilizar o termo “preferencialmente” ao AEE na rede regular de ensino, mantendo a preferência (ou a divisão da responsabilidade) com as associações.

O documento também traz a definição sobre a Educação Especial e suas normativas, no qual:

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Seção, a modalidade de educação escolar que disponibiliza recursos, serviços e atendimento educacional especializado de forma complementar aos alunos público-alvo da educação especial. § 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. § 3º A educação do aluno com deficiência iniciar-se-á na educação infantil, a partir de 00 (zero) ano de idade, com ênfase na estimulação precoce, sendo obrigatória, conforme a Emenda à Constituição Federal nº 59, de 11 de novembro de 2009, a partir dos 4 anos de idade. § 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino, público ou privado, deverão ser atendidas as normas técnicas de acessibilidade em vigor (Piauí, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência do Piauí é mais detalhista no que se refere à Educação Especial e reforça a obrigatoriedade desde a Educação Infantil, considerando

esta como fase inicial da Educação Básica. Além disso, destaca o caráter complementar dessa etapa ao ensino regular e a atenção necessária na construção dos estabelecimentos de ensino, sejam eles especiais ou regulares, colocando-se sob a égide do PNE de 2014.

No mesmo ano, foi promulgado o Plano Estadual de Educação (PEE) do Piauí, que visa em sua meta 4:

Garantir, para 100% da população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso a educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, em um sistema educacional inclusivo (Piauí, 2015, p.3).

Diferente do documento nacional, o documento estadual centra-se na garantia do AEE para aqueles que estão dentro do ensino regular, no qual deve ser garantido “o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, nas escolas ou serviços especializados nas formas complementar ou suplementar” (Piauí, 2015, p.6), com a estratégia de “Expandir o atendimento escolar para todas as crianças de 0 a 5 anos com deficiência garantindo o AEE ou o serviço especializado, conforme demandas identificadas em áreas urbanas ou rurais” (Piauí, 2015, p.6).

Em 2017, o CEE publicou a Resolução Nº 146/2017, que atualizou as normas vigentes para a Educação Especial no Piauí, porém seu texto é contraditório ao que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência e o Plano Estadual de Educação. O documento continua a reforçar o caráter “preferencialmente”, alegando que essa abordagem sempre é favorável ao estudante, com foco na garantia do AEE, no qual a Educação Especial deve ser um processo educacional contínuo e integrado:

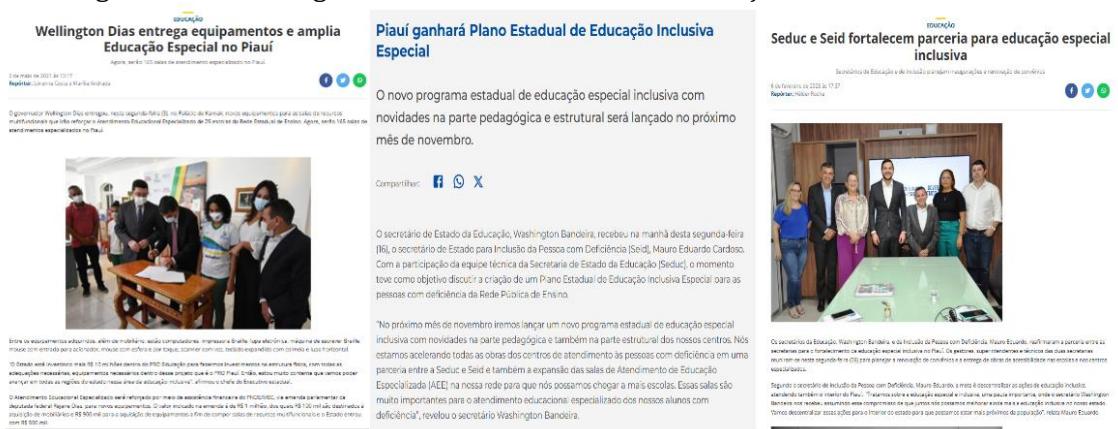
Definido por um projeto pedagógico que assegura recursos e serviços educacionais especializados [...] organizados para apoiar, complementar e suplementar, de modo a garantir a Educação Escolar em todas as modalidades da Educação Básica. §2º - A oferta da Educação Especial terá início na Educação Infantil, em creches e na pré-escola, permitindo a identificação das necessidades educacionais especiais e a estimulação do desenvolvimento integral do estudante, assegurando os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie a necessidade, mediante avaliação. Art. 9º - Os sistemas de ensino oferecerão nas unidades escolares o Atendimento Educacional Especializado – AEE, como parte integrante do processo educacional. Art. 11 - O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno da escolarização, podendo ser realizado, ainda, em Centros de Atendimento Educacional Especializado públicos ou privados, sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria Estadual/Municipal de Educação (Piauí, 2017, p.1-2).

Há o reforço a construção de Salas Multifuncionais para a promoção do AEE na rede de ensino regular, fornecendo a infraestrutura necessária para que o estudante com deficiência possa participar da vida escolar. No entanto, o Artigo 28 recomenda que “o sistema adote o número máximo de duas crianças por turma, evitando a concentração de estudantes público-alvo da Educação Especial [...] de modo a não comprometer a viabilidade pedagógica” (Piauí, 2017, p.5).

Se por um lado há o estímulo para a construção da infraestrutura para tratar a criança com deficiência com respeito através da implementação do AEE, do outro há a continuação de uma política segregacionista que privilegia única e exclusivamente a Educação Especial, deixando de lado o seu caráter transversal e de promotor de uma melhor qualidade de vida e cidadania para que o estudante com deficiência possa participar dos diferentes espaços de sociabilidade, que no caso é a instituição de Ensino Regular.

Um indicativo de que a política piauiense reforça a Educação Especial como um elemento segregado do ensino regular, são as políticas realizadas pelo Estado nos últimos anos, que se centram na construção de Centros de Reabilitação, de Salas de AEE, da aquisição de mobiliários e a renovação de convênios com Organizações Não-Governamentais (ONGs) e associações que realizam o atendimento da pessoa com deficiência, conforme as matérias publicadas pelo governo estadual em 2021, 2022, 2023 e 2024.

Figura 2: Anúncios governamentais no site de informação do Governo do Piauí



Fonte: Piauí (2023).

Esse tipo de política, é reforçada até mesmo nos dias atuais, ainda que o estado tenha sido pioneiro a participar do programa Viver sem Limite, lançado pelo Governo

Federal em março de 2023, que fora anunciado na V Conferência Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Piauí. Os recursos destinados a educação foram contemplados pelo estado com a previsão de “implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e a construção de novos Centros Especializados de Reabilitação” (Piauí, 2024).

Mesmo a acessibilidade e a promoção do AEE e Centros de Reabilitação sendo itens importantes na vida das pessoas com deficiência, pensar em uma educação que visa ser inclusiva vai além disso, pois exige não apenas um espaço segregado para que essa pessoa participe, mas sim um pensamento transversal de todos os requisitos necessários que possibilitem o direito à educação de forma qualitativa de fato, em que a inclusão faz parte de todas as possibilidades e probabilidades.

Apesar da continuidade da visão equivocada de implementação de espaços de AEE e Educação Especial como política pública prioritária, os dados atuais sobre a situação da inclusão no Piauí, segundo o Censo Escolar (2024), mostram que existem 29.874 alunos com deficiência frequentando a Educação Básica, distribuídas em 2.997 escolas por todo o estado, sejam elas estaduais ou municipais.

Esse fato é decorrente mais de um avanço da política nacional do que estadual e dos municípios, que fazem com que o estado realize ações de maneira asfixiada, ou seja: na ânsia de dar uma resposta às demandas pertinentes ao público que possui deficiência de maneira superficial, não ocorrendo de fato uma promoção da Educação Inclusiva ou sequer a tentativa de se atingir esse parâmetro.

Nisso, há a promessa desde o final de 2023 da publicação do Plano Estadual de Educação Especial Inclusiva, sendo o primeiro que versa sobre a transversalidade da educação da pessoa com deficiência, naquele que seria o primeiro plano estadual sobre Educação Inclusiva, inspirado no PNEEPEI, publicado em 2008, e que até agora não saiu do discurso e da promessa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido neste artigo, percebe-se que o Estado do Piauí desde o ano de 1968, que é onde a Educação Especial foi implementada, conduz uma política pública de educação para pessoa com deficiência em um viés segregacionista. Os avanços ocorridos em âmbito nacional e internacional, possuiram um efeito significativo na

mudança de determinados paradigmas e na promoção de avanços, porém insuficientes para se pensar uma educação realmente inclusiva em âmbito estadual.

Medidas inconstitucionais como a limitação de alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, promessas e discursos que na prática não traduzem efeitos significativos ou sequer saem do papel e fomento a uma política ultrapassada de integracionismo, ditam as regras a nível local, em que a maior preocupação do poder público reside em medidas pontuais e na implementação de legislações contraditórias entre si.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão no Piauí decorre mais da pressão nacional e internacional acerca da temática, do que propriamente da intencionalidade do estado em promover a real inclusão, cujo seu ideário segue o mesmo das décadas de 1960 e 1970 e renega a transversalidade entre Educação Especial e Educação Inclusiva, possuindo o conceito de que ambas as modalidades são antagônicas.

Promover políticas inclusivas vai além da implementação do AEE, das Salas Multifuncionais e dos Centros de Reabilitação, ela exige que se reoriente toda uma estrutura pertencente a própria educação e aos processos educacionais, admitindo-se seu caráter abrangente e transformador de diferentes realidades, de modo com que se possa transformar a vida de todos e educar para a cidadania, sendo assim uma educação emancipadora e anticapacitista, e para tal, é necessário que o estado saia da promessa e dos discursos e os alinhe as suas práticas, pois estas parecem contraditórias entre si.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2023, Resumo Técnico. Brasília, 2024.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília. Diário Oficial da União Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 out 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEED, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999.

Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 1989.

BRITO, I.S. História da educação no Piauí. Teresina: EDUFPI, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LANNA JÚNIOR, M.C.M. História do movimento político das pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010, 443p.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. 21^a. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 072/2003, de 03 de outubro de 2003. Teresina: Conselho Estadual de Educação, 2003.

PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 146/2017, de 22 de junho de 2017. Teresina: Conselho Estadual de Educação, 2017.

PIAUÍ. Constituição do Estado do Piauí. Diário Oficial: Teresina, 1989.

PIAUÍ. Decreto 6.652 de 15 de maio de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Piauí e dá outras providências. Diário Oficial: Teresina, 2015.

PIAUÍ. Educação do Piauí 1979-1981. Coord. A. A. Carnib. Teresina: Secretaria de Educação, 1982.

PIAUÍ. Governo entrega novos equipamentos e amplia número de salas multifuncionais para a Educação Especial. Governo do Piauí, 2021. Disponível em: <<https://antigo.pi.gov.br/noticias/governo-entrega-novos-equipamentos-e-amplia-numero-de-salas-multifuncionais-para-a-educacao-especial/>>. Acesso em: 26 out. 2024.

PIAUÍ. Inclusão de pessoas com deficiência é prioridade no Piauí. Governo do Piauí, 2021. Disponível em: <<https://antigo.pi.gov.br/noticias/inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-e-prioridade-no-piaui/>>. Acesso em: 26 out. 2024.

PIAUÍ. Lei complementar nº 117 de 16 de outubro de 2008. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 028, de 09 de junho de 2003, que dispõe sobre a Lei Orgânica da Administração Pública do Estado do Piauí e dá outras providências. Diário Oficial: Teresina, 2008.

PIAUÍ. Lei nº 5.101 de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o sistema de Educação do Estado do Piauí e dá outras providências. Diário Oficial: Teresina, 1999.

PIAUÍ. Rafael Fonteles autoriza início das obras de centro especializado em autismo. Governo do Piauí, 2024. Disponível em: <<https://www.pi.gov.br/noticia/rafael-fonteles-autoriza-inicio-das-obras-de-centro-especializado-em-autismo>>. Acesso em: 26 out. 2024.

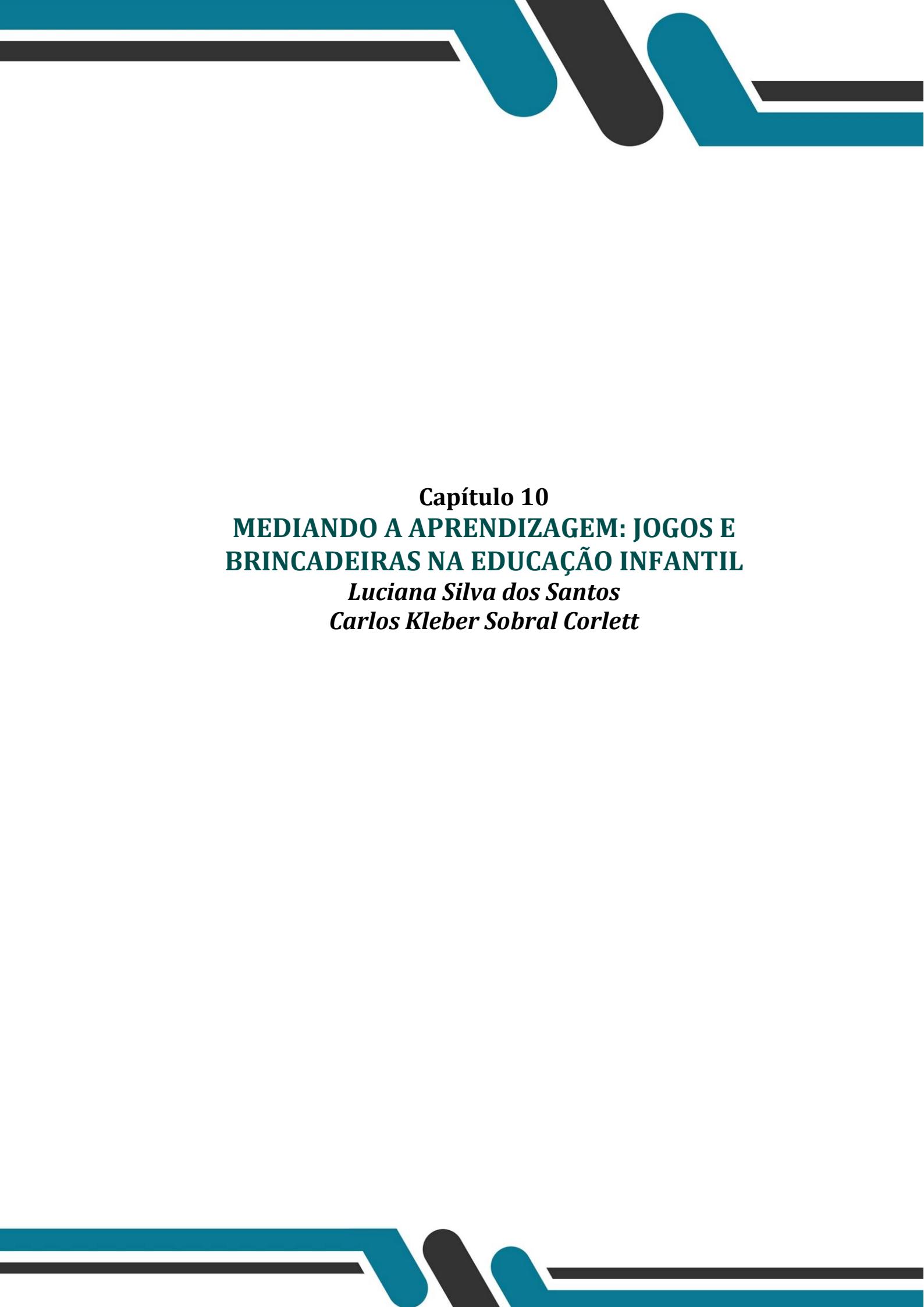
PIAUÍ. Seduc e Seid fortalecem parceria para educação especial inclusiva. Governo do Piauí, 2023. Disponível em: <<https://antigo.pi.gov.br/noticias/seduc-e-seid-fortalecem-parceria-para-educacao-especial-inclusiva/>>. Acesso em: 26 out. 2024.

PIAUI. Wellington Dias entrega equipamentos e amplia Educação Especial no Piauí. Governo do Piauí, 2021. Disponível em: <<https://antigo.pi.gov.br/noticias/wellington-dias-entrega-equipamentos-e-amplia-educacao-especial-no-piaui/>>. Acesso em: 26 out. 2024.

Projeto auxilia crianças carentes. **O Dia**. Teresina, p.15. 17 mai 1999.

ROSADO, R.M.B.Q. Educação Especial no Piauí 1968 a 1998/Rosa Maria Borges de Queiroz Rosado. Teresina, 2016. 270f.

YIN, R. K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Tradução: Daniel Bueno – Porto Alegre: Penso, 2016.



Capítulo 10

**MEDIANDO A APRENDIZAGEM: JOGOS E
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Luciana Silva dos Santos
Carlos Kleber Sobral Corlett

MEDIANDO A APRENDIZAGEM: JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Silva dos Santos

*Mestranda em Políticas Educacionais pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, E-mail:
luciannasilva101@gmail.com*

Carlos Kleber Sobral Corlett

*Mestrando em Políticas Educacionais pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, E-mail:
klebercorlett@hotmail.com*

RESUMO

Esse artigo é uma revisão da literatura a qual busca refletir a importância dos jogos e brincadeiras como mediadores do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, sendo um meio essencial para o desenvolvimento de habilidades na criança, preparando-as para o mundo a sua volta. O artigo busca esclarecer que o brincar não é só por brincar, que tem uma intencionalidade de cunho pedagógico envolvido. Nisto, a interação e estímulos entre professor e aluno é essencial, bem como a afetividade, proporcionando à criança um bom desenvolvimento cognitivo que a acompanhará até a vida adulta. Os jogos e brincadeiras na Educação Infantil são atividades que proporcionam na criança a observação, criatividade, interação social, autonomia e curiosidade, por isso faz-se necessário trabalhá-las desde cedo, com ludicidade despertando o desejo de aprender por experiência de forma coletiva com os envolvidos. Tudo deve ter uma intencionalidade e uma boa metodologia, não é apenas o brincar, é o vivenciar, é o aprender, e o professor é a peça chave que envolve as crianças através de estímulos. A metodologia de estudo trata-se de uma abordagem qualitativa, a qual consiste na leitura de materiais acadêmicos, análises de conteúdo em sites e livros para maior aprofundamento do tema estudado e analisado com o objetivo de colher informações com embasamento teórico metodológico que possam ser apresentados coerentemente verificando a veracidade dos dados levantados e a infoexclusão.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras, Brincar, Crianças.

1 INTRODUÇÃO

Os jogos e brincadeiras no processo de ensino aprendizagem são ferramentas utilizadas desde a Educação Infantil, como forma de proporcionar a criança uma aprendizagem mais significativa, com desenvolvimento do raciocínio lógico através da experiência, resolução de problemas, troca de ideias, bem como a autonomia por meio da ludicidade e socialização.

Dado exposto, esse artigo busca discutir a importância do brincar no processo de desenvolvimento integral da criança desde a Educação infantil, que posteriormente no Ensino Fundamental o aluno terá a possibilidade de desenvolver sua criticidade, reflexão e debate grupal, nesta dinâmica os jogos e brincadeiras na Educação Infantil é indispensável para a aquisição de habilidades motoras, sensoriais, emocionais e cognitivas, e se essa base desde o início da escolarização da criança não for dada tanta importância, isto é, não forem trabalhadas, a criança terá prejuízos posteriores no seu desenvolvimento.

Os jogos e brincadeiras na Educação Infantil não podem se perder, precisam ser estimulados, pois quando bem planejados de cunho pedagógico busca intervir no processo de ensino aprendizagem. A criança é criativa e vive em um mundo imaginário, do sonhar e fazer de contas, a ludicidade está presente no cotidiano da criança estabelecendo conhecimento por experiência, como mediadora da aprendizagem. A ludicidade exerce um papel de suma importância, e é crucial na vida da criança em uma sociedade tão complexa e acelerada, com suas tecnologias digitais, bem vindo a globalização, pode-se definir: “a geração da miojização” tudo pronto em 3 minutos, o conhecimento é dado através de um clique numa tela de aparelho celular, e ainda pode-se ir mais além, basta pedir para algum assistente virtual, como por exemplo Alexa e Assistente do Google,

Diante tanto debates acerca da educação no país, não se tem um modelo ou método pronto, fixo, de como se aprende e de como se ensina, o que se pode identificar é que o acesso ao conhecimento é aberto e está em todas as partes. Nossa cérebro é fantástico quando se trata em aprendizagem e os jogos e brincadeiras percorrem um caminho que é de mediar essa aprendizagem.

A escola como instituição deve estar ciente ao fato de que cada criança aprende no seu tempo, porém vale destacar que a observação aos marcos do desenvolvimento é

crucial à faixa etária da criança, e que a socialização é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo e da identidade da criança, que nos dias atuais é uma identidade pós-moderna, que está em constante transformação.

Neste trabalho destaca-se os pensamentos de grandes teóricos que fizeram, marcaram e ainda estão marcando a história da educação com contribuições nos estudos relacionados a jogos e brincadeiras e sua importância no desenvolvimento da criança, e foram: Piaget, Vygotsky, Freire, Moyles, Angott entre outros.

O artigo dar-se início com uma introdução, dando continuidade com o referencial teórico, com uma breve explanação de como surgiu os jogos e brincadeiras desde o Renascimento até a atualidade, a socialização nos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, a ludicidade e a estimulação do saber e a formação continuada do professor frente a Educação Infantil.

Em sequência a metodologia por meio de leituras bibliográficas acadêmicas, análises de conteúdos de sites, leituras de livros, coletas de dados, em prol de analisar e recolher informações referentes ao tema.

2 METODOLOGIA

A metodologia de estudo é uma revisão da literatura de uma abordagem qualitativa, a qual consiste na leitura de materiais acadêmicos, análises de conteúdo em sites e livros para maior aprofundamento do tema estudado e analisado com o objetivo de colher informações com embasamento teórico metodológico que possam ser apresentados para melhor aprofundamento do tema.

3 JOGOS E BRINCADEIRAS: DO RENASCENTISMO ATÉ OS DIAS ATUAIS

Pensar em educação é pensar no se reinventar, no criar, no novo, e tudo que é novo causa estranheza até chegar a adaptação, é pesquisar em prol a uma aula diferenciada do interesse do aluno, sair do conteudismo mais não esquecendo de adaptar, unificar o velho ao o novo, uma Metodologia Ativa, e os jogos e brincadeiras são atividades dinâmicas, lúdicas, uma mediação da aprendizagem de cunho intencional e investigativo para saber os pontos positivos e que precisam de aprimoramento na criança, não é mecânico ou engessado é flexível, conforme a realidade do aluno e de caráter significativo, levando em

consideração o nível de escolaridade do aluno, particularidade e conhecimentos prévios pois a criança é um ser pensante que se expressa sobre tudo a sua volta, e isso acontece no brincar. Deste modo conforme Angotti (2009, p. 121):

A cultura do brincar é, portanto, transmitida de geração a geração, permitindo à criança vivenciar o que aprendeu, exercitando, experimentando, descobrindo, organizando e inventando novas possibilidades para a brincadeira, de acordo com suas habilidades e conhecimentos.

A ideia de ludicidade embora tão presente nas escolas nos dias atuais, principalmente nas públicas surgiu no século XVI, quando ainda eram utilizadas apenas para os adultos, nesta feita com o surgimento do Renascimento destacaram a naturalidade do brincar na criança, salientando que ela é um ser importante, que imita, observa e aprende por essa observação. Como afirma Franco (2009):

A partir do Renascimento, as brincadeiras coletivas realizadas por adultos e crianças foram lentamente dando lugar ao brinquedo-objeto, que foi se tornando uma especialidade das crianças, vindo a ocupar papel especial como um dos principais mediadores entre elas e o mundo.

Partindo desses pressupostos Almeida (1998) destaca que os jogos desde muito cedo fizeram parte da vida do homem. Isto é, desde os primeiros anos de vida já é estabelecida o contato com os jogos e com o brincar. Embora os jogos e brincadeiras não tenham apenas uma única definição específica de acordo com ponto de vista de cada indivíduo, ambos são caracterizados como um meio de interação e diversão, porém que cada um tem suas particularidades. O jogo tem regras a serem cumpridas, e com a finalidade de competição, já a brincadeira não existem regras nem competição, seu foco é a diversão.

Mas é o brincar só por brincar? O ato de brincar embora não seja dada tanta importância desempenha um papel de grande relevância a criança fazendo-a criar vínculos afetivos, sociais e ao mesmo tempo a construção de novos saberes. Segundo Moyles “é uma questão de levar a sério as atividades lúdicas e tratar com seriedade e respeito as crianças que estão brincando”. (MOYLES, 2002, p.57).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) existem 5 campos de experiência que devem ser trabalhados na criança, diante disto os jogos e brincadeiras podem ser uma metodologia como suporte a essas habilidades que estarão em construção.



Fonte: Própria 2024

Vale destacar que quando a criança não tem um brinquedo ela cria do seu próprio imaginário ou até mesmo tem criatividade de confeccionar com o professor, que é a chave desse processo, estimulando e acompanhando o aluno ao seu regresso o que destaca ainda mais o desenvolvimento da criança. De acordo com Freire (1996, p.90):

[...] A alegria do saber não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, os educadores corroem ou deterioram em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual na prática educativa perde o sentido [...].

O brincar com jogos e brincadeiras é aprender a descobrir, e o descobrir também é brincar. Cada criança tem sua particularidade e cada uma aprende no seu tempo e do seu jeito. Os jogos e brincadeiras vêm sofrendo transformações desde o início do século XX até os dias atuais, dentro da Psicologia do Desenvolvimento de Piaget e Vygotsky a criança é um indivíduo do meio, isto é, a criança modifica o meio e ao mesmo tempo é modificada por ele, e isto está relacionada ao modo como as crianças aprendem e apropriam-se dos conhecimentos, dinamizando, e interagindo com o mundo.

Esse desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios conforme a faixa etária de cada criança, podendo variar de um contexto social, econômico entre outros ou realidade, por isso é importante fazer esse monitoramento e saber se a criança está conforme esses marcos. Vejamos a seguir o mapa mental conforme as Fases do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget.



Fonte: Própria 2024

Os jogos e brincadeiras na Educação Infantil contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, linguagem, raciocínio lógico entre outras, isto é o jogo enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança. Ainda conforme Piaget (1976, p. 160):

O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente a fim de que jogando elas cheguem a assimilar às realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

De acordo com autor, através do jogo a criança constrói conhecimentos, autonomia, socialização e transformam sua realidade em função de suas próprias necessidades. Estudos acerca de jogos esclarecem a ideia do brincar, que é uma atividade prazerosa, que trabalha na criança o desenvolvimento cognitivo como compreensão, afetividade, trabalho grupal, emoções, sentimentos, raciocínio entre outras, Piaget em um dos seus livros: *A formação do símbolo da criança* (1971), baseado nas observações dos seus filhos analisa, interpreta e esclarece como se dá os jogos e brincadeiras no processo intelectual da criança.

Neste viés, é necessário conhecer e compreender a realidade e particularidades do aluno, a observação como as crianças brincam e seu modo de interação com as outras, com objetos, brinquedos e o ambiente ao seu redor, a aprendizagem acontece há todo momento e boa parte dela com estimulação, portanto vale destacar o quanto o professor é uma peça fundamental nesse processo.

4 O PAPEL DO PROFESSOR NA INTERAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A princípio educar é um ato de interagir, e não há uma interação sem o outro, o que implica para a transformação dos sujeitos envolvidos, tal elemento possibilita na criança a criticidade, reflexão, observação, ação e resolução de problemas.

O intuito da criança é descobrir, porque foi gerado a curiosidade em descobrir através do movimento de observação, simples atividades do cotidiano podem ser janelas para o conhecimento, a imaginação e a criatividade das crianças não têm limites, elas estão sempre ativas, e é no trabalho com a Educação Infantil que os professores caminham para o progresso em cultivar essas habilidades, favorecendo seu desenvolvimento como um todo.

Partindo desses pressupostos o professor passa a ser a peça chave para a interação entre aluno/aluno, professor/ aluno. O professor precisa estar aberto ao novo e não acomodados achando que tudo é uma bobagem, preocupados apenas em cumprir horário sem dar real importância a aprendizagem da criança, profissionais assim acabam prejudicando o desenvolvimento do aluno, para educar é preciso amar o que se faz, e não ter sua profissão como um escape ou falta de opção no mercado de trabalho, o ato de educar é ter um olhar humano, de ter “compaixão social”, de ter responsabilidade com vidas. Segundo Ribeiro, Souza, 2011, p. 36):

O professor dever possuir característica básicas de observação, ter Olhos e ouvidos bem atentos e sensibilidade para perceber as necessidades de seus alunos. E estar sempre buscando novas descobertas. Dessa forma deve observar as necessidades, assim como as capacidades sociais.

Se todos os profissionais da educação tivessem outro olhar a respeito do acesso e permanência do aluno à escola como direito público, bem público e serviço público com pensamentos ligados à preocupação do processo de aprendizagem das crianças, talvez a educação no país pudesse ganhar outro rumo e seria bem diferente. As escolas públicas precisam de recursos pedagógicos, brinquedos, brinquedoteca, parquinho, isto é, saber dar o real valor a eles, para que assim sejam minimizados tantos impactos sociais na educação básica. É preciso caminhar a passos largos para se ter uma educação de boa qualidade para todos, uma educação que criem espaços onde as crianças de sintam mais à vontade e aprendam juntas, explorando o ambiente em sua volta. Portanto o professor

é essencial para proporcionar as crianças momentos agradáveis através da interação e estimulação do saber.

Conforme (Morais, 2008, p.41), somente um profissional bem qualificado profissionalmente saberá a importância que há nesse período em que as crianças passam em suas vidas no processo de ensino-aprendizagem e crescimento. Certamente a vida adulta da criança dependerá da sua infância que por sua vez dependerá do professor, pois tais vivencias marcarão a vida adulta, independentemente de suas particularidades.

É de suma importância o professor está preparado para aplicar em sua sala de aula a Metodologia Ativa proporcionando a criança o descobrir, para que as crianças sintam prazer em participar, bem como a construção da afetividade entre aluno e professor. É essencial o professor ter conhecimento prévio, com aulas lúdicas, bem planejadas e adaptadas conforme a realidade de seus alunos, isto é o domínio do Componente Curricular. Diante disto de acordo com Rodrigues, (2013, p. 25)

Para tanto, ser um bom professor requer o domínio da matéria, a competência para ensinar, a preocupação com os métodos de aprendizagem, e a aceitação afetiva inserida no convívio harmonioso com os alunos, para que haja construção de saberes e competências que valem para uma vida toda e não apenas no momento da aprendizagem. Portanto, professor que quer garantir uma aprendizagem significativa para os seus alunos precisa ter em mente a importância da relação interpessoal em sala de aula.

Segundo Freire (2002, p. 52), os laços afetivos é um elemento essencial entre professor e aluno para um bom desempenho no processo de ensino-aprendizagem, porém não pode interferir na autoridade e ética do professor.

Na Educação Infantil, é trabalhada várias habilidades na criança, desde habilidades: motora, sensorial, cognitiva, emocional entre outras, possibilitando na criança a construção do conhecimento de forma coletiva, há uma série de atividades programadas, com habilidades necessários para o desenvolvimento da criança. Segundo Piaget, a criança já nasce com as pré-condições neurobiológicas do conhecimento, mas as condições de fato se dão através de estímulos e a partir disso temos a ludicidade a favor do processo de aquisição do conhecimento, valorizando a sensibilidade, criatividade sendo capaz de proporcionar novas vivencias e experiências.

A ludicidade se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora. Santos (1997, p.14).

Neste sentido a ludicidade vai muito mais além do correr, pular, são atividades que envolve a criança como todo, do pensar, sentir, agir, experimentar, pois só assim há uma aprendizagem significativa que vai além dos muros escolares. Nesta feita trabalhar com jogos e brincadeiras na Educação Infantil é moldar caminhos para vida adulta da criança no que se concerne a autonomia e desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sensoriais e emocionais, e cabe ao professor saber dinamizar criando metodologias a esse público.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos resultados apresentados os jogos e brincadeiras são estímulos ao desenvolvimento cognitivo de novas habilidades na criança, bem como o incentivo à curiosidade, à descoberta e resolução de problemas, nisso através da socialização e participação da criança. O brincar embora seja compreendida como passar tempo, sem nenhuma intencionalidade envolve a construção de conhecimentos.

Confome Nicolau (1988):

“Brincar não constitui perda de tempo, nem é simplesmente uma forma de preencher o tempo (...) O brinquedo possibilita o desenvolvimento integral da criança, já que ela se envolve afetivamente e operamente, tudo isso de maneira envolvente, em que a criança imagina, constrói conhecimento e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar” (p.78).

Os jogos e brincadeiras são recursos pedagógicos, que possibilitam à construção da aprendizagem de forma significativa e podem ser trabalhados com qualquer faixa etária, basta adaptá-los ao nível de escolaridade da criança. O professor é a peça chave que explora novos caminhos através dos estímulos, e a criança começa a criar cenários, personagens, com a aprender brincando e explorando.

A criança quando cria, o faz de forma lúdica, ou seja, brincando. Porém, costumamos oferecer para as crianças nos espaços educacionais, propostas pedagógicas baseadas no nosso gosto pessoal, nossos desejos e vontades, poucas são às vezes em que os professores permitem o ato criativo infantil. (BAUMGARTNER; SILVEIRA 2010 p. 48

Diante do exposto destaca-se a importância do tema em refletirmos como educadores o nosso papel como educador, que não é o brincar, distrair-se, passa tempo, recrear ou entretenimento em si, e sim o ato de orientar a criança a desenvolver habilidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos a luz da revisão da literatura demostram que os jogos e brincadeiras existem há muito tempo na história sendo passado de geração a geração, através do aprender a aprender, aprender por observação, por experiência, e que o brincar na Educação Infantil sempre deve ter uma intencionalidade, que não é um brincar apenas para passar tempo ou por brincar mais que tenha um cunho pedagógico em prol da construção da identidade da criança bem como o seu desenvolvimento cognitivo, motor, sensorial, emocional entre outras habilidades.

Para tanto, tais habilidades irá acompanhar a criança ao longo da sua vida adulta, proporcionando à criança autonomia, nesta feita é de suma importância trabalha-las desde cedo com uso do lúdico, despertando na criança o desejo de aprender, o professor tem um papel muito importante, no que se diz respeito aos estímulos para esse desenvolvimento, porém sempre respeitando as particularidades de cada criança e conforme as fases do desenvolvimento pautada por Piaget.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. O. **O lúdico e a construção do conhecimento:** uma proposta pedagógica construtivista. Prefeitura Municipal de Monte Mor, Departamento de Educação, 1992.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ANGOTTI, Maristela. (org.) **Educação infantil:** da condição de direito à condição de qualidade no atendimento Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BAUMGARTNER, CINARA MARLI DA CUNHA; SILVEIRA, TATIANE DOS SANTOS DA. **Arte e Ludicidade na Educação Infantil e Anos iniciais.** Indaiatuba: GRUPO UNIASSELVI, 2010.

FRANCO Souza, R. **Brinquedo e Cultura:** Reflexões Históricas e Sociais. Editora Papirus, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MORAIS, P.C.M. O papel do professor frente à questão do brincar para criança de 04 (quatro) a 06 (seis) anos. Trabalho apresentado como requisito para conclusão da Habilitação Educação Infantil Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p.9-80,2008.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. - Porto alegre: Artmed, 2002.

NICOLAU (1988). Brincar.

OLIVEIRA, Z. R. de. O trabalho do professor na educação infantil. 3^a ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PACHECO, Mayara Alves Loiola; CAVALCANTE, Priscila Viana; SANTIAGO, Renata Glícia Ferrer Pimentel. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v, 2, n. 3, p.1-11, 2021.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.



AUTORES



Alana Cristina Maciel Matos

Professora efetiva do município de Caucaia desde 2018. Atualmente Formadora Municipal da Educação Infantil no município de Caucaia (SME - 2024). Formadora Municipal do Programa Compromisso Criança Alfabetizada (2024/2025). Especialista em Alfabetização de Crianças e Multiletramentos (Universidade Estadual do Ceará - 2022). Especialista em Educação Infantil (Faculdade Plus - 2018). Especialista em Psicopedagogia Clínica, Hospitalar e Institucional (Faculdade do Vale do Jaguaribe - 2016). Graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Ceará - 2013). Atuou como bolsista de Iniciação à Docência do período de 2012 a 2014 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID 2009 - UFC, alanacmm@yahoo.com.br;

Aline Tavares Nogueira Bezerra de Melo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-CE, Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Potiguar-RN e em Equitação Fundamental pela FASU-BA e atualmente atua como professora do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Médio Profissional em Tempo Integral na rede estadual de ensino-RN e como coordenadora do Atendimento Educacional Especializado no município de São José de Mipibu-RN, e-mail: alinetnogueira@gmail.com

Carlos Augusto Fernandes de Medeiros

Formado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Pós-graduando em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em gestão pela UNIFAVENI e em Psicopedagogia pelo Instituto Sinapses; carlosmedeiros@aluno.uespi.br

Carlos Kleber Sobral Corlett

Mestrando em Políticas Educacionais pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, E-mail: klebercorlett@hotmail.com

Cristiane dos Santos Silva Ferreira

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Facex (UNIFACEX) -RN, Especialista em Psicomotricidade pelo Centro Universitário Facex (UNIFACEX) -RN, cursando mestrado em Ciências da Educação 202.02 na World University Ecumenical (WUE) e atualmente atua como Professora da Educação Especial do Ensino Médio Profissional em Tempo Integral na rede estadual do RN, e-mail: crisferreiraeducacional@gmail.com

Débora Dias Guimarães

Graduanda em Licenciatura do curso de História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: deboradiasbts@gmail.com;

Elcio de Souza Correia Tavares

Doutor em Física pela Faculdade de São Carlos -SP), atua como professor de Física no Ensino Médio Profissional em Tempo Integral na rede estadual do RN, e-mail: elciotavares67@gmail.com

Gabriel Lucas dos Santos Neves

Pedagogo. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA-UFAM), ngabriel680@gmail.com

Jakson dos Santos Ribeiro

Professor orientador: Doutor em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará. Diretor do curso de História, Campus Caxias.. Email: jaksonribeiro@professor.uema.br;

Juliana Karla Rodrigues de Souza Santos

Minicurrículo do autor: Mestra em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/PROPAD), especialista em gestão de pessoas, empreendedorismo e negócios digitais, marketing e redes sociais e docência para educação técnica e profissional, bacharela em Administração pela Universidade Federal Rural de Pernambuco(UFRPE), professora de Escola Técnica Estadual, e-mail: julianakarlarodrigues92@gmail.com

Luciana Silva dos Santos

Mestranda em Políticas Educacionais pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, E-mail: luciannasilva101@gmail.com

Maria José Gonçalves Bernardo

Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino do Município de Fortaleza com 15 anos de experiência na Educação Infantil, Pedagogia (UECE) com pós graduação em

Psicopedagogia (FALC) e AEE (PLUS). Mestranda do curso Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba - UFPB,
marajosegoncalvesbernardo@gmail.com;

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Professora Doutora em Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB,
marianne.cavalcante@gmail.com

Marlene Schüssler D'Aroz

Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas IEAA-UFAM, marlenedaroz@ufam.edu.br

Nailane Ribeiro da Silva

Docente, especialista no Ensino de Ciências, e-mail: nailaneribeiro58@gmail.com

Neyla Cristiane Rodrigues de Oliveira

Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente/Universidade Federal do Piauí (UFPI)
neyla.rodrigues@ifpi.edu.br

Osvanilda Moreira Marcelino

Graduada em Pedagoga pela Fundação Universidade do Tocantins (2011). Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Santo André – FASA (2012). Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must. E-mail: nilda06moreira@hotmail.com

Rosuila dos Santos Silva

Docente, especialista em Docência do Ensino Superior, e-mail: rosuila.santos@ifpi.edu.br.

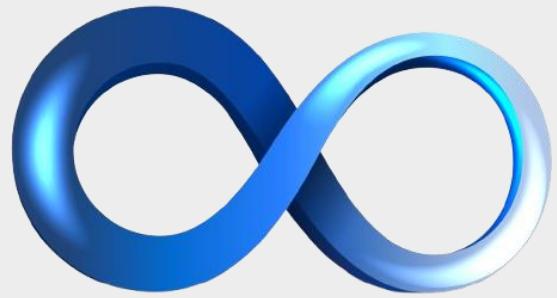
Taislane Ribeiro da Silva

Graduanda em Ciências Biológicas. Instituto Federal do Piauí – Campus São João do Piauí, e-mail: taislanes661@gmail.com

Vilmar Rodrigues dos Santos

Professor Especialista, Licenciado Pleno em Educação Física. Professor Efetivo na Escola Estadual Toufic Joulian e na Escola Estadual Ricardina Campello Fonseca Rodrigues em Carapicuíba – São Paulo., vilmarr@prof.educacao.sp.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2198-4988>



Educação Infinita: Ensino e Aprendizagem explora a ideia de que a educação não tem um ponto final, mas sim um processo contínuo de crescimento e transformação. O livro discute como a aprendizagem pode ir além das salas de aula tradicionais, incorporando novas metodologias, tecnologia e abordagens interdisciplinares para tornar o ensino mais dinâmico e acessível. Ao destacar a importância do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia do estudante, a obra incentiva uma visão mais ampla sobre como adquirimos conhecimento e o compartilhamos ao longo da vida.

Além de refletir sobre os desafios e oportunidades no cenário educacional moderno, o livro propõe estratégias para tornar a aprendizagem mais significativa, tanto para educadores quanto para alunos. Com exemplos práticos, discussões teóricas e insights inspiradores, Educação Infinita convida leitores a enxergarem o ensino como um processo vivo e em constante evolução. Seja na escola, no trabalho ou no dia a dia, o aprendizado contínuo é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

