

Organizadores

MARCELO SKOWRONSKI
RENATA MACHADO TEIXEIRA

Volume

2

2021

+

ABORDAGENS EM EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS DIGITAIS, DOCÊNCIA E INCLUSÃO



Editora

MultiAtual

Organizadores

MARCELO SKOWRONSKI
RENATA MACHADO TEIXEIRA

Volume

2

2021

+

8

**ABORDAGENS
EM EDUCAÇÃO:
TECNOLOGIAS DIGITAIS,
DOCÊNCIA E INCLUSÃO**

?

9

6

a

b

c

?



Editora
MultiAtual

© 2021 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Marcelo Skowronski

Renata Machado Teixeira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração, Arte e Capa: Resiane Paula da Silveira

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

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

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S0a	Skowronski, Marcelo Abordagens em Educação: Tecnologias Digitais, Docência e Inclusão – Volume 2 / Marcelo Skowronski; Renata Machado Teixeira (organizadores).–Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. 200 p.: il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-995169-4-8 DOI: 10.5281/zenodo.5090676 1. Educação. 2. Tecnologias Digitais. 3. Docência. 4. Inclusão. I. Teixeira, Renata Machado. II. Título. CDD: 370 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 MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

AUTORES

**ALEXANDRE MENESES CHAGAS
ANA CLÁUDIA OLIVEIRA DA SILVA
CAMILLA KAREN DE MENEZES E SILVA
CLAUDIA LUCIA LANDGRAF VALÉRIO
DÊNIA PAULA GOMES OLIVEIRA
EDIANA DE MORAIS RODRIGUES
EDVANIA CORDEIRO DOS SANTOS
ELIZANE GOMES DO ESPIRITO SANTO TAQUES
EPAMINONDAS DE MATOS MAGALHÃES
EVELINE TORRES PEREIRA
EVYANE SAMPAIO SERAPIÃO RODRIGUES
FABÍOLA DA COSTA SOARES
FRANCISCA INÁCIA DA SILVA RIBEIRO
GRACIELE ALVES DA SILVA
HELÁDIO SOARES DA SILVA
IOLANDA SILVA OLIVEIRA
JÉSSICA LORRAYNE ANANIAS DA SILVA
JOSÉ DANIEL VIEIRA SANTOS
JUCELMA LIMA PEREIRA FERNANDES
JÚLIA ALESSANDRA MACHADO DE CASTRO
JURACI RODRIGUES FALANQUI
LARA CRISTINA LARA
LEONARDO LUIS DE FREITAS
LÍGIA BOCALON SALVINI**

LIGIANE OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA

LUCIANA FERREIRA DOS SANTOS

MARCELO SKOWRONSKI

MÁRCIA DE SOUZA DAMASCENO

MÁRCIA SANTOS VEDOVATO

MARINALVA REGINALDO SANTOS

MERIELLE MARIA RAMOS FREITAS

RAYSSA FEITOZA FELIX DOS SANTOS

SANDRA ARNALDO DE AMORIM LIMA

SANDRA MORENO DE ASSIS

SILVANO BARBOSA SOARES

SIRLENE LEMES DE MORAES SILVA

SUELI DE SOUZA SILVA

VANILDA DIVINA ALMÉRIO BISTAFFA

VIVIANE ALVES JORGE

WESLENE DA SILVA SANTOS

APRESENTAÇÃO

Abordagens em Educação: Tecnologias Digitais, Docência e Inclusão - Volume II.

O segundo volume da obra “Abordagens em Educação: Tecnologias Digitais, Docência e Inclusão” aborda temáticas relacionadas com a educação, utilização de tecnologias digitais e os processos inclusivos. Agrega relevantes contribuições para pensar a materialização do saber inclusivo, democrático e digital.

Além de temas como a comunicação assíncrona, o espaço cibernético, formação de professores, educação inclusiva, clima organizacional, aprendizagem significativa e o letramento digital, a obra conta com uma multiplicidade de saberes contemplados pela Educação Física, Pedagogia, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa, o que possibilita a ampliação do olhar sobre o fazer pedagógico.

Por acreditarmos no caráter dinâmico do saber científico e no movimento de transformação dos sujeitos como fruto das relações sociais mediadas, compartilhamos esse volume com a expectativa de que possa contribuir e fomentar reflexões e práticas direcionadas à edificação da educação que acolhe, reconhece e enfrenta as diferenças presentes em seu contexto. Reforçamos também a importância de uma educação que constrói das mais diversas maneiras suas práticas digitais, tão importantes e decisivas nesse período de enfrentamento da Covid- 19.

Convidamos o (a) leitor (a) a desarmar-se dos seus mitos quanto ao uso da tecnologia e às possibilidades de aprendizagem dos sujeitos, para que possa experimentar aqui, juntamente com os autores, um novo gosto pelo conhecimento, onde ciência e valores dialogam em busca de melhores condições de fomento à pesquisa, estudo, ensino e aprendizagem. Nesse percurso, a partir de diferentes enfoques, poderá transitar nessas redes de possibilidades que constituem a obra.

Boa leitura.

Marcelo Skowronski e Renata Machado Teixeira

SUMÁRIO

Capítulo 1 PERCURSOS E PERCALÇOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO REMOTO Marcelo Skowronski	10
Capítulo 2 A ESCOLA E A POLÍTICA COMO FERRAMENTA DE REGULAÇÃO SOCIAL Jucelma Lima Pereira Fernandes; Jéssica Lorrayne Ananias da Silva; Júlia Alessandra Machado de Castro	25
Capítulo 3 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO AMBIENTE ESCOLAR NO CAMPO Silvano Barbosa Soares; Ediana de Moraes Rodrigues; Marinalva Reginaldo Santos; Evyane Sampaio Serapião Rodrigues; Lígia Bocalon Salvini	35
Capítulo 4 A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO VISUAL Ligiane Oliveira dos Santos Souza; Luciana Ferreira dos Santos; Elizane Gomes do Espírito Santo Taques; Sueli de Souza Silva; Sandra Moreno de Assis	49
Capítulo 5 CLIMA ORGANIZACIONAL DA GESTÃO ESCOLAR Iolanda Silva Oliveira; Juraci Rodrigues Falanqui; Ligiane Oliveira dos Santos Souza; Ana Cláudia Oliveira da Silva	59
Capítulo 6 CRIAÇÃO E USO DO LAPBOOK NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA Merielle Maria Ramos Freitas; Heládio Soares da Silva; Fabíola da Costa Soares; Lara Cristina Lara; Graciele Alves da Silva; Leonardo Luis de Freitas	73
Capítulo 7 VIVÊNCIAS NO PERÍODO DE PANDEMIA NA CRECHE E A POSSIBILIDADE DO USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES Weslene da Silva Santos; Francisca Inácia da Silva Ribeiro	89
Capítulo 8 A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA ESCOLA DE ENSINO REGULAR E O RETROCESSO Viviane Alves Jorge; Vanilda Divina Almério Bistaffa; Márcia Santos Vedovato	101

Capítulo 9 WHATSAPP COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS: USO E SUAS IMPLICAÇÕES Edvania Cordeiro dos Santos; Rayssa Feitoza Felix dos Santos	116
Capítulo 10 A IMPORTÂNCIA DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO DISPOSITIVOS EFICAZES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA Sandra Arnaldo de Amorim Lima; José Daniel Vieira Santos; Alexandre Meneses Chagas	130
Capítulo 11 O IMAGINÁRIO SOCIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A DEFICIÊNCIA: ALGUNS ELEMENTOS Dênia Paula Gomes Oliveira; Eveline Torres Pereira	148
Capítulo 12 O ENSINO DE ARTE E O FAZER ARTÍSTICO EM AMBIENTE REMOTO Camilla Karen de Menezes e Silva; Márcia de Souza Damasceno; Sirlene Lemes de Moraes Silva; Claudia Lucia Landgraf Valério; Epaminondas de Matos Magalhães	170
Biografias CURRÍCULOS DOS AUTORES	188
Os Organizadores	199

CAPÍTULO 1

**PERCURSOS E PERCALÇOS DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO
ENSINO REMOTO**

MARCELO SKOWRONSKI

PERCURSOS E PERCALÇOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO REMOTO

Marcelo Skowronski

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso- IFMT; Mestre em Ciências do Movimento Humano ESEFID/UFRGS, e-mail:

marcelosko@gmail.com

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência que teve como objetivo relacionar os conteúdos e metodologias de ensino presentes nas aulas de Educação Física remotas, com documentos produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Foram analisadas as Diretrizes em Educação Física de Qualidade, (UNESCO, 2015) e a Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte (UNESCO, 2018). O relato parte do ensino do componente curricular Educação Física em três turmas do ensino médio de uma escola federal profissionalizante de um município do Mato Grosso. As relações foram estabelecidas com o amparo dos planos de ensino, planos de aula, recursos didáticos e metodológicos utilizados/construídos pelo professor, bem como os resultados das trocas de experiências proporcionadas nas ações realizadas com os discentes. Constatou-se que a proposta de conteúdos envolvendo especialmente os conhecimentos conceituais e atitudinais das diferentes práticas corporais na disciplina, dentro do ambiente de ensino remoto tiveram relação ao que preconiza a BNCC e os documentos da UNESCO, no entanto, as condições estruturantes para uma EF de qualidade não foram atendidas em sua totalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; práticas corporais; direitos humanos; ensino remoto.

ABSTRACT

This is an experience report that aimed to relate the contents and teaching methodologies present in remote Physical Education classes, with documents produced by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and with Common National Curricular Base (BNCC, 2017). The Guidelines on Quality Physical Education (UNESCO, 2015) and the International Charter on Physical Education, Physical Activity and Sport (UNESCO, 2018) were analyzed. The report starts with teaching the Physical Education curricular component in three high school classes at a federal professional school in a municipality in Mato Grosso. The relationships were established with the support of the teaching plans, lesson plans, didactic and methodological resources used / built by the teacher, as well as the results of the exchange of experiences provided in the actions carried out with the students. It was found that the content proposal involving especially the conceptual and attitudinal

knowledge of the different corporal practices in the discipline, within the remote teaching environment, had relation to what the BNCC and UNESCO documents advocate, however, the structuring conditions for an EF quality standards have not been fully met.

KEYWORDS: Physical education; bodily practices; human rights; remote teaching.

1 Introdução

O ano de 2020 dispensa apresentações em relação ao cenário global vivenciado por todos frente ao contexto da pandemia. Especialmente no campo da educação, paulatinamente vimos acentuar as dificuldades enfrentadas pelo sistema, como um todo, para a continuação das atividades escolares. Emergem nas instituições de ensino questões até então pouco ou nunca demandadas aos gestores e docentes, como a necessidade de se estabelecer cuidados sanitários e acima de tudo promover as condições estruturantes mínimas que viabilizassem aos estudantes a permanência e o envolvimento necessários à sequência do ano letivo de maneira remota.

Distintas realidades, adaptações nos conteúdos, inovações nas metodologias de ensino, foram debates constantes para toda a comunidade escolar no ano de 2020. Inúmeras situações, algumas jamais vivenciadas por docentes no decorrer de sua formação, foram aparecendo, moldando e ressignificando o percurso do fazer docente no seu novo ambiente de trabalho: o ensino remoto. Trata-se, portanto, de um novo mecanismo de ensino que busca o fomento para a realização de atividades predominantemente síncronas, ou seja, em que professores e estudantes possam estar conectados (virtualmente) em tempo real para o exercício do ensino e da aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que o ensino remoto contribui na aprendizagem e levando em consideração os direitos dos estudantes preconizados pela LDB 9394/96 e pela UNESCO, este relato de experiência pretende relacionar as condições e ações de ensino presentes nas aulas de Educação Física (EF) remotas em uma escola técnica federal de nível médio de um município de Mato Grosso, com documentos produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). O

objetivo da relação foi identificar se os direitos legais dos estudantes foram contemplados no recorte investigado.

O relato, embora tenha seu recorte limitado ao professor de educação física (EF) de uma escola federal de referência, permite produzir reverberações para outros cenários da EF e até mesmo diferentes componentes curriculares. Aborda, portanto, experiências exitosas e dificuldades enfrentadas durante todo o período em que foi possível ampliar a bagagem de conhecimentos, habilidades e atitudes (TARDIF, 2012), demandadas ao docente para a realização de um trabalho isonômico e inclusivo dentro da nova realidade apresentada no contexto da pandemia.

1. Posição da Educação Física frente à documentos oficiais

Embora não seja papel exclusivo do docente viabilizar condições para que sejam respeitados e atendidos todos os direitos dos estudantes, é de suma importância o conhecimento dos marcos regulatórios que permeiam o componente curricular em escala nacional e internacional. Tal apropriação, permite não somente a condução do exercício docente de maneira a contribuir para o efetivo desenvolvimento humano, mas também pode desencadear alguns sinais de alerta que precisam ser trazidos à tona se eventualmente estejam sendo fragilizados os direitos dos estudantes.

Trazendo inicialmente os documentos internacionais que tratam dos direitos estudantis e sustentam a Educação Física (EF) enquanto meio indispensável para o processo de formação humana, destaca-se a Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte (UNESCO, 2018) e as Diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ), (UNESCO, 2015).

Embora tenha sua primeira versão datada de 1978, a Carta Internacional de Educação Física da UNESCO de 2018 ainda traz sua descrição original sobre o direito do ser humano em relação à EF:

Todo ser humano tem o direito fundamental de acesso à educação física, à atividade física e ao esporte, sem qualquer tipo de discriminação com base em etnia, gênero, orientação sexual, língua, religião, convicção política ou opinião, origem nacional ou social, situação econômica ou qualquer outra. (UNESCO, 2018, p. 02).

De maneira a reforçar tal direito, mas agora com o intuito de estabelecer algumas diretrizes para o campo da EF, a visão da UNESCO frente a EFQ destaca que “o esporte e a educação física são essenciais para a juventude, para vidas saudáveis, para sociedades resilientes e para combater a violência” (UNESCO, 2015, p. 04). Embora o papel da EF na escola deva ir além dos apresentados até aqui, o que será retomado mais adiante na análise da BNCC, têm-se clara uma preocupação mundial sobre a importância e as diferentes frentes de atuação da EF na escola.

Ainda nesta direção, a Declaração de Berlim, produzida na Conferência Mundial da UNESCO de Ministros do Esporte em 2013, salienta que “A educação física, na escola e em todas as demais instituições de ensino, é o meio mais eficaz para proporcionar às crianças e aos jovens habilidades, capacidades, atitudes, valores, conhecimentos e compreensão para sua participação na sociedade ao longo da vida” (UNESCO, 2013; apud. UNESCO, 2015, p. 06).

Está claro que os objetivos da EF na escola transcendem a prática esportiva em si, em uma atuação docente limitada à quadra (quando essa existir). Contudo, é necessário garantir que as políticas públicas educacionais e as ações docentes de fato sejam direcionadas à concretização dos direitos estudantis vigentes. Situação também colocada na Carta de Educação Física da UNESCO da seguinte forma: “A liberdade de desenvolver habilidades físicas, psicológicas e de bem-estar, por meio dessas atividades, deve ser apoiada por todos os governos e todas as organizações ligadas ao esporte e à educação” (UNESCO, 2018, p. 02).

Integrada à proposta pedagógica da escola, a EF é componente curricular da Educação Básica desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996). Embora não se desconsidere o processo histórico de construção e apropriação da disciplina no ambiente escolar, toma-se como ponto de análise para este momento o documento nacional mais recente sobre as dimensões de conhecimentos para a área no Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). O referido documento, destaca que a disciplina ao

Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer ou a organização autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento permitirá aos estudantes a aquisição e/ou o aprimoramento de certas habilidades. Assim, eles poderão consolidar não somente a autonomia para a prática, mas também a tomada de

posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana. (BRASIL, 2017, p. 476).

Este é o lugar do componente curricular EF para o docente deste relato de experiência, ou seja, compreende que a disciplina deve abordar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Contudo, no contexto da pandemia, evidencia-se a dificuldade estrutural em se produzir ações pedagógicas voltadas aos conhecimentos procedimentais, tendo em vista a necessidade do isolamento social e incapacidade de fomentar práticas corporais coletivas e/ou em espaços públicos com a presença de muitas pessoas.

2 Educação Física nas escolas técnicas profissionalizantes

Parece ser pertinente levar em consideração a contextualização histórica dos significados da EF no ensino básico e tecnológico, para tentar entender as possíveis repercussões na mobilização de saberes pelos professores na atualidade. Silva (2014) identifica que a justificativa da presença da EF nas escolas profissionalizantes da década de 1960 estava consonante com a empregada para as Escolas Propedêuticas do país, assim, “uma prática regular de exercícios físicos destinada à intervenção sobre o corpo para o seu melhor funcionamento” (SILVA, 2014, p. 132).

Boscatto e Darido (2017, p. 99) destacam que “de maneira geral, a EF escolar vem apoiando-se em instituições como a militar, a médica e a esportiva para legitimar a sua atuação pedagógica”. Em um recorte de estudo com alguns docentes de EF do Instituto Federal de Santa Catarina, os autores encontram o objetivo final da disciplina centrado na promoção da saúde e na compreensão crítica dos conteúdos de ensino, na oportunidade registrados em três blocos: esportes, componentes da cultura corporal e práticas corporais relacionadas à saúde.

Ao adentrar nas possibilidades da EF para o EM, Silva, Silva e Molina Neto (2016) questionam se a busca pelo ensino profissionalizante isentaria os estudantes do acesso à disciplina de EF, teoria essa desconstruída pelos próprios autores quando justificam que a EF “se sustenta no contexto escolar quando integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola” (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016, p. 326).

A preocupação com as possibilidades e o “para quê” realmente ensinar na EF no EM nos IF, também são temas observados nos estudos de Silva (2020), Boscatto

e Darido (2020) respectivamente. O primeiro autor, ao analisar 36 ementas dos Projetos Pedagógicos de Cursos do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), embora destaque os avanços da disciplina frente à hegemonia de conteúdos unicamente esportivos, entende que “o desafio ainda é encontrar uma Educação Física que dialogue com as perspectivas do Ensino Médio Integrado (EMI)” (SILVA, 2020, p. 12). Impressão similar é descrita por professores que colaboraram na pesquisa de Boscatto e Darido (2020, p. 13) ao afirmarem que a EF no EMI pode trabalhar com os estudantes uma análise reflexiva sobre o “modo de produção no âmbito do emprego e os aspectos relacionados à saúde do trabalhador”, estando assim alinhada com a perspectiva da formação técnica em que os discentes estão inseridos. Com base nesta perspectiva também foram construídos os percursos formativos de EF para o ensino remoto no recorte de análise que será apresentado a seguir.

2.1 Metodologia de condução do estudo

Trata-se de uma pesquisa qualitativa analítica, alinhada com o paradigma interpretativo crítico e que buscou problematizar o campo educacional, especificamente na área do componente curricular da Educação Física (EF). A análise parte do relato de experiência de um docente de EF que exerceu seu trabalho de maneira remota entre os meses de abril e dezembro de 2020 com três turmas (1º, 2º e 3º ano) de nível médio de uma escola técnica profissionalizante do estado de Mato Grosso.

De maneira complementar, também foi realizada uma análise documental dos planos de ensino, planos de aula e da estrutura metodológica e de conteúdos mobilizada pelo professor no sistema de gerenciamento de conteúdo conhecido como *google classroom*. Tais documentos contribuíram para a construção de três categorias de análise: quadra fechada; metodologias e conteúdos emergentes e direitos fragilizados.

As categorias de análise foram pautadas no conceito de saberes desenvolvido por Tardif (2012) no campo da educação, bem como na perspectiva dos direitos humanos e educacionais presentes nas Diretrizes em Educação Física de Qualidade, (UNESCO, 2015), na Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte (UNESCO, 2018) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

2.2 Quadra fechada: práticas corporais e o saber/fazer docente para além das quatro linhas

A ‘quadra fechada’, representa justamente o momento histórico em que alunos e professores não mais se encontram presencialmente para o desenvolvimento das práticas corporais presentes na cultura corporal de movimento. A partir de então o professor vira ‘órfão’ da bola, da quadra, da sala de aula, do corpo, da expressão corporal e se depara com a necessidade de exercer sua profissão de maneira remota, ou seja, abordar os conteúdos da EF predominantemente através do ‘contato’ *online* com seus estudantes.

Aula mista, aula separada, aula teórica, aula prática, quadra ou sala de aula? A Educação Física, historicamente conhecida e modificada por questões políticas, estéticas e didático-pedagógicas pode apresentar mais uma vez um novo marco em sua existência enquanto componente curricular. Ainda que, na memória de alguns, possa ser vista como uma disciplina centrada na prática, no exercício, no fazer, no mexer, é preciso registrar que não há mais espaço para ações docentes voltadas unicamente ao modelo tradicional historicamente conhecido, em que o saber-fazer torna-se o único objetivo da EF na escola. E foi com base neste paradigma que foram desenvolvidas as ações do docente, também alinhadas com os objetivos da EF para o ensino médio na BNCC, ou seja, “consolidar não somente a autonomia para a prática, mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 476).

Ao entender a diversidade de temas que compreendem a cultura corporal (jogos, esportes, lutas, ginástica, práticas corporais de aventura, danças) e ainda compreendendo o conceito de práticas corporais para além do cunho biológico, ou seja, dos benefícios orgânicos de determinadas atividades físicas, amplia-se as dimensões de conhecimentos que podem ser alcançados pelos discentes na disciplina de EF. Durante o ensino remoto, o isolamento social acabou dificultando o desenvolvimento de atividades práticas, de “experimentação”, “uso e apropriação” (BRASIL, 2017), no entanto, permitiu a ampliação do trabalho docente para o estímulo dos conhecimentos centrados na “fruição”, na “construção de valores”, na “análise” e

“compreensão” (BRASIL, 2017) de conteúdos já desenvolvidos anteriormente e de outros até então não discutidos no ensino médio da escola em questão.

Ao docente, coube o exercício inicial de mobilizar também alguns saberes até então não vivenciados em seu percurso de formação. Tardif (2012), caracteriza esses saberes como advindos das experiências no próprio exercício da profissão, com a interlocução entre pares, por exemplo. O mesmo autor ainda dimensiona em quatro categorias a procedência dos saberes docentes: “saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36). Neste sentido, estruturar a disciplina de EF em um ambiente virtual, de acesso universal e que viabilizasse o efetivo envolvimento dos estudantes, demandou ações hercúleas do docente e da gestão escolar.

O mesmo cenário se repetiu com docentes de outras disciplinas, o que implicou, gradativamente, na compreensão de que as demandas do ensino remoto estariam muito além da oferta do mesmo, da estruturação dos conteúdos em um local específico, de propostas de avaliação que inibissem a cola e/ou ações de plágio por parte dos estudantes. Foi necessário pensar também na comunicação que por vezes não chegava ao estudante; nas dificuldades enfrentadas pelo docente e pelo discente em lidar com uma nova ferramenta de ensino; nas diferentes ferramentas mobilizadas em distintas disciplinas; na falta de recursos (computador, celular, internet) que surgiam de maneira rotineira e, acima de tudo, com o passar do tempo, nos aspectos psicológicos que progressivamente foram comprometendo a participação dos estudantes.

2.3 Metodologias e conteúdos emergentes

Nascidos na era digital, fascinados por ela e diariamente envolvidos com tecnologias que por vezes são modificadas antes mesmo de permitir uma apropriação pelos mais antigos. São esses os nossos estudantes do século XXI. Ainda que seja uma característica discente facilitadora para o exercício do trabalho docente remoto, emerge aqui outro ponto de análise: os recursos tecnológicos, o gosto e apropriação pela tecnologia, por si só, não garantem a aprendizagem e o envolvimento discente no componente curricular.

Para as três turmas do ensino médio em que está centrado este relato, a disciplina de EF foi organizada e desenvolvida com o auxílio na ferramenta conhecida

como *Google Classroom*. De maneira complementar, mas não menos importante, a ferramenta de encontros síncronos, para o contato em tempo real com os estudantes, foi definida durante todo o período como sendo o *Google Meet*, especialmente pelo fato de ser gratuita e permitir a gravação das aulas visando disponibilização futura. O aplicativo *Whatsapp*, tema de outros trabalhos já apresentados (SANTOS; ALVES; PORTO, 2018; ALBUQUERQUE; COUTO, 2018) no Simpósio Internacional de Educação e Comunicação (SIMEDUC), também foi utilizado para a comunicação direta (avisos, dúvidas e lembretes) com os estudantes.

Ao analisar inicialmente a finalidade do ensino da EF, destaca-se o foco no aprendizado de elementos conceituais e atitudinais sobre os conteúdos. Os verbos presentes em planos de ensino e planos de aula anteriores à pandemia, tais como, praticar e vivenciar, foram substituídos predominantemente por outros mais distantes da prática esportiva em si, como: conhecer, estudar, contemplar e produzir. Por não ter um livro didático específico como outras disciplinas do ensino médio, a metodologia inicialmente utilizada consistiu na disponibilização quinzenal de conteúdos temáticos produzidos pelo próprio professor. Os materiais seguiram uma construção padrão, inicialmente abordando aspectos históricos das práticas corporais a serem estudadas, seguido posteriormente para as principais características e fatos marcantes das mesmas no Brasil e exterior. Por fim, eram apresentadas imagens e links de vídeos para serem assistidos em outras mídias digitais (*YouTube*, *sites* esportivos e jornalísticos). O material serviu como disparador das problematizações que seriam trazidas nas aulas expositivas síncronas, realizadas semanalmente pelo *meet*.

A construção coletiva dos conteúdos (professor/discentes) e a não possibilidade de realização da prática corporal de maneira conjunta, conforme acontecia durante o ensino presencial, trouxeram elementos importantes para o engajamento e ampliação das perspectivas até então desconhecidas por parte dos estudantes sobre a EF. A falta da aula prática, embora deva ser reconhecida como um prejuízo ao discente, acabou gerando uma disponibilidade de tempo maior para o conhecimento e reflexões sobre uma quantidade maior de conteúdos dentro da cultura corporal. O saber-sobre e o saber-ser conduziram boa parte dos conteúdos distribuídos dentro das três turmas. Dentre algumas temáticas, é possível destacar: xadrez *online* através do aplicativo e plataforma lichess.org; práticas corporais de aventura em terra, ar e água (cuidados e recursos); primeiros socorros (teoria e prática); implicações da pandemia na vida dos atletas olímpicos; saúde física, saúde

mental e percepção corporal em tempos de isolamento social; atividade física domiciliar; expressão corporal e seus efeitos no mundo do trabalho.

Um fator relevante observado foi a participação mais efetiva de alguns estudantes que nas aulas presenciais não se mostravam dispostos para a prática. Embora seja dever do professor atuar no sentido de promover a inclusão, historicamente é comum haver resistência por parte de alguns estudantes, por diversos motivos: vergonha; pensamento de que a falta de habilidade é um limitador para a participação; desinteresse pela prática, dentre outros.

Para fins avaliativos, foram adotadas diferentes metodologias, de maneira a contemplar a realidade e as diferentes habilidades dos discentes. Cabe destacar que a adoção de um único método avaliativo pode implicar no insucesso de muitos estudantes, uma vez que alguns não dispõem de habilidades e/ou estrutura para a confecção de determinadas tarefas. Dentre os modelos de avaliação adotados estão: preenchimento de questionários *online*; produção de vídeos individuais e coletivos; leitura e debates de textos; envio de arquivos com trabalhos de pesquisa via *google classroom*, e-mail ou *whatsapp*.

A análise das ações realizadas com os documentos balizadores da UNESCO, permitem identificar, neste caso, um alinhamento com os princípios da “instrução física e engajamento cívico”, com a “inclusão”, com a “saúde” (UNESCO, 2015, p. 06). Já sobre a BNCC, dentre as diversas habilidades propostas para serem construídas, é possível destacar que os estudantes serão capazes de “Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (BRASIL, 2017, p. 484).

2.4 Direitos fragilizados

Por se tratar de uma escola técnica federal, com viabilidade de recursos para a assistência social dos estudantes, as condições estruturantes para o início do ensino remoto foram viabilizadas em diferentes ações, tais como: continuidade do auxílio alimentação, criação do auxílio internet para estudantes sem conexão ilimitada e empréstimo de computadores institucionais para discentes que comprovadamente

não dispunham de equipamentos compatíveis para o acompanhamento das aulas em regime domiciliar.

A preocupação com isonomia e a viabilidade do acesso às aulas e conteúdos em tempo real, sempre foram bandeiras da gestão e docentes na instituição. Contudo, surgiram no decorrer do ano inúmeros percalços e desafios que acabaram comprometendo a qualidade e universalidade do vínculo discente com as ações de ensino e aprendizagem. Na EF, como exemplo, os índices de participação nas *lives* realizadas com o *meet*, foram caindo gradativamente entre os meses de outubro e dezembro. Dentre os principais motivos, conhecidos através do *feedback* fornecido pelos próprios estudantes, destacam-se os seguintes: falta de motivação; necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar após perda do emprego de algum familiar; dificuldade de sistematizar o tempo de estudos; dificuldade em aprender; perda/danos dos recursos estruturais para acompanhamento (bloqueio da internet, falta de memória e avarias no celular/computador, queda de energia, etc.).

Os relatos convergem para os resultados da pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a UNESCO do Brasil. Na ocasião foram questionados 14.285 docentes em todos os estados do Brasil, com o intuito de verificar as percepções e ações desenvolvidas na rede pública e privada de ensino durante as primeiras semanas de isolamento social (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020). Os índices de aprendizagem e os fatores psicossociais associados com ansiedade e depressão, conforme mostra a tabela abaixo, representam implicações diretas no tocante aos direitos dos estudantes.

Efeito da suspensão das aulas presenciais para os alunos

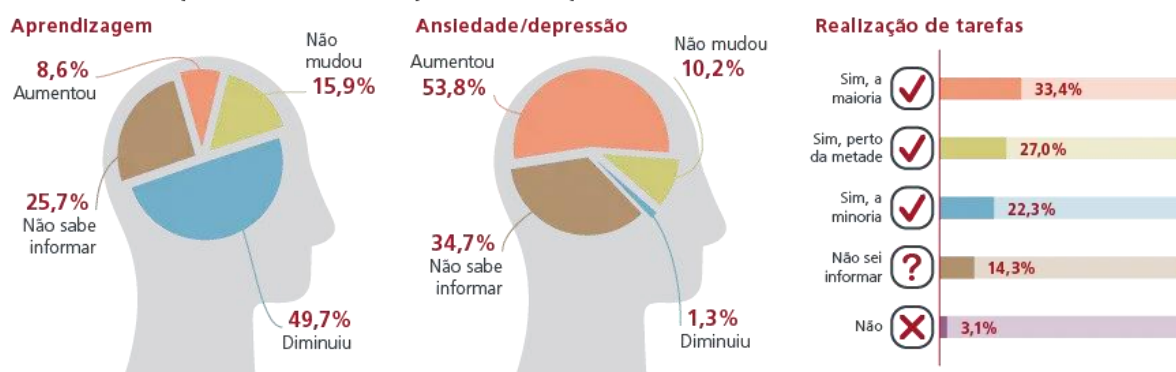


Figura 1: Efeito da suspensão das aulas presenciais para os alunos

Fonte: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 20/01/2021.

Desta forma, fica evidente que os direitos e as diretrizes para uma EF de qualidade não são contemplados no relato aqui posto. Entende-se que o fato carece de uma discussão ampliada que borra as competências, habilidades e atitudes apenas do docente. O debate sobre os problemas estruturais da educação no Brasil, além das condições globais necessárias para uma aprendizagem significativa, são alguns dos elementos que justificam a dificuldade em se proporcionar uma educação de qualidade, especialmente diante do cenário vivenciado pela pandemia.

Conclusões

Os entendimentos traduzidos pelo docente e por estudantes do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio da escola técnica federal utilizada como recorte deste relato de experiência, dão conta de que há prejuízos de aprendizagem durante a condução do ensino remoto. Fatores estruturais e anímicos contribuem para esta situação e comprometem o direito à uma educação de qualidade não só no componente curricular da Educação Física.

Dentre os pontos positivos do ensino remoto, destaca-se o estreitamento dos laços entre docente e discentes em relação ao ensino presencial, bem como a ampliação da quantidade e dos vieses de conteúdos desenvolvidos nas aulas. O primeiro está relacionado com a necessidade do docente estimular e orientar constantemente os estudantes sobre as ações semanais, situação em que o recurso do *whatsapp* foi de extrema importância, apesar de aumentar significativamente a carga de trabalho docente, inclusive aos finais de semana. O segundo ponto positivo, sobre a ampliação dos conteúdos de ensino, pode ser creditado à não existência de vivências conjuntas dentro das práticas corporais previstas, o que nas aulas presenciais representa grande parte do tempo destinado ao aprendizado e reflexão. Desta forma, a disponibilidade de tempo com a metodologia do ensino remoto foi otimizada e ampliada.

Entende-se que uma Educação Física de qualidade que contemple diretrizes e direitos previstos nos documentos oficiais como a LDB (1994), a BNCC (2017), a Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte (UNESCO, 2018) e as Diretrizes em Educação Física de Qualidade, (UNESCO, 2015), não pôde ser contemplada neste recorte de estudo apresentado. O ensino remoto demanda condições e recursos muitas vezes não disponíveis para diferentes públicos, logo,

precisa ser pensado e estruturado de maneira cuidadosa pelos atores envolvidos no campo da educação, sejam eles gestores, profissionais da área, em coparticipação com a comunidade escolar que por este ensino será assistida.

Referências

ALBUQUERQUE, Michele Rodrigues de; COUTO, Edvaldo Souza. O *whatsapp* como recurso de comunicação e interação na gestão de cursos de educação a distância. In: **9º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC**. Eixo 2 - Educação a Distância, Formação, currículo, avaliação e políticas públicas. Aracaju, UNIT, 2018. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/9530/4147>>. Acesso em: 15/01/2021.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. A educação física no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: percepções curriculares. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 20, n. 1, jan/mar de 2017. p. 99-111.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. A Educação Física nos institutos federais: “o quê” e o “para quê” ensinar? **Motrivivência**. Florianópolis, v. 32, n. 63, jun/dez 2020. p. 01-17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional** n.º 9.394/96. Brasília: MEC/FAE, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10/11/2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Departamento de Pesquisas Educacionais. **Informe nº 1**. Educação Escolar em tempos de pandemia. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em: 05/01/2021.

SANTOS, Cynara Maria da Silva; ALVES, André Luiz; PORTO, Cristiane de Magalhães. Olho na tela e dedo no “Zap”: Um relato de experiência no ensino de Física. In: **9º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC**. Eixo 4 - Educação, Pesquisa e Práticas de Formação na Ciberultura. Aracaju, UNIT, 2018. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/9544/4155>>. Acesso em: 15/01/2021.

SILVA, Eduardo Marczwski da. **A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal**: uma disciplina em processo de “mutação”. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2014. 148 f.

SILVA, M. A. da; SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. Possibilidades da educação física no ensino médio técnico. **Movimento**. Porto Alegre, v. 22, n. 01, p. 325-336, jan/mar de 2016.

SILVA, T. A. Educação Física Escolar: possibilidades para os cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS. **Revista brasileira da Educação Profissional e tecnológica**. IFRN, v. 2, n. 19, 2020. p. 1-17.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNESCO. Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Esporte. **Unidade de Publicações da Representação da UNESCO no Brasil**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_por>. Acesso em: 10/01/2021.

UNESCO. **Diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ) para gestores de políticas**. Brasília, 2015.

UNESCO. **Declaration of Berlin**: MINEPS V, Berlin, Germany, May 28-30. Paris, 2013.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA E A POLÍTICA COMO FERRAMENTA DE REGULAÇÃO SOCIAL

JUCELMA LIMA PEREIRA FERNANDES

JÉSSICA LORRAYNE ANANIAS DA SILVA

JÚLIA ALESSANDRA MACHADO DE CASTRO

A ESCOLA E A POLÍTICA COMO FERRAMENTA DE REGULAÇÃO SOCIAL

Jucelma Lima Pereira Fernandes

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

(PPGEdu/UFMT/CUR)

limacelma2@gmail.com

Jéssica Lorryne Ananias da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

(PPGEdu/UFMT/CUR)

jessicasilva_jeh@hotmail.com

Júlia Alessandra Machado de Castro

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

(PPGEdu/UFMT/CUR)

juliaacmachado@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o conceito de política de maneira geral, bem como sobre o que realmente compreende a respeito da mesma e qual o seu papel em nossas vidas. Apresenta uma discussão sobre a relevância das discussões políticas dentro dos muros escolares, uma vez que, a política está presente e acontece em todos os lugares e se tornou um ato fundamental e humano. Considerando o momento em que vivemos, no qual discussões e estudos acerca da história e das concepções políticas estão sendo apontadas de forma negativa por parte da sociedade e aqueles que discutem dentro da escola, são apontados como doutrinadores. Compreende-se que a escola é ferramenta para o desenvolvimento do senso crítico, este por sua vez dará suporte para que os alunos tenham condições de questionar a realidade que os cercam como seres sociais, autônomos e de direitos. Diante disso, compreender, discutir, refletir e conhecer sobre política, é fazer com que o cidadão tenha a consciência de sua responsabilidade no campo das políticas, enquanto sujeitos que vivem na coletividade. Sobre essa ótica, é que este artigo tem como principal objetivo certificar-se da relevância que o ato político tem em nossas vidas e o papel formador da escola e suas discussões.

Palavras-chave: Política; Educação; Escola.

Abstract: The purpose of this article is to reflect on the concept of politics in general, as well as on what we really understand about it and what is its role in our lives. It presents a discussion on the relevance of political discussions within school walls, since, politics is present and happens everywhere and has become a fundamental and human act. Considering the moment in which we live, in which discussions and studies about history and political conceptions are being negatively pointed out by society and those who argue within the school, are pointed out as indoctrinators. It is understood that the school is a tool for the development of critical sense, which in turn will provide support for students to be able to question the reality that surrounds them as social, autonomous and rights beings. Given this, understanding, discussing, reflecting and knowing about politics, is to make the citizen aware of his responsibility in the field of politics, as subjects who live in the community. In this light, it is that this article has as main objective to make sure of the relevance that the political act has in our lives and the formative role of the school and its discussions.

Keywords: Política; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

A política está inteiramente ligada à predisposição do homem em elaborar normas e regras que o oriente tanto em seu convívio individual, como em sociedade. Importante se faz ressaltar que, ao citar o termo política, intenta-se vinculá-lo prontamente a todas as ações do Estado, dos governantes dos demais setores governamentais que tem como lema proporcionar o bem comum e público e gerenciar todo o patrimônio público, além dos atos dos cidadãos.

É notório, distorções em relação à concepção de política pela população em geral, haja vista que a política ao longo do tempo tenha tomado contornos depreciativos no sentido de ser rejeitada pelos cidadãos que a concebem como algo desagradável, incompreensível, ou ato a não ser debatido. Compreende-se que urge a necessidade de transformação dessa acepção, uma vez que a política é fundamental para organizar, estruturar e dar funcionalidade a todos os princípios que a constitui. Pois, ela determina os direitos e deveres dos cidadãos, que por sua vez estão inseridos numa sociedade, no qual o trabalho é coletivo.

Em consonância a isso, evidencia-se que este artigo tem por objetivo fazer uma reflexão sobre o papel da política em nossas vidas enquanto cidadãos de direitos e deveres, bem como, repensar e educar nosso olhar em relação à prática política, uma vez que esta encontra-se presente em todos os lugares e manifesta-se de diferentes formas e sobre o efeito de diversas teorias e concepções que tem como produto final a vida coletiva, as leis, as regras e o bem comum de todos.

Nessa direção, é que o ser humano tem como característica a idoneidade de refletir, isto o difere das demais espécies existentes. Isso fez com que compreendesse a relevância em se viver na coletividade e com harmonia. A partir daí, surgiu a política, justamente para legitimar e controlar os conflitos oriundos da vida em sociedade.

Um olhar para a política: saindo do senso comum

Atualmente, tornou-se comum o discurso de que as pessoas não gostam de política, de que preferem não se envolver em questões relacionadas a mesma, alegando que todo político é corrupto, ladrão, não prestam, entre muitos outros termos utilizados para adjetivar os políticos. Isso se dá ao fato de que o termo "política" ter sido relacionado a algo detestável e longínquo, fato este que a rotula como algo ruim e de interesse unicamente dos entendedores ou estadistas.

Diante disso, cria-se uma noção de que a política se limita apenas ao voto, no entanto, esse viés possui conotação equivocada. Apesar de a política estar concebida no senso comum como algo distante da realidade ou até mesmo das atuações dos sujeitos, espera-se que os profissionais da área educativa, formadores de teorias e ideias fomentem a reflexão sobre a individualidade, o olhar para dentro e para o externo de forma analítica e crítica, de modo a oportunizar a compreensão das mudanças e transformações causadas pela política no convívio social e individual. Ou seja, pontua-se a importância da ampliação da visão em relação à política, uma vez que ela é um ato cultural que envolve toda a sociedade.

Estas percepções fazem parte do senso comum, ou seja, ouve-se que política é aquela partidária e sem embasamento algum este pensamento vai se instalando na sociedade.

Sobre esse assunto, o autor Feix (2018, p.19) descreve que "a busca permanente da compreensão sobre os princípios, a estrutura, o funcionamento, o papel público dos indivíduos e a finalidade da política são cruciais para a nossa prática emancipadora, para a construção de uma sociedade justa." Assim, os estudos, discussões e pesquisa são ferramentas fundamentais para compreender a política e se distanciar de inverdades do senso comum.

Nesse sentido, salienta-se a relevância de desviar o olhar político do ponto de vista dos conservadores e dominantes, e direcioná-lo ao ponto de vista emancipador e democrático. Dessa forma, para se fazer política, é necessário

entender/compreender o que é política, para que serve, qual sua importância na vida social, entre outros fatores, com intenção de promover a compreensão de que, mesmo não gostando de política, a sua prática é efetuada cotidianamente dentro dos lares, do trabalho, da escola, em todas as relações humanas.

Sob esse ponto de vista, Feix (2018, p.19) descreve que "[...] não podemos duvidar da importância e da necessidade da política. Seria um caos social total se cada indivíduo agisse numa coletividade da forma como quisesse, seria uma guerra de todos contra todos, [...]". Concordando com isso, pontua-se que todas as ações sociais e a forma como funcionam estão ligadas a decisões que foram tomadas, e isso, no que lhe concerne, é fruto da atuação política, o que evidencia a relevância política para o convívio social de forma a não ser possível ser imune aos seus impactos positivos e negativos no modo de vida.

Neste texto, adota-se o termo mais amplo da palavra política, como salienta Paro (2010), a política é a produção da convivência entre pessoas de um determinado grupo que possuem interesses e vontades. Se buscarmos a origem da palavra política no dicionário a definição é: ciência do governo dos povos.

Isso significa que em vez de se distanciar e rejeitar a política, se faz necessário, que haja diálogo, debates e discussões sobre a mesma, só assim se chegará a uma compreensão mais clara do que ela realmente é. E, assim, talvez as discussões oriundas dos grupos sociais/lutas de classes relacionadas a política resultem na intimidação ao Estado e aos interesses capitalistas das elites dominantes. Sobre isso, Carnoy (2011, p. 341) cita que

Na visão da luta de classes, o Estado de classe pode se mover contra os interesses capitalistas, através do avanço de movimentos dentro e fora do Estado, para forçá-lo a lutar contra seu papel fundamental de reprodutor das relações de classe. [...] O Estado é moldado por tais movimentos: suas funções são expandidas e ele adquire responsabilidade crescente com relação à acumulação de capital e à paz social. Entretanto, o Estado não se reformará numa direção progressista sem a pressão de tais movimentos [...].

Entende-se assim, a relevância que tem a atuação da sociedade nas ações políticas em prol dos seus direitos e interesses comuns, uma vez que, se a maioria continuar se colocando em estado de neutralidade em relação à política, as deliberações serão feitas pelo grupo dominante, fato este que automaticamente levará a minoria a governar, e, assim, os direitos e interesses da classe trabalhadora correm o risco de não serem deferidos.

Isto posto, reflexiona-se o pensamento da necessidade de tomada de consciência ao praticar a política de forma significativa e participativa nas tomadas de decisões. Nesse sentido, a política extingue as classes governantes, mas carece da participação coletiva da sociedade, para que desta forma o Estado e demais aparelhos ideológicos não tomem decisões que irão transformar a vida de todos, sem que haja a participação de todos e de maneira democrática.

Em relação a essa ausência da sociedade em geral nas tomadas de decisões politicamente falando, o autor Carnoy (2011, p. 326) esclarece que "[...] Quanto mais o Estado for independente da vontade geral (e das necessidades materiais, como expressas na esfera econômica), maior será a sua probabilidade de agir imperfeita e corruptamente".

Assim sendo, as ações realizadas pelo Estado têm por objetivo proporcionar progressos para a sociedade, no entanto, isso só ocorrerá desde que haja um olhar crítico e externo sobre si mesmos, em relação à contribuição no que se diz respeito a participação política, e não simplesmente acreditar que o simples fato de votar (eleições), já é contribuição suficiente para que a democracia realmente seja um direito de todos e não somente de uma minoria.

Em consonância a isso, vale lembrar que o Estado é construído através dos movimentos sociais e de classes e a partir daí sua função enquanto órgão regulador se expande e adquire autonomia para acumular capital e a harmonia social. Portanto, o Estado sob pressão desses movimentos, poderá passar a ter uma visão mais progressista. Dado que, segundo Carnoy (2011, p. 341), "[...] A estratégia política correta é a de organizar o Estado, interior e exteriormente, desde a base, levando essas organizações a apoiar-se nas instituições dominantes da sociedade para reformá-las".

Em suma, as classes sociais são essenciais para se compreender o Estado e a sua influência na vida social, seja de forma positiva ou negativa. Assim, considera-se a necessidade de aprimorar a nossa cultura política, pois política se faz em todos os lugares onde se estabeleça situações de convívio e interação social. Ou seja, a política vai além daquela defendida pelos liberais.

Política na escola: a necessidade de se fazer pensar

As tensões que cercaram o Brasil com disputas partidárias, colaboraram para que o entendimento errôneo do ensino de política na escola se instaurasse, as

eleições para a presidência, a queda da presidenta anterior, enfim, foram questões que colaboraram para as concepções do senso comum: “que política e religião não se discutem”.

A sociedade capitalista, com uma educação fomentada em modelos de progressão empresarial, se instaurou na educação, trazendo conceitos de neutralidade e controle que vão contra aos princípios educativos de emancipação.

O conhecimento, como capital no modelo empresarial, é privilegiado como forma de investimento na economia, mas parece ter pouco valor quando está relacionado com o poder de autodefinição, com responsabilidade social, ou com a capacidade dos indivíduos de expandir o âmbito da liberdade, da justiça e das operações da democracia. (GIROUX, 2003, p. 61).

Considerando o exposto até aqui, e diferente do que a tentativa de projeto da Escola sem partido, proposta pautada em projeto de lei 193/2016 de autoria do Senador Magno Malta (PR-ES), no qual a principal função era uma escola “neutra”. Isso nos remete a uma educação sem discussões políticas aprofundadas onde professores são vistos como meros transmissores de saberes escolhidos e aceitos pelos governos. Este projeto, mesmo não aprovado, demonstra as concepções de educação tradicional em sua essência, sem discussões e aprofundamentos teóricos e reflexões sobre o passado e a realidade em que se vive hoje. Concepção aceita e defendida por uma gama da sociedade e também dos políticos que ocupam as bancadas do congresso.

Trabalhar a política dentro da escola extrapola questões de politicagem e partidos. Pensando na escola como espaço social, e a sociedade como espaço político, é importante apresentar nela questões de emancipação e evolução das massas.

A própria Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, apresenta a educação como direito

[...] de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123)

Assim, conhecer a política por meio da educação está não só garantido por documentos legais como faz parte da construção e do exercício de cidadania do povo brasileiro.

A intenção de uma escola que não se discute política é apresentada por Freire

(1987), quando não se compreende a sociedade que nos rodeia, a população é oprimida e calada aceita as medidas dos opressores. Acerca disso o autor fomenta que

[...] Pedagogia do Oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p.17)

Nesse sentido, como pode ser apresentada a política nas escolas? Quando o texto se refere ao ensino e a política na escola, apresenta-se aqui a construção de conhecimentos relacionados a organizações sociais, aqueles fundamentais para exercer o direito de cidadania. Apresentar noções de cargos públicos, fortalecer conceitos de comunidade, direitos e deveres, traços históricos, políticas públicas e sociais. Servem de norte para a construção de debates e aprendizados em sala.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam como construção fundamental da cidadania

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; [...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1997, p. 5).

O professor, como peça fundamental das engrenagens que movimentam a

educação, precisa estar embasado teoricamente para auxiliar os alunos a entender essa compreensão de sociedade e senso crítico. Nesse contexto, Kurfiss apud Garret et al., (1996) compreende senso crítico como uma investigação, cujo destino são hipóteses ou conclusões, para que sejam convincentemente justificadas.

Ou seja, para desenvolver o senso crítico como aluno/cidadão, é necessário conhecer, investigar e, a partir desse entendimento, avaliar e analisar as possíveis hipóteses, apresentando assim, por meio do diálogo, uma discussão efetiva de pontos de vistas diferentes. O professor, nessa concepção, tem como função instigar o desenvolvimento da consciência política, estimulando a prática em atividades que contemplem a emancipação (BITTENCOURT, 2017).

Com isso, tratamos neste texto, a relevância de trabalhar a politicidade dos alunos, Demo (2020) expressa que:

Politicidade refere-se à capacidade de manobrar a situação com autonomia/autoria, embora a direção ideológica passe a tomar qualquer rumo (social/moral). A chance de se emancipar permite moralidades e imoralidades possíveis, não cabendo apostar necessariamente no lado positivo ou negativo. “Competência política” é espada de dois gumes: não implica que seja moralmente aceitável, nem que, tendo-se uma vez praticado moral aceitável, sempre se faça (DEMO, 2020, p.3)

Dessa forma, o autor ainda pondera que, está Policidade trata-se de formar para o pensamento social e político, desenvolvendo uma ponte entre o saber ler a realidade, e a qualificação política, ou seja, saber mudar a realidade. (DEMO, 2020).

Algumas considerações

Como foi exposto, as concepções de se trabalhar política em sala de aula, perpassa mera aquisição rasa de conhecimento, é compreender-se como ser social, reflexivo e crítico ao mundo que ao redor. Saber ouvir e dialogar sobre a política, compreendendo seus processos, as artimanhas do sistema e as manobras políticas são questões importantes a serem corroboradas em sala de aula com os alunos, na formação continuada com os colegas e pares.

Nessa direção, pode-se dizer que tudo é processo, por isso a importância do estudo, reflexão e problematização da política, de modo a propiciar maior aprendizagem que poderá agregar a vida de todos. As críticas, os conceitos, as reflexões e tudo aquilo que venha contribuir para a formação de sujeitos críticos, pensantes e sociais, de tal maneira que haja compreensão de que as ações possuem

uma reação, então, as práticas podem contribuir e modificar algo ou alguém.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Renato Nunes. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e a improbidade ideológica da Escola sem Partido. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, n. 191, p. 117-133, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CARNOY, Martin. Para onde vão as teorias do Estado? In: _____. **Estado e teoria política**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011, Cap. 9, págs. 323-344.

DEMO, Pedro. Politicidade da matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, v. 1, p. e020016-e020016, 2020.

FEIX, Plínio, José. Questões para pensar e compreender a política. In: _____. **Conversa sobre política**: 1ª.ed. Cuiabá: EduFMT, 2018, págs.19-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARRET, M.; SCHOENER, L.; HOOD, L. **Debate**: a teaching strategy to improve verbal communication and critical thinking. *Nurse Educator*, v. 21, n. 4, p. 37-40, 1996.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Trad. de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POULANTZAS, Nico. As lutas políticas: o estado, condensação de uma relação de forças. In: _____. **O estado, o poder, o socialismo**. 4ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 125-164.

CAPÍTULO 3

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO AMBIENTE ESCOLAR NO CAMPO

SILVANO BARBOSA SOARES

EDIANA DE MORAIS RODRIGUES

MARINALVA REGINALDO SANTOS

EVYANE SAMPAIO SERAPIÃO RODRIGUES

LÍGIA BOCALON SALVINI

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO AMBIENTE ESCOLAR NO CAMPO

Silvano Barbosa Soares

Graduado em Licenciatura em Pedagogia, pela Fundação Universidade Tocantins. Especialista em Psicopedagogia Clínica Institucional com ênfase em Educação Inclusiva

Ediana de Moraes Rodrigues

Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em ênfase em Educação Inclusiva pela Faculdade Amazônia. Docente no Centro Municipal Soares De Souza Lima – Jauru – MT

Marinalva Reginaldo Santos

Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Pós-Graduações em Educação no Campo pela Faculdade Venda Nova Imigrante e Psicopedagogia Clínica e Institucional, em ênfase em Educação Inclusiva pela Faculdade da Amazônia. Docente na Escola Rosimeire Aparecida Da Silva, Lucialva – Distrito de Jauru – Mato Grosso

Evyane Sampaio Serapião Rodrigues

Graduada em Letras pela Universidade de Cuiabá- MT e Pedagogia pela Faculdade de Educação de Tangara da Serra - UniSerra. Pós graduada em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e Interdisciplinaridade na Educação Básica pelo Instituto Cuiabano de Educação – ICE

Lígia Bocalon Salvini

Graduada de Bacharelado em Direito, pela Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul. CRAS Prefeitura Municipal de Santa Fé do Sul. SP

RESUMO

O presente artigo trata-se da importância da família no ambiente escolar no campo considera-se, nesta investigação, o papel da educação e do educador na construção do sujeito crítico, participativo e preparado para o campo. Onde a mesma foi elaborada com o objetivo de verificar a importância dos pais no processo educativo dos filhos, onde se pressupõe que trabalhando adequadamente com a educação e os valores familiares, conseguirá transformar em uma sociedade mais justa e ética. Neste trabalho relatamos que a contextualização do objeto e questões da pesquisa que remetem à questão muito importante, pois se a mudança é necessária, é preciso que todo educador saiba que o apoio da família é crucial no desempenho escolar. Pretende-se, como objeto de estudo verificar a importância da educação para alunos no campo.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Espaço escolar. Ensino.

ABSTRACT

The present article deals with the importance of the family in the school environment in the field. In this research we consider the role of education and the educator in the construction of the critical, participative and prepared subject for the field. Where it was designed to verify the importance of parents in the educational process of their children, where it is assumed that working properly with education and family values, can transform into a more just and ethical society. In this paper we report that the contextualization of the object and research questions that address the very important question, because if change is necessary, every educator needs to know that family support is crucial in school performance. The aim of this study is to verify the importance of education for students in the field.

KEYWORDS: Family. School space. Teaching.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da importância da participação das famílias na Escola do Campo, e como uma gestão democrática participativa pode beneficiar no sentido de convidar os pais a fazerem parte do processo pedagógico e da vida escolar de seus filhos.

A autora Liliane REIS afirma que:

Tradicionalmente, a família tem sido apontada como parte fundamental do sucesso ou fracasso escolar. A busca de uma harmonia entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tem como foco a formação de um indivíduo autônomo. (REIS, 2010, p. 11)

A família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que este tende a ser o primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora. A família constitui uma das mediações entre o homem e a sociedade. Sob este prisma, a família não só interioriza aspectos

ideológicos dominantes na sociedade, como projeta, ainda, em outros grupos os modelos de relação criados e recriados dentro do próprio grupo.(CARVALHO, 2006, p.90).

FAMÍLIA NO AMBIENTE ESCOLAR DO CAMPO

Ao partirmos deste tema, a principal pensamento que nos vem à mente, possivelmente, seja a dos papéis de cada uma destes estabelecimentos: família e escola. A intenção dessa reflexão é raciocinarmos na importância da sociedade entre elas, independente de qual seja o papel de uma ou de outra.

Para Szymansky (2001) A família reproduz no seu interior os padrões da cultura na qual se insere. Num constante diálogo com o meio social mais amplo, a família é ao mesmo tempo, resultado de consequência e, também, agente de mudança. A família brasileira, em particular, tem sofrido acentuadas mudanças nos últimos tempos.

Segundo Castro (2002), a família é um dos meios pelo qual a sociedade transmite a sua cultura aos novos membros que vem ingressando nela. Cada família incute nos seus filhos, traços peculiares dela, padrões de comportamento, os direitos e deveres de cada um, impõe-se como obrigatório da interação entre todos, e que a criança aprende como princípio de organização na família, predetermina em grande parte a visão que irá adquirir, na sociedade global e do seu lugar nela.

Segundo a socióloga Annete Lareau (2007), os mecanismos pelos quais os pais se apropriam para transmitirem os comportamentos e atitudes que são valorizados pela escola ainda são na sua totalidade incompreendidos pelos professores. A autora afirma que as diferenças na lógica cultural de criação oferecem aos pais e aos filhos recursos distintos no momento de interação com profissionais da escola e com outras pessoas fora do ambiente familiar.

Muito se discute sobre a evidente necessidade de diálogo entre escola e família, assim como a usual dificuldade enfrentada para que essa comunicação seja estabelecida da forma eficiente. Sabemos que ambas as instituições, educacional e familiar, possuem um objetivo em comum: a formação de indivíduos bem-sucedidos e preparados para enfrentar as complexidades da vida em sociedade de forma crítica e reflexiva. Pensando nisso, é preciso focar em estratégias para aproximar pais e responsáveis dos gestores das escolas, de modo a modificar essa realidade que tem

se mostrado tão burocrática e prejudicial ao processo de crescimento e aprendizado dos estudantes.

“O envolvimento dos pais na educação das crianças tem uma justificativa pedagógica e moral, bem como legal [...] Quando os pais iniciam uma parceria com a escola, o trabalho com as crianças possam ir além da sala de aula, e as aprendizagens na escola e em casa possam se complementares mutuamente” (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 167).

CONTEXTUALIZANDO OS ASPETOS HISTÓRICOS: RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

O primeiro grupo social do qual as crianças fazem parte é a família. Portanto, é nesse contexto que ela desenvolve a experiência inicial de socialização. Pelos antecedentes do sistema familiar e sua influência no processo de socialização e educação, é necessário analisar o processo histórico de sua estrutura antes de considerar que a família contemporânea é produto das transformações sociais, culturais, econômicas e políticas da sociedade.

Na Idade Média, Aries (1978):

As crianças eram tratadas como adultos em miniatura, tanto na forma de se vestir quanto na forma de participação nos eventos. Os adultos se relacionavam com a criança da mesma forma que com qualquer outro adulto, sem discriminação, falando de vulgaridades e brincadeiras grosseiras e até mesmo de brincadeiras sexuais. Na verdade, eles não acreditavam na inocência da criança e não perceberam terem características diferentes das do adulto; assim, as crianças eram percebidas como adultos de estatura reduzida. (ÁRIES, 1978, 95)

No século XVII, com as mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas, o conceito de família relacionado à infância começou a mudar.

As crianças são vistas por outros olhos e têm um espaço simbólico e materialmente limitado no cotidiano das famílias. Os adultos já se preocupam em educar os filhos, que ocupam um lugar mais central na família. (ÁRIES, 1970, p. 100)

Segundo Aries (1978), desde o século XVIII.

A família moderna, por outro lado, se separa do mundo e se opõe à sociedade, o grupo solitário de pais e filhos. Toda a energia do grupo é dedicada ao crescimento das crianças, principalmente de todos, e sem

nenhuma ambição coletiva: as crianças mais do que a família. Por muito tempo, esse desenvolvimento da família medieval limitou-se aos nobres. Já no início do século XIX, grande parte da população mais pobre e numerosa vivia em famílias medievais, cujos filhos eram separados dos pais. (ARIES, 1978, p. 115)

Portanto, as mudanças provocadas pela modernidade, as crianças passaram a ter significados diferentes para os pais e perderam a imagem adulterada, e a educação passou a ser o objetivo da família. No entanto, como vimos, no início, essa centralização do processo de educação dos filhos ainda era privilégio da nobreza ou das pessoas mais ricas da economia, que podiam dedicar seus esforços para se libertar da necessidade de sobrevivência. Isto significa que essas famílias se livram do trabalho contínuo de sobrevivência e podem se dedicar à educação de seus filhos.

Na modernidade, produzimos a consolidação da família nuclear, sob um modelo de família conservadora, que é um sinal da continuidade dos pais e patriarcado marcando a relação entre pai, mãe e criança.

A atenção da família a educação dos filhos tem provocado mudanças na dinâmica familiar, por isso, é necessidade impor regras e normas à nova educação para que as crianças se tornem objetos de controle da família ou dos grupos sociais que estão inseridos.

Nos séculos seguintes, cada vez mais a educação tornou-se o objetivo central dos projetos familiares. No século XX, após a guerra, o sistema educacional nacional dos principais países industrializados ocidentais cresceu.

Esses países foram destruídos pela guerra e estão em reconstrução, a partir daí, governos e cientistas sociais se interessaram em entender a relação entre o sistema escolar e a família pela necessidade de investir no processo educacional.

Segundo Nogueira (2005), alguns estudos realizados em países como Inglaterra, Estados Unidos e França têm mostrado estatisticamente a relação entre origem social e destino escolar de crianças e adolescentes, ou seja, dizem que o ambiente familiar foi o principal indicador de desempenho escolar.

A ideia derivada desses resultados é que é algumas famílias inspirem e incentivem as crianças a se interessarem pela sua aprendizagem, contribuindo assim para o sucesso da escola.

Nas décadas de 1960 e 1970, as pesquisas mostraram que o pertencimento social estava fortemente ligado ao sucesso ou fracasso acadêmico, já em contextos sociais, o que se instalou no imaginário social é faz com que as famílias se esforcem

para passar para seus descendentes uma formação que beneficie de uma boa integração social e promova resultados positivos na escola.

Assim, famílias com melhores condições de vida entregaram uma educação mais completa aos seus herdeiros. A escola, trabalhava o conteúdo de sua competência, deixando de lado qualquer relação possível com a família, pois como todas as outras, dava aos herdeiros conhecimentos de acordo com sua condição social.

Os estudos de Nogueira (2012) também indicaram nesse período que a escola reproduzia a desigualdade social que existia na sociedade ao ver os alunos iguais desde o início sem considerar que toda criança que entra na escola, terem um patrimônio cultural que pode ou não ser legitimado.

Assim, quem traz consigo uma herança cultural legítima, valorizada pelo mundo escolar, já se encontra, a princípio, em desvantagem. A escola muitas vezes encontra dificuldades para trabalhar com famílias tão socialmente diversas e não consegue romper com essa lógica reprodutiva da desigualdade social.

Apesar dessa constatação, os sociólogos reconhecem a importância da família no contexto escolar e entendem que o auxílio às famílias por meio da escola deve ser individualizado, cada um de acordo com as necessidades.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986), família significa: 'Parentes que moram na mesma casa, principalmente pai, mãe e filhos. Pessoas do mesmo sangue. Origem, ancestralidade. Assim, quando se pensa em família, a primeira ideia que surge é o modelo de família nuclear, modelo esse que há muito tempo é considerado o exemplo de uma família, composta por um pai, uma mãe. e filhos. Nesse modelo, o pai é responsável por prover as necessidades da família e a mãe é responsável pelas tarefas domésticas e pela educação dos filhos.

Quando falamos em educação de crianças, pode-se salientar duas instituições de extrema importância nesse processo: família e escola, com um objetivo único de conduzir a criança corretamente para que se torne um adulto responsável com futuro próspero. Pois na LDB (2004, p.27) afirma que:

Art.2º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LEI DIRRETRIZES BASE DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 27)

Nessa perspectiva a família tem papel de extrema relevância na aprendizagem da criança, pois está fortemente ligada ao papel da escola.

Segundo Zagury (2002 p.175):

Hoje, a aproximação da instituição educativa com a família incita-nos a repensar a especificidade de ambas no desenvolvimento infantil. São ainda muitos os discursos sobre o tema que tratam à família de modo contraditório, considerando – a ora como refúgio da criança, ora como uma ameaça ao seu pleno desenvolvimento. (ZAGURY, 2002, p. 175)

No entanto, Faco e Melchiori (2009) mostram que essa realidade mudou ao longo do tempo. O que se percebe na sociedade hoje são os diferentes arranjos familiares. Portanto, o termo família desestruturada não pode mais ser utilizado, pois mesmo que haja apenas um membro, seja pai, mãe ou parente, já é considerada a família que está por trás da criança ou do jovem.

Para Oliveira (2015), quando o assunto é família:

É necessário considerar 'as diferentes estruturas familiares , num contexto em que, na atualidade, ocorreram mudanças importantes em relação à forma como se constitui e a quem é considerado família". Nas últimas décadas, as transformações sociais afetaram diretamente o núcleo familiar e deram origem a novas concepções de família. (OLIVEIRA, 2015, p. 4)

O papel da família, deve-se enfatizar antes de tudo que, nos termos da lei, a família deve garantir à criança o direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura à dignidade, ao respeito. Liberdade e convivência familiar e comunitária, além de garantir sua segurança e protegê-la de todas as formas de abandono, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Porém, e independente da configuração familiar, sabe-se que, em relação ao seu papel com a educação, muitas vezes a ligação da família com a escola ocorre apenas nas reuniões de classe e entrega de informativos, o que acaba por sair deste relacionamento próximo.

É comum ouvir dos professores que, apesar de seus melhores esforços, poucos pais vão à escola e mostram pouco interesse no desenvolvimento e

aprendizagem dos filhos. Frequentemente, há contatos com os pais para discutir notas ruins, problemas de comportamento e dificuldades.

Porém, para Marques (2001), deve-se ter cautela ao confirmar isso, pois "os pais devem seguir o caminho que os separa da escola se ocorrer o contrário". (MARQUES, 2001, p. 17).

Para o autor, o correto seria afirmar que são "escolas de difícil acesso" quando falamos em "escolas onde os pais não participam". Em outras palavras, talvez a escola deva ir até os pais e estimular mais contato, e não esperar que eles participem sozinhos.

O envolvimento dos pais na escola sempre foi difícil. Por um lado, os professores reclamam que os pais não vão à escola, mas, por outro lado, têm medo de invadir seu território.

Os professores muitas vezes temem que o envolvimento dos pais na vida escolar seja excessivo e que eles "invadam" o lugar dos professores. Davies (1989) distingue engajamento de participação. O autor considera o envolvimento dos pais como todas as formas de parentalidade na educação dos filhos, em casa, na comunidade ou na escola.

A participação, por outro lado, refere-se às 'atividades dos pais que assumem o poder ou influência em áreas como planejamento, gestão e tomada de decisões nas escolas'. (DAVIES, 1989, p. 24). É por isso que a família precisa se envolver e se envolver na vida escolar dos filhos.

Ainda sobre a importância da participação da família no contexto escolar, é fundamental: 'principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, é uma importante estratégia de apoio à aprendizagem' (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 10). Isso porque os primeiros anos dessa fase incluem a alfabetização da criança, aprendendo a ler e escrever.

Portanto, é importante, para alcançar a convergência entre as duas instituições, compreender os dois lados; a escola precisa saber como a família trata seus filhos, bem como criar um espaço de acolhimento e apoio para o crescimento dos filhos.

A escola também precisa traçar estratégias e proporcionar aos pais reuniões, conferências e dinâmicas de grupo para que essa abordagem realmente contribua para o bem-estar das crianças.

PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO

A escola é um dos locais da sociedade que mais influência as crianças; por isso é importante destacar que todo cidadão tem direito à educação, que é protegida e garantida pela LDB.

Art. 5º - O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. (BRASIL, 1996)

Para isso, a criança precisa ser cuidada com base nos conhecimentos prévios que possui, pois, ela temem a capacidade de se expressar manifestando seus desejos e expondo suas opiniões, para que se apresente como um ser com conteúdo e não é como uma garrafa vazia sem linhas consistentes.

A escola não pode ignorar a fala da criança, pois ela é o protagonista da cena educacional e precisa ser ouvida. Para Corsaro (2005) sua historicidade social é importante quando está enquadrada na escola e a ela permanece.

Desafiar o aluno a encontrar soluções é o propósito do educador; mediar situações que favoreçam inúmeras possibilidades de aprendizagem; portanto, corresponde a ele ter a função de se posicionar como ponte e não como depositário, entendendo que o aluno não está vazio e que possui uma historicidade que já faz parte de sua formação. Portanto, ouvir a criança como ponto de partida é essencial.

Porém, para que esse processo seja bem-sucedido, a relação entre família e escola deve ser sólida, e o princípio dessa solidez é ouvir a criança para criar ações que envolvam a família no contexto escolar. Para Paulo Freire,

Saber ensinar não transmite conhecimento, mas cria oportunidade de autoprodução ou construção. Quando entro em uma sala de aula, tenho que ser sincero com as perguntas, a curiosidade, as perguntas dos alunos, suas inibições; um ser crítico e pesquisador, inquieto diante da tarefa que tenho: ensinar e não transmitir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47)

Para o autor é preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Segundo Parolin (2007), é em família que uma criança constrói seus primeiros vínculos com a aprendizagem e forma seu estilo de aprender. Nenhuma criança nasce sabendo o que é bom ou ruim e muito menos sabendo que gosta e do que não gosta.

A tarefa dos pais, dos professores/escola e dos demais familiares é a de favorecer uma consciência moral, pautada em uma lógica socialmente aceita, para que, quando essa criança tiver de decidir, saiba como e por que está tomando determinados caminhos ou decisões.

O envolvimento da família na vida escolar do aluno com base nos aspectos legais que determinam a situação da criança e do adolescente. Com a regulamentação da Lei das Crianças e Jovens (ECA) em 1990, as crianças e os jovens no setor da educação podem ser melhor protegidos pela lei.

O artigo 1º do ECA está disposto o seguinte: “Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. Vejamos suas características:

- Reconhece que a criança e adolescente são pessoas em desenvolvimento e merecem direitos especiais e específicos;
- Constitui garantia da satisfação dos direitos fundamentais até os 18 anos, independentemente da situação da criança e do adolescente.
- Define que a criança e adolescente, e fixa início da adolescência;
- Reconhece que criança e adolescente são vulneráveis e merecem proteção integral e especial pela família, sociedade e estado;
- Atribui ao estado a responsabilidade pela criação das políticas públicas específicas e básicas para garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente. (ECA. Art. 1)

Ao mesmo tempo, a família fica determinada a participação no processo de aprendizagem.

É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. São deveres dos pais: matricular seus filhos na escola; acompanhar a frequência e aproveitamento escolar de suas crianças e adolescentes na escola. (ECA Cap. IV Art. 53)

Deseja que essa participação não fique na superficialidade, mas sim, que seja efetivada conscientemente, ativa e responsável aos propósitos educacionais, reforçando a intencionalidade dessa importante lei.

As práticas educativas podem vir a ter na formação do indivíduo. Em um estilo parental Positivo as práticas educativas positivas.

- São prevalentes as negativas e, por outro lado, se o estilo Parental for positivo, as práticas negativas se sobrepõem as positivas;
- Estão vinculadas ao desenvolvimento do comportamento antissocial: negligência, abuso físico, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria negativa ou ao comportamento social: monitoria positiva e o comportamento moral;
- Envolve o uso adequado da atenção e distribuição de privilégios, a adequado estabelecimento de regras, a distribuição contínua e segura do afeto, o acompanhamento e supervisão das atividades escolares e de lazer. (GOMIDE, 2006). p. 7-8)

Ainda se referindo ao autor, que alertam que:

A falta de disciplinamento por parte dos pais na educação de seus filhos ou a falta de monitoramento podem ser um meio de se encorajar os filhos a perceberem a agressão e a violência como aceitáveis. Sendo assim, os altos índices de monitoramento parental podem reduzir o risco de desenvolvimento futuro de comportamento violentos em situações de delinquência e relacionamentos íntimos. (DODGE; PETTIT; BATTES apud GOMIDE, 2006, p. 22-23)

Na mesma perspectiva de práticas educativas, a autora relaciona quatro aspectos relevantes, que deveriam estar presentes na dinâmica familiar:

- A comunicação: qualquer comportamento verbal ou não-verbal manifestado por seus membros;
- As regras familiares: a introdução da disciplina na vida da criança envolve um contexto de interação entre pais e filhos, em que a criança começa a ser confrontada com as regras das práticas educativas parentais;
- Os papéis familiares em que cada elemento assume comportamentos definidos e adequados, contribuindo para o ajustamento total da família.
- A liderança que os pais exercerem no grupo familiar, mas compartilhada com os filhos diferenciadamente e democrático, buscando o crescimento emocional de todos. (INGBEMAM apud ZAMBERLAN, 2008, p. 66)

Esses estudos referentes a redação da dinâmica familiar com o processo de aprendizagem da criança e do adolescente, tem indicado para caminhos que respaldam a percepção dessas relações.

CONCLUSÃO

Concluir que família é o principal ambiente de referência, amparo e socialização dos indivíduos, independente da forma como se apresenta na sociedade. Ela exerce

uma grande força na formação de valores culturais, éticos, morais e espirituais, que vêm sendo transmitidos de geração em geração.

Tais valores vivenciados no ambiente familiar contribuem significativamente para a formação do caráter da criança, para a sua socialização e para o aprendizado escolar. Na sociedade atual, é cada vez mais significativa a participação dos pais na formação e na educação de seus filhos.

Porém, observamos que nos últimos anos a família está deixando para a escola a responsabilidade da educação das crianças, não esta havendo de fato, uma integração entre esses dois sistemas no que concernem as tarefas relativas ao aprendizado das crianças.

Onde o papel educador tem que de responsabilidade da família, para que o papel pedagógico possa ser exercido pela escola com boa qualidade. O caminho e a parceria entre família e escola são fundamentais. Portanto, é muito importante exercer os papéis com sabedoria e responsabilidade de todos.

REFERÊNCIAS

ARIES, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

IBGE. **Uso de internet, televisão e celular no Brasil. 2018**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>, Acesso em: 03 out 2020.

MATTAR, J. **Conectivismo-conhecimento distribuído**. Disponível em: <http://joaomattar.com/blog/2010>, Acesso em: 3 de jan. de 2021.

OLIVEIRA, NHD. **Recomeçar: família, filhos e desafios**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 236 p.

ROSSATO, M. A aprendizagem dos nativos digitais. Em: A. MITJÁNS & P. ÁLVAREZ (Orgs.), **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural** (pp. 151- 178). Brasília: Líber Livro, 2014.

SÁNCHEZ, D; YNERARITY, O; GÓMEZ, J.L. **La virtualización del proceso docente: Concepción y metodología desde un ambiente**. USA; Rakuten Kobo, 2019.

SANTOS, B. et al. **A família em nossa sociedade de conflitos**. São Paulo: Paulinas, 1980.

SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.) **A família contemporânea em debate**. 3.ed. São Paulo: EDUC : Cortez, 2000.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Revista Quadrimestral de Serviço Social**, 2002.

WEBER, Thadeu. **Ética e Filosofia do Direito**: autonomia e dignidade da pessoa humana. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAPÍTULO 4

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO VISUAL

LIGIANE OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA

LUCIANA FERREIRA DOS SANTOS

ELIZANE GOMES DO ESPIRITO SANTO TAQUES

SUELI DE SOUZA SILVA

SANDRA MORENO DE ASSIS

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO VISUAL

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Graduação em Pedagogia. SMEC.

Luciana Ferreira dos Santos

Graduação em Pedagogia. SMEC.

Elizane Gomes do Espirito Santo Taques

Graduação em Pedagogia. SMEC.

Sueli de Souza Silva

Graduação em Pedagogia. SMEC.

Sandra Moreno de Assis

Graduação em Pedagogia. SMEC.

RESUMO

A importância desse estudo é proporcionar os profissionais de educação física que atuam com pessoas com deficiências os benefícios da prática física para, assim como os cuidados a serem tomados quando elaborarem programas de atividades. A prática física aplicada as pessoas com deficiências não podem ser semelhantes àquela utilizada por pessoas sem deficiências. Assim sendo, torna-se essencial que o profissional conheça quais são as principais atividades que favorece um desenvolvimento pessoal. Dessa forma a pesquisa apresenta uma grande relevância, para a comunidade acadêmica e para sociedade em geral, como forma de informação sobre os reais benefícios da prática física para a saúde e qualidade de vida, e não apenas como uma forma de exercício físico buscando apenas objetivos meramente estéticos, a saúde tem que ser o objetivo principal o resto deve ser consequência dela.

Palavras-chave: Atividade física, Inclusão; Desenvolvimento pessoal.

INTRODUÇÃO

A prática de atividades físicas e esportivas foi, por muito tempo, um dos prazeres e direitos abduzidos da vida do portador de deficiência física. Porém, residindo em sistema orgânico, o deficiente visual, como qualquer outra pessoa, necessita efetivar a manutenção de sua saúde e bem-estar, integrando ainda, práticas esportivas que sediém sentimento de interseção e pertencimento grupal, o que muito propicia condições para um bom saneamento psíquico.

A educação física vem contribuir na educação através de suas práticas pedagógicas, ou seja, o corpo em movimento. O profissional de educação física vem interferir como um mediador de aprendizagem, estimulando a prática de atividade física, trazendo benefícios para pessoas com deficiência.

A atividade física não está relacionada somente ao aspecto motor e físico, mas também ao sentido de abranger aspectos positivos a vinculação de valores e atitudes associados a manifestações de paz, justiça, liberdade, respeito, cidadania, disciplina, cooperação, responsabilidade e principalmente lazer. Sendo, portanto favoráveis ações voltadas a essa proposta, o estudo e a busca por informações relacionadas quanto às contribuições da atividade física.

Trazendo a questão norteadora do trabalho: Qual a influência da prática física para o desenvolvimento pessoal em pessoas com deficiências?

Com o desenvolvimento de uma Educação Física inclusiva às pessoas com deficiência, poder-se-ia demonstrar à sociedade que todo cidadão, com ou sem deficiência, é capaz de viver com seus limites, praticando alguma atividade física, sem que as pessoas os olhem com compaixão e evitem qualquer forma de exclusão. Dessa maneira, pode-se considerar que esse seria um procedimento acertado e capaz de ampliar suas possibilidades nos campos físico, social, político e cultural.

A importância desse estudo é proporcionar os profissionais de educação física que atuam com pessoas com deficiências os benefícios da prática física para, assim como os cuidados a serem tomados quando elaborarem programas de atividades. A prática física aplicada as pessoas com deficiências não podem ser semelhantes àquela utilizada por pessoas sem deficiências. Assim sendo, torna-se essencial que o profissional conheça quais são as principais atividades que favorece um desenvolvimento pessoal. Dessa forma a pesquisa apresenta uma grande relevância, para a comunidade acadêmica e para sociedade em geral, como forma de informação

sobre os reais benefícios da prática física para a saúde e qualidade de vida, e não apenas como uma forma de exercício físico buscando apenas objetivos meramente estéticos, a saúde tem que ser o objetivo principal o resto deve ser consequência dela.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA ATIVIDADE FÍSICA

Inclusão social é um o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas e simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam em parceria diminuir problemas, decidir sobre soluções e proporcionar oportunidades para todos.

Inclusão social é um termo amplo, utilizado em contextos diferentes, sempre com referência as variadas questões sociais. É caracterizada como: um conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, na maioria das vezes é provocado pela falta de classe social, origem geográfica, educação, idade, existência de deficiência ou preconceito racial. (PACIEVITCH, 2011)

Os meios usados pelas políticas públicas para tornar mais amplo o contexto da inclusão seria um caminho para chegar-se a uma sociedade inclusiva. Para dar consistência a idéia de uma educação inclusiva o estado deve projetar uma política pública que forme uma comunidade a qual respeite a diversidade e garanta o direito de todos à educação, O conceito de Inclusão se firma na diversidade, diferença, universalização de indivíduos dentro do mesmo espaço, neste contexto, a escola (PAULON et al, 2005).

A atividade física na prática com adaptações para melhorias dos deficientes, proporcionam benefícios fazendo com que a pessoa com deficiência teste seu limite e seu potencial, prevenindo enfermidades secundárias à aquela determinada deficiência, e promovendo toda integração tanto individual e social do mesmo. (PACIEVITCH, 2011)

Ter a prática regular do exercício físico ajuda muito na autoestima do indivíduo, ele começa a se sentir melhor com tudo que começar a fazer, seja no trabalho, seu desempenho no esporte ou em sua vida pessoal, mantendo esta regularidade consegue-se também melhorar sua capacidade mental, tendo seu

reflexo mais rápido, seu nível de concentração melhorado juntamente com a memória bem mais apurada de como era sem fazer sua atividade física. (PACIEVITCH, 2011)

Segundo Dulcy, (1983) apud Lépure et al (1998) um dos benefícios que as atividades físicas proporcionam é o cognitivo, pois ela ativa aspecto motivador, este estimula todo desenvolvimento do aprendizado cognitivo e até mesmo poder de concentração, pois todo aprendizado busca a compreensão do movimento do seu próprio corpo, desde explorar em todas suas formas aos movimentos, sua adaptação das limitações com relação à sua deficiência.

Segundo Mendes ele diz que:

A atividade física apresenta diversos efeitos benéficos ao organismo, sendo recomendada como uma estratégia de promoção da saúde para a população. Entretanto, vários estudos mundiais, incluindo o Brasil, apontam para um elevado índice de sedentarismo em todos os grupos etários, variando de 50% a mais de 80% na população mundial. (MENDES et al., 2006 p.53).

Conforme VECCHIA (2005), qualidade de vida está relacionada à autoestima e ao bem-estar pessoal e abrange uma série de aspectos como a capacidade funcional, o nível socioeconômico, o estado emocional, a interação social, a atividade intelectual, o autocuidado, o suporte familiar, o próprio estado de saúde, os valores culturais, éticos e a religiosidade, o estilo de vida, a satisfação com o emprego e/ou com atividades diárias e o ambiente em que se vive.

Assim atividade física para deficientes é uma das principais, senão a principal maneira de integração da sociedade, despertando um sentimento e vontade de melhorar o seu mundo, provando para si mesmo e para a sociedade que são capazes de terem soluções para as suas maiores dificuldades. A atividade física torna essas pessoas mais ativa e possibilita que eles alcancem a independência na realização de suas atividades cotidianas, aumentando a auto estima, melhorando seus relacionamentos sociais de lazer e com amigos em busca de uma vida mais saudável e digna. (PACIEVITCH, 2011)

A prática de atividade física deve ser um hábito presente em pessoas de todas as idades, inclusive nas crianças, pois faz parte do desenvolvimento humano, e muitos benefícios começam com sua prática na fase da infância. (GARBER et al., 2011).

A atividade física regular é bem conhecida por promover várias mudanças positivas na saúde, incluindo benefícios cardiovasculares respiratórios, aumento da densidade mineral óssea e menor risco de doenças crônicas degenerativas. (GARBER et al., 2011).

Além dos benefícios físicos, como o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, força muscular, flexibilidade e função cardiorrespiratória; e da promoção à saúde, atuando na prevenção da obesidade, hipertensão, diabetes, doenças cardiovasculares, ansiedade, depressão e osteoporose; na infância, os esportes ajudam a desenvolver a inteligência, a formação de caráter e a afetividade, estimulam a socialização, oferecem melhora na qualidade de vida, auxiliando no domínio do próprio corpo e no aumento da autoestima.(GARBER et al., 2011).

Sabe-se factualmente, que a deficiência visual e a cegueira absoluta lançam uma série de dificuldades à vida de seu portador, especialmente nos vértices relacionados às suas experimentações espaciais. Entretanto, e a despeito das possíveis vias de acesso aos mais diferentes campos de atuação humana, ferramentas multifuncionais são presente tecnológico para atuação como facilitadores e elementos de abolição para o resguardo e afastamento do cego/deficiente visual de qualquer realização. (SILVA, 2004).

Segundo Silva (2004):

A deficiência visual interfere em habilidades e capacidades, afeta não somente a vida da pessoa que perdeu a visão, mas, também, dos membros da família, amigos, colegas, professores, empregadores e outros. Entretanto, com tratamento precoce, atendimento educacional adequado, programas e serviços especializados, a perda da visão não significa o fim da vida independente e não ameaçará a vida plena e produtiva (SILVA, 2004 p.1).

A atividade física pode ser considerada um elemento relevante na questão do deficiente visual que, por sua deficiência, se priva de alguns estímulos. Ela é considerada, hoje, como um dos mais importantes fatores no proporcionalmente da qualidade de vida, tanto para as pessoas dita normovisuais quanto para os deficientes visuais. Quem a pratica tende a melhorar suas capacidades físicas e sociais.(SILVA, 2004

O processo de inclusão visa colaborar com a aprendizagem de todos os alunos, deficientes ou não deficientes. Se uma criança não é capaz de absorver todo o currículo da educação regular, uma escola inclusiva terá que estar atenta para perceber quais conhecimentos são importantes e necessários à formação desta criança e, assim, exercer uma prática diferenciada que lhe garanta a apropriação de tais informações (ANDRADE; SCHÜTS, 2006, p. 7).

Neste sentido, Silveira e Venâncio (2007) afirmam que:

A deficiência visual interfere em habilidades e capacidades, afeta não somente a vida da pessoa que perdeu a visão, mas também

dos membros da família, amigos, colegas, professores, empregadores e outros. Entretanto, com tratamento precoce, atendimento educacional adequado, programas e serviços especializados, a perda da visão não significa o fim da vida independente e não ameaçará a vida plena e produtiva (Silveira e Venâncio 2007) p.24).

No caso da pessoa com deficiência visual, a educação física adaptada procura trabalhar o desenvolvimento da área psicomotora, através de jogos e do desporto, como também os aspectos cognitivos, social-afetivos e sensoriais. Ela procura transformar o corpo da pessoa cega como uma ferramenta mor (CONDE, 2010).

O conhecimento do próprio corpo está intimamente vinculado ao desenvolvimento geral da criança cega. Ao levá-la, como primeiro passo, ao conhecimento, controle e domínio do seu corpo, a educação física adaptada irá embasar e favorecer a evolução desta criança, enfocando também aspectos como a autoconfiança, o sentimento de mais valia, o sentimento de cooperação, o prazer de poder fazer e as interfaces dessas valências afetivas com seu cotidiano na família, na escola e na sociedade (CONDE, 2004, p. 2).

A prática de uma atividade física é de suma importância para que se tenha uma melhor qualidade de vida. Isto, independentemente de se ter ou não uma necessidade especial, pois, quando se pratica uma determinada atividade física, de caráter educativo social e lúdico, tendo como objetivo o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, visando proporcionar-lhe momentos de reflexão, fantasias, diversão e lazer, onde os objetivos não se direcionam apenas para as necessidades humanas de recuperação mental e física. Eles visam, também, as necessidades de solidariedade, integração social e cultura, possibilitando uma grande melhoria na qualidade vida (SANTOS, 2009).

Pode-se observar, então, que a prática constante de uma atividade física, como também a prática de um determinado tipo de esporte, são fatores de suma importância para a saúde física e mental dos deficientes visuais.

A Educação Física tem um papel decisivo na motivação para a vida e para a busca de melhor adequação das capacidades preservadas. O corpo cego é movimento, é vida, é sentimento e, tendo a oportunidade de vivenciar a atividade motora ou o esporte, o deficiente visual terá maiores chances para conquistar seu espaço como cidadão que é, independente de sua deficiência (NEVES *et al*, 2003, p. 7).

Ao se praticar determinados tipos de esporte, como natação, futebol e atletismo, etc., aumenta-se a capacidade motora, melhora-se o sistema

cardiorrespiratória e a postura das pessoas com deficiência visual. Por isso, é importante que logo que seja diagnosticado pelos médicos o problema da cegueira, deve-se incentivá-lo para que procure praticar trabalhos na água (natação, hidroginástica ou hidroterapia), visando uma estimulação precoce ou para a escola (SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS CEGOS, s/d).

Assim, ou o profissional de Educação Física que trabalha com a deficiência visual procura adequar a maneira como trabalha sua aula tendo como parâmetro sua clientela de alunos, inserindo-se aí, o deficiente visual, ou não haverá participação ativa do aluno, que é foco da aula, quando o assunto é inclusão. (SANTOS, 2009).

Se o profissional que trabalha com pessoas com deficiência visual não acreditar que este é capaz de realizar as atividades que lhe são propostas, jamais ultrapassará as barreiras que impedem a inclusão do referido aluno. É fundamental que o educador compreenda que seu aluno cego ou com baixa visão, desde que receba informações e auxílios necessários, é capaz de realizar as mesmas atividades que o aluno não-deficiente (CORREIA, 2001). No sentido de auxiliá-lo, na seção seguinte, são propostas algumas dicas para o preparo de uma aula de educação física, abrangendo o deficiente visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a prática regular de atividade física parece ter efeitos positivos na percepção de bons níveis de qualidade de vida e assim demonstra que o nível da qualidade de vida dos deficientes físicos ativos é melhor do que o dos sedentários.

Sendo assim a prática regular de atividade física promove uma série de benefícios que vão além da esfera física. A qualidade de vida, segundo diversas fontes, diz respeito ao grau de satisfação de um indivíduo com os múltiplos aspectos da sua vida. As pessoas portadoras de deficiência física podem apresentar níveis de sedentarismo elevados, influenciando de forma decisiva na percepção de sua qualidade de vida. O indivíduo portador de deficiência necessita de oportunidades para desenvolver totalmente seu potencial físico e mental, a fim de participar da sociedade, pois deficiência não interfere para que obtenha sucesso e reconhecimento.

Espera-se que com este trabalho possa auxiliar de certa forma, com pequenas informações discurridas nesta pesquisa para acadêmicos, profissionais de Educação Física e, quiçá para famílias com filhos com necessidades especiais.

Sabemos que não é um assunto acabado e que também este estudo possa estimular novas pesquisas para que haja uma valorização cada vez maior deste tema que envolve os alunos com necessidades especiais, principalmente com a deficiência intelectual, foco central deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, José Domingos de & SCHUTZ, Maria Rosa Rocha dos Santos. **A sociedade e o processo de inclusão**. 2006. Disponível em <www.unipam.edu.br/.../Asociedadeeoprocessodeinclusao.doc> Acesso em 10/04/2019.
- CARDOSO, V. D. **A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 2011.
- CASTRO, E. M. et al. **Educação física adaptada inclusiva: impacto na aptidão física de pessoas com deficiência intelectual**. Revista Ciência em Extensão, 2013.
- CIDADE, R.E.; FREITAS, P.S. **Educação Física e Inclusão: Considerações para a prática pedagógica na escola**. 2008. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama>. Acesso em 19/05/2019
- CONDE, Antonio João Menescal. **Atividades físicas adaptadas ao deficiente visual**.1991. Disponível em <http://atividadesffsicas.blogspot.com/2007_06_24_archive.html>Acesso em 15/04/2019.
- GREGUOL, M.; COSTA, R. F. **Atividade Física Adaptada – qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. Barueri: Manole, 2013.
- LÉPORE, Mônica. **Benefícios Cognitivos**. São Paulo: Atheneu, 1998.
- LUCAS, M. **Benefícios da atividade física na sua saúde**. Saúde e Bem Estar. 2010.
- MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: Começando pelas Creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.
- NEVES, Geraldo Nepomuceno das; FRASSON, Antonio Carlos; CANTORANI, José Roberto Herrera. **Educação Física Adaptada ao deficiente visual**. 2003. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/Educacao_Fisica_adaptada.pdf> Acesso em 15/04/2019.
- PACIEVITCH, T. **Inclusão Social**. Infoescola, 2011. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociologia/inclusao-social/>> acesso em: 23 fev. 2019.

PAULON, S.M., FREITAS, L.B.L., PINHO, G.S. **Ministerio da Educação, Secretaria de Educação especial**, Brasília, 2005.

PITANGA, Francisco José Gondim. **Epidemiologia da Atividade Física**, Exercício Físico e Saúde. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2004.

PEDRINELLI, V. J. **Educação Física Adaptada: Conceituação e Terminologia. In: Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: MEC 1994.

RODRIGUES, David. **Atividade Motora Adaptada: A Alegria do Corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

ROSADAS, Sidney de Carvalho. **Educação Física Especial para Deficientes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1991.

SAC – Sociedade de Assistência aos Cegos. **Deficiência Visual x Educação Física**. Disponível em <http://www.sac.org.br/edu_fis.htm> Acesso em 15/04/2019.

SILVEIRA, Claudia; VENÂNCIO, Fabricia Aparecida. **Informação e formação: primeiros passos para construção de uma sociedade inclusiva**. 2007. Disponível em <<http://www.faag.com.br/faculdade/biblioteca/Silveira.pdf>> Acesso em 15/04/2019.

SILVA, Elizângela Leite: **Deficientes Visuais: "Crianças Especiais em Sala de Aula"**, 2004. Disponível em <http://www.aadv.com.br/deficiencia_visual1.htm> Acesso em 10/04/2019.

SILVA, Queila. ROSA, Marcelo Victor. **A atuação dos professores de Educação Física com alunos deficientes**. Revista Olhar Científico. Faculdades Associadas Ariquemes. V. 01, n.2, Ago./Dez. 2010. Disponível em: <http://www.olharcientifico.kinghost.net/index.php/olhar/article/viewFile/22/42> Acessado em: 21/05/2014.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva na Escola em Busca de uma Escola Plural**. Rio de Janeiro; Sprint, 2005.

VECCHIA, D. R., RUIZ, T., BOCCHI, S. C. M., CORRENTE, J. E. **Qualidade de vida na terceira idade: um conceito** subjetivo. Rev. Bras. Epidemiol 2005.

CAPÍTULO 5

**CLIMA ORGANIZACIONAL DA GESTÃO
ESCOLAR**

IDLANDA SILVA OLIVEIRA

JURACI RODRIGUES FALANQUI

LIGIANE OLIVEIRA DOS SANTOS SOUZA

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA DA SILVA

CLIMA ORGANIZACIONAL DA GESTÃO ESCOLAR

Iolanda Silva Oliveira

Graduação em Pedagogia

Juraci Rodrigues Falanqui

Graduação em Pedagogia

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Graduação em Pedagogia

Ana Cláudia Oliveira da Silva

Graduação em Pedagogia

RESUMO: Este trabalho tem como temática compreender como ocorre a comunicação organizacional no ambiente escolar, pretendendo apurar suas deficiências e levantar possíveis soluções, visando o sucesso da gestão escolar. Para tanto, foi considerado que muitos são os problemas enfrentados pelos gestores das escolas, quanto à comunicação tendo por objetivo compreender o papel do gestor escolar na parte de liderança e recursos humanos para viabilização dos fatores motivacionais dos trabalhadores no ambiente de trabalho da Escola Municipal do Município de Barra do Bugres – MT, considerando as Práticas de Recursos Humanos e a liderança atualmente em vigor na referida instituição. O elemento humano está envolvido em todas as fases de qualquer processo organizacional, alavancando as atividades ali desenvolvidas, tornando-se imprescindível para o alcance dos objetivos estabelecidos. Assim, ressalta-se a importância de que as pessoas não sejam vistas apenas como recursos, mas também como importantes meios para que as metas sejam atingidas. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza quantitativa, cuja coleta de dados ocorreu através de um questionário fechado, aplicado a uma amostra julgamento (intencional) de 10 servidores da Escola Municipal do Município de Barra do Bugres. Os resultados indicam que existe uma falta de comunicação interna levando a baixa remuneração, falta de treinamento e reconhecimento pelo trabalho realizado e a estabilidade é um dos fatores para a permanência no serviço público.

PALAVRAS-CHAVE: Recursos Humanos. Clima Organizacional. Gestão Escolar.

1 Introdução

A gestão é fundamental para qualquer organização e a gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação. A capacidade de administrar a instituição escolar é relevante para o desenvolvimento do sujeito aprendiz. O educando não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e como funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade. Ou seja, uma educação de qualidade resulta do conjunto das relações dos fatores externos e internos existentes no espaço escolar, e da forma como essas relações estão organizadas. Administrar o dia-a-dia das escolas públicas, especialmente aquelas que ofertam o ensino fundamental, tornou-se um grande desafio para os gestores. Dificuldades de todo tipo interferem na realização de propostas e/ou tarefas pedagógicas, o que tem levado muitos gestores a desenvolverem um sentimento de perda de tempo, de incompetência, insuficiência e desânimo, uma vez que ainda estamos marcados pela imagem de uma escola ideal, onde educandos dóceis e gratos aos seus professores vão para aprender a ser felizes. O setor de recursos humanos na gestão organizacional é de suma importância para manter a vitalidade de uma empresa e compreende como gestão de pessoas um conjunto de políticas que permitem a conciliação de expectativas entre a organização e as pessoas para que ambas possam realizá-las ao longo do tempo.

Assim, a qualidade da maneira como as pessoas são geridas em meio às mudanças rápidas do atual cenário e da crescente competitividade, são elementos que expressam os anseios latentes na organização, dando o ritmo para as ações e relações que aí se reproduzem. As organizações, na contemporaneidade, precisam mostrar uma vivência coerente com o discurso dos valores proferidos para a sociedade.

É importante ressaltar que o ser humano traz consigo sentimentos, ambições; cria expectativas, envolve-se, busca o crescimento dentro daquilo que desenvolve e realiza. Então, é preciso que deixemos de lado aquela idéia de que o homem trabalha tão somente para a obtenção do salário, que nega seus sentimentos, que não se frustra com a falta de crescimento, que não se aborrece com o total descaso dos seus gestores que apenas lhe cobram a tarefa e não o orientam para a real situação da empresa, que lhe negam o acesso às informações, que o tratam apenas como uma peça a mais no processo de produção.

Nesta perspectiva compreende-se que o sucesso de uma gestão depende de vários fatores, na segmentação de setores encontra-se o setor de recursos humanos, desta forma, busca-se compreender qual a importância do setor de recursos humanos no contexto estratégico da gestão escolar.

O presente estudo foi realizado em uma da Escola Municipal do Município de Barra do Bugres – MT. A área de RH tem como uma de suas finalidades, garantir o bem-estar social nas organizações. Portanto, se tratando de um setor que auxilia seus colaboradores, é necessário que se saiba quanto à satisfação destes, relacionadas às políticas sociais do RH. Tem por objetivo compreender o papel do gestor escolar na área de recursos humanos para viabilização dos fatores motivacionais dos trabalhadores no ambiente de trabalho. No que diz respeito à obtenção de informações, o setor gentilmente forneceu todos os dados necessários ao estudo, exigindo para tanto, que em nenhum momento fosse revelado seu nome ou qualquer informação que permita sua identificação.

Favorecer o desenvolvimento de um perfil humano condizente com os padrões do paradigma emergente consiste em construir os alicerces para uma organização inteligente e inovadora. Respeitar o trabalhador como “ser humano” significa contribuir para a construção de um mundo mais humano e para um desenvolvimento sustentável. Investimento em qualidade de vida significa investimento no progresso da sociedade e da economia global.

2 Metodologia

A caracterização da pesquisa quanto à abordagem é quantitativa, dessa forma considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números, opiniões e informações, para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas através de programas como Microsoft Excel.

Os dados coletados são provenientes de fontes primárias ou diretas, ou seja, que nunca foram coletados, tabulados e analisados, dessa forma representam dados brutos originados a partir das respostas obtidas através da aplicação do questionário aos funcionários da Escola Municipal do Município de Barra do Bugres.

O questionário foi aplicado entre os dias 10 e 11 de julho de 2017, desta forma foi dado aos respondentes tempos necessário para a resolução das questões, sendo composto de 10 questões.

3 A contribuição do gestor escolar frente à diversidade de trabalho e a otimização do clima organizacional

O termo gestão relaciona-se com administração, ou seja, administrar uma organização conduzindo-a para a concretização de objetivos. Segundo Maximiano (2007), administrar é um trabalho em que as pessoas buscam realizar seus objetivos próprios ou de terceiros com a finalidade de alcançar as metas traçadas. Dessas metas fazem parte as decisões que formam a base do ato de administrar e que são as mais necessárias.

Ainda de acordo com Maximiano (2007), o planejamento, a organização, a liderança, a execução e o controle são considerados decisões e funções, sem as quais o ato de administrar estaria incompleto. A administração é uma das formas de gestão, pois define metas e quais recursos serão necessários para alcançá-las envolvendo e organizando os colaboradores para o alcance destas metas, além de a realização das atividades corrigindo-as quando necessário.

Conforme afirma Valérien (1993, p. 15), [...] o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da idéia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão e motivação no ambiente escolar.

Gestão é o ato de gerir, ou seja, realizar ações que conduzam à realização dos objetivos e metas propostas.

O termo gestão deriva do latim *gestione* e significa gerir, gerência, administração. Administrar é planejar, organizar, dirigir e controlar recursos, visando atingir determinado objetivo. Gerir é fazer as coisas acontecerem e conduzir a organização para seus objetivos. Portanto, gestão é o ato de conduzir para a obtenção dos resultados desejados. (OLIVEIRA; PEREZ JR.; SILVA, 2002, p.136)

Compreende-se que a preocupação com o ambiente de trabalho é papel essencial dos gestores, incluindo o gestor uma postura de mediador para desenvolver as políticas gerenciais e administrativas nas organizações fazendo jus às condições humanas e éticas no trabalho.

O processo de gestão possui diversas etapas, destacando-se as de planejamento, liderança, organização e avaliação, que são fundamentais para garantir, de forma eficaz, o funcionamento das organizações e, conseqüentemente, permitir que os objetivos traçados sejam atingidos.

A gestão escolar engloba as incumbências que as unidades escolares possuem, tais como: elaborar e executar a proposta pedagógica, administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LUCK, 2009, p.23)

Diante desse contexto, faz-se necessário que o RH atue estrategicamente para mensurar como os aspectos positivos e negativos podem afetar o clima organizacional, delineando planos de ação para sua otimização.

A integração, comunicação e liderança são papéis fundamentais para o clima organizacional, onde a estrutura da organização permite a comunicação interna entre os diversos níveis de forma simples e aberta. Tendo também a colaboração e parceria como meio existente como auxílio mútuo, sendo tanto internamente com funcionários quanto externamente com os fornecedores. A liderança organizacional tem o intuito de dar suporte ao trabalho do professor em suas atividades cotidianas e administrativas, elaboração de relatórios, atas, planilhas.

O papel que esse líder desempenha é caracterizado pela visão, valores e objetivos da escola, e às suas abordagens em relação a mudanças. Ele tem que ter decisões firmes e objetivas, um enfoque participativo de todos e um verdadeiro profissional que lidera.

Desse modo, o gestor escolar é um profissional intelectual que contribui com suas intervenções, juntamente com os recursos humanos e com outros protagonistas – por meio da interdisciplinaridade – na criação de consensos nas organizações escolares.

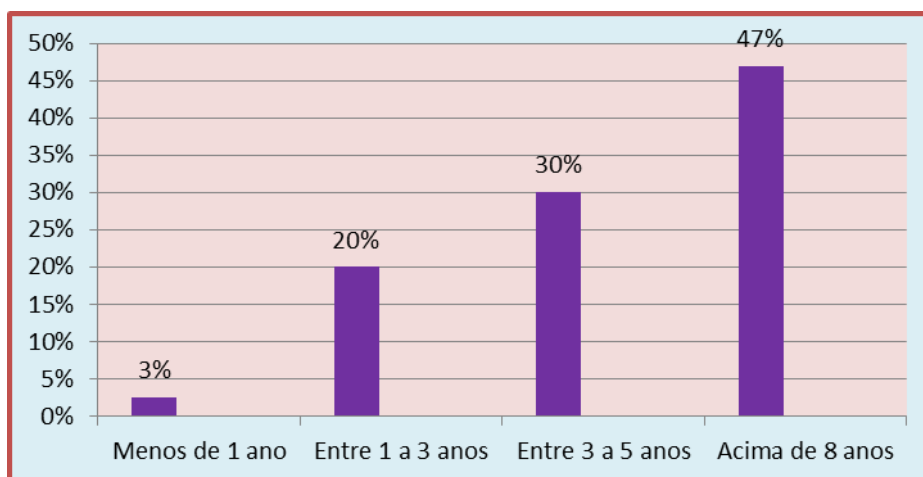
4 Apresentação e Análise dos Resultados

A seguir, apresentam-se os resultados e suas análises, relacionados às variáveis organizacionais que foram utilizadas na pesquisa demonstradas através de gráficos.

Na pesquisa com os servidores da Escola Municipal do Município de Barra do Bugres- MT foram obtidas informações quanto ao tempo de serviço dos entrevistados. Neste sentido, observou-se que 3% trabalham há menos de 1 ano na

instituição por meio de contratos, 20% trabalham entre 1 e 3 anos, 30% de 3 a 5 anos e 47% atuam há mais de 8 anos no contexto pesquisado.

Gráfico 1: Tempo de trabalho na Escola

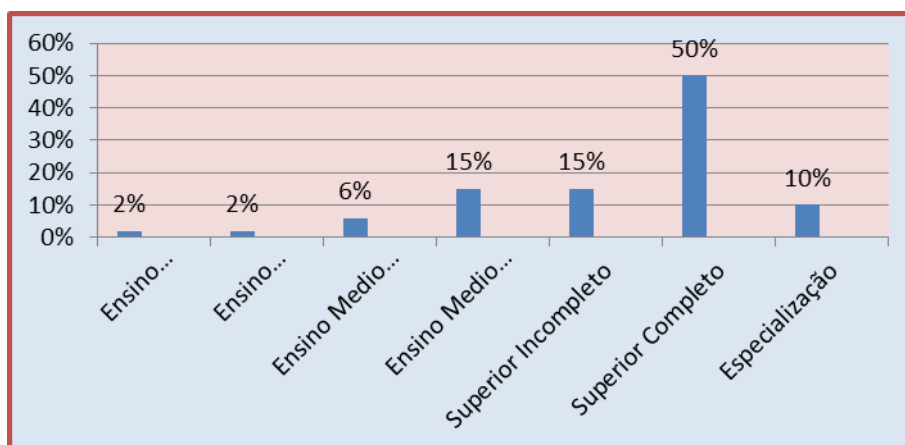


Fonte: Levantamento realizado entre os dias 10 e 11 de julho de 2017

Conforme os dados apresentados no gráfico 1 mostram que a grande maioria dos servidores trabalha na referida instituição há mais de 8 anos, permitindo inferir que já são relativamente antigos no serviço público, portadores de experiência profissional significativa na área em que atuam, portanto conhecedores das principais características da atividade pública na atualidade.

Procurou-se saber a respeito do grau de instrução dos participantes da pesquisa. Obteve-se que 2% possuem o ensino fundamental incompleto, 2% ensino fundamental completo, no ensino médio incompleto possuem 6%, 15% possuem o ensino médio completo, 15% possuem curso superior incompleto, 50% possuem curso superior completo e 10% possuem especialização.

Gráfico 2 – Grau de instrução

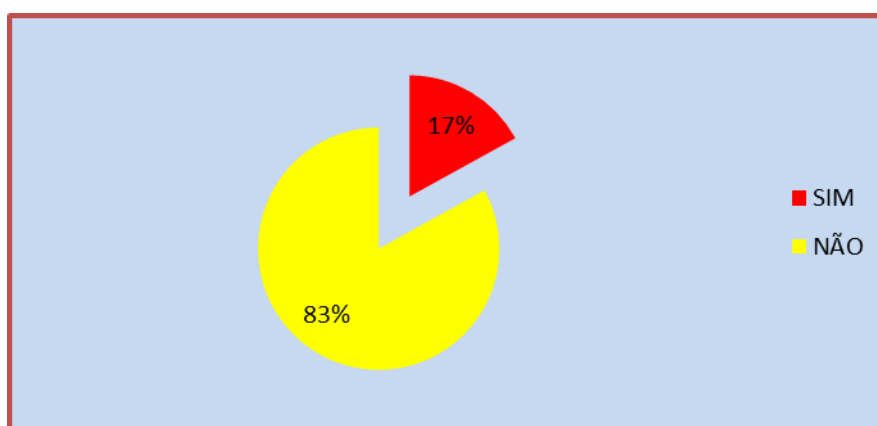


Fonte: Levantamento realizado entre os dias 10 e 11 de julho de 2017

O gráfico 2 mostra que grande parte dos sujeitos da pesquisa possuem ensino superior completo, demonstrando que existe um bom nível de qualificação entre os servidores pode refletir na qualidade dos serviços prestados e do atendimento oferecido à população, pois o grau de formação tem relação direta com as habilidades que o indivíduo pode desenvolver no ambiente de trabalho.

Procurou-se conhecer a percepção dos servidores participantes da pesquisa quanto a considerar o salário que recebem justo em relação ao trabalho que executam. As respostas indicam que 17% acham que a remuneração que recebem é justa, 83% responderam que não acham justa a remuneração paga pela Prefeitura, se relacionada ao trabalho que executam.

Gráfico 3 – Salário justo ao trabalho que executa

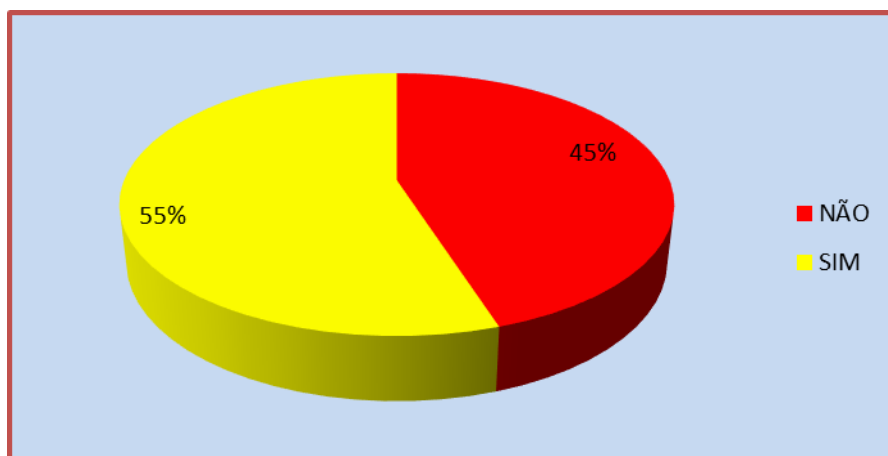


Fonte: Levantamento realizado entre os dias 10 e 11 de julho de 2017

Os dados apresentados no gráfico 3 revelam que a grande maioria dos servidores entrevistados considera injustos os salários que recebem, em relação ao trabalho que executam. Observa-se que esta opinião é generalizada, mostrando a existência de insatisfação em relação aos salários pagos.

Os sujeitos da pesquisa foram questionados quanto à oferta de qualificação de formação aos funcionários por parte da Escola Municipal de Barra do Bugres – MT. Sobre o assunto, 45% responderam que a instituição não oferece treinamento para os servidores, enquanto 55% afirmam que os cursos são oferecidos no âmbito da Escola.

Gráfico 4 – A escola oferece treinamento para os servidores

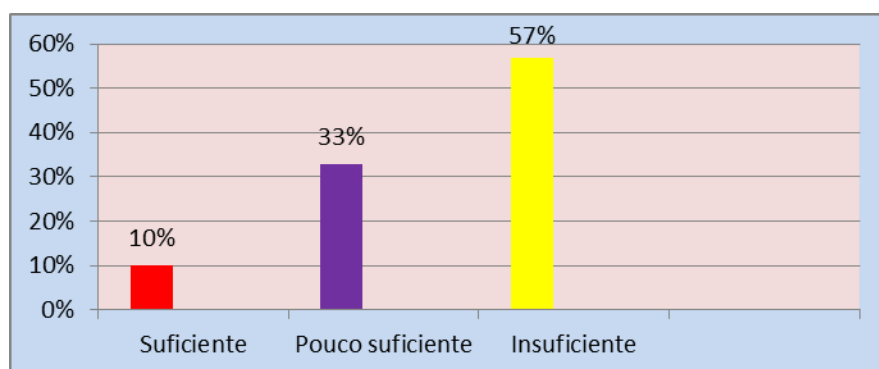


Fonte: Levantamento realizado entre os dias 10 e 11 de julho de 2017

Segundo os dados do gráfico 4 existe certo equilíbrio nas respostas dos sujeitos da pesquisa, quanto a haver ou não a oferta de qualificação. Este fator pode estar relacionado com o fato de já terem participado ou não de algum evento dessa natureza, levando-se em conta que alguns cargos podem ser mais privilegiados com a prática de qualificação.

Ainda enfocando a realização de treinamentos, procurou-se saber se a quantidade de qualificação dos quais participam os servidores é suficiente para a execução das tarefas sob sua responsabilidade. A esse respeito, 10% consideram que os eventos dessa natureza são suficientes, 33% responderam que as qualificação realizados na escola são pouco suficientes e 57% afirmam que são insuficientes.

Gráfico 5 – Quantidade de treinamento que participa para executar o trabalho



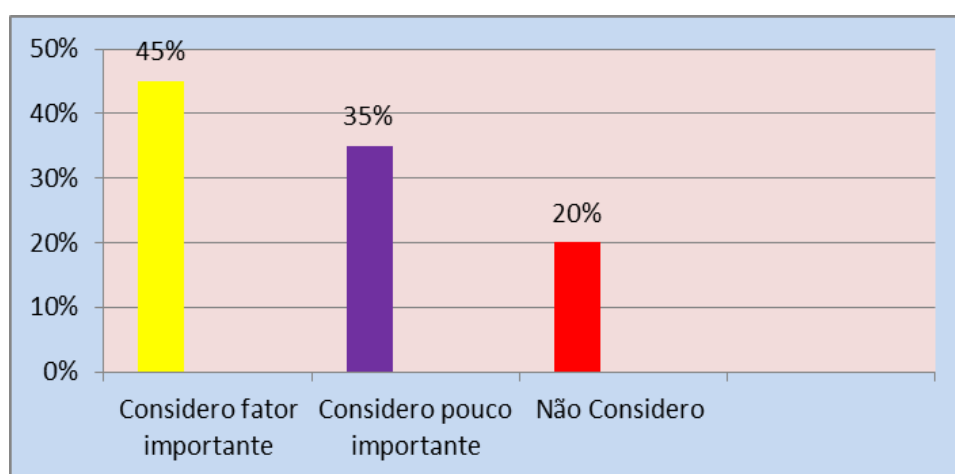
Fonte: Levantamento realizado entre os dias 10 e 11 de julho de 2017

De acordo com o gráfico 5 apresentado a grande maioria dos servidores entrevistados avalia como insuficiente a quantidade de treinamento que recebe no contexto profissional. Este aspecto torna-se relevante porque revela a concepção do

próprio funcionário a respeito do assunto e o reconhecimento de que o seu desempenho poderia ser aperfeiçoado caso houvesse um programa de treinamento direcionado para as tarefas que executa.

Procurou-se saber ainda se os entrevistados consideram o salário como o principal motivador o ambiente de trabalho. As respostas obtidas indicaram que 45% concorda com a afirmação, considerando a remuneração um fator importante, 35% afirmaram que consideram pouco, sugerindo que o salário não é tudo e 20% não consideram o salário como o principal motivador para o trabalho.

Gráfico 6 – O salário como elemento motivador no ambiente de trabalho



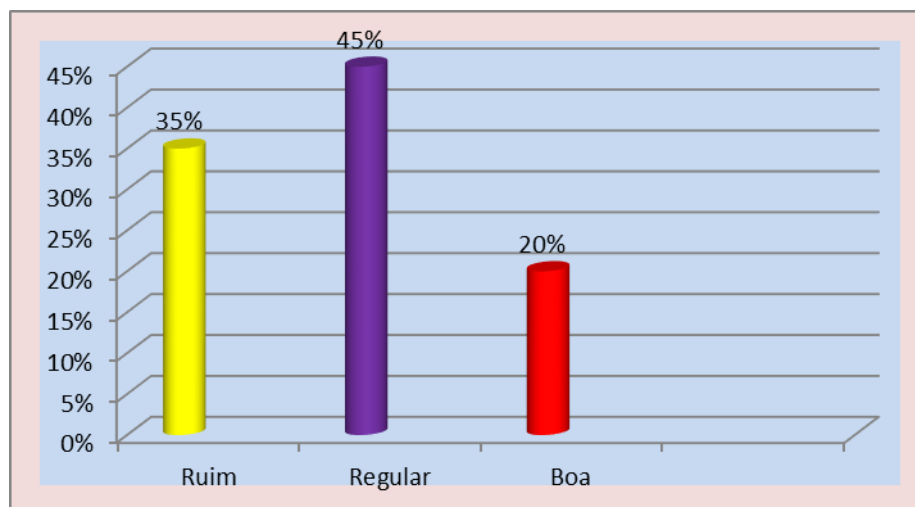
Fonte: Levantamento realizado entre os dias 10 e 11 de julho de 2017

Observa-se no gráfico 6 nas respostas dadas quanto à importância do salário para a motivação no ambiente de trabalho, que a maioria considera fator importante obteve-se o mesmo percentual para as alternativas assinaladas pelos sujeitos.

Sobre o assunto comunicação interna, 35% dos sujeitos da pesquisa afirmaram que esta comunicação é ruim, 45% consideram-na razoável e 20% acham que é boa.

O clima organizacional deve produzir condições para os funcionários desempenhar suas funções da melhor maneira possível.

Gráfico 7 – Comunicação interna entre os servidores e o gestor escolar

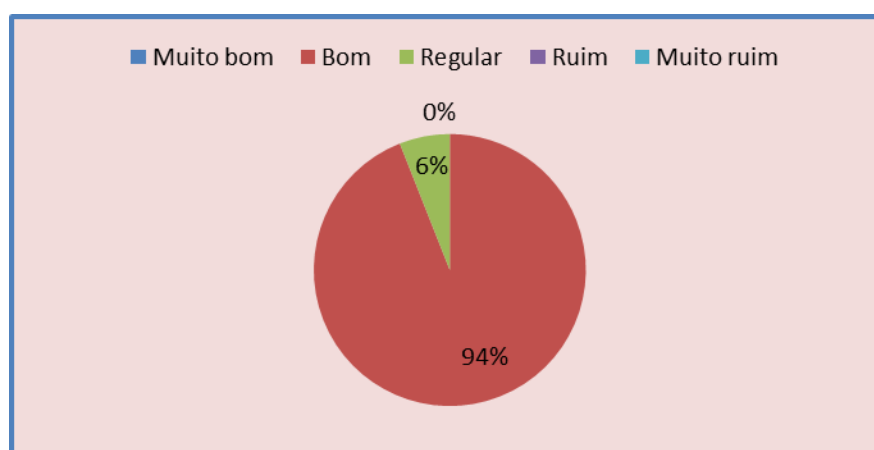


Fonte: Levantamento realizado entre os dias 10 e 11 de julho de 2017

Segundo os dados contidos no gráfico 7 não há uma comunicação positiva e saudável entre o prefeito municipal e a maioria dos servidores pesquisados, tendo em vista que mais de 45% deles consideram o relacionamento regular e 35% ruim. Este aspecto permite inferir que não há o reconhecimento da liderança no ambiente de trabalho, onde o líder representa uma referência para os demais servidores.

Outro aspecto questionado aos funcionários foi referente ao relacionamento entre os colegas de trabalhos, conforme pode ser visualizado no gráfico 08.

Gráfico 08 – Relacionamento com os colegas de trabalho



Fonte: Levantamento realizado entre os dias 10 e 11 de julho de 2017

Conforme podemos observar no gráfico 9 que 94% dos colaboradores responderam que tem um bom relacionamento entre os colegas de trabalho no setor, 6% regular.

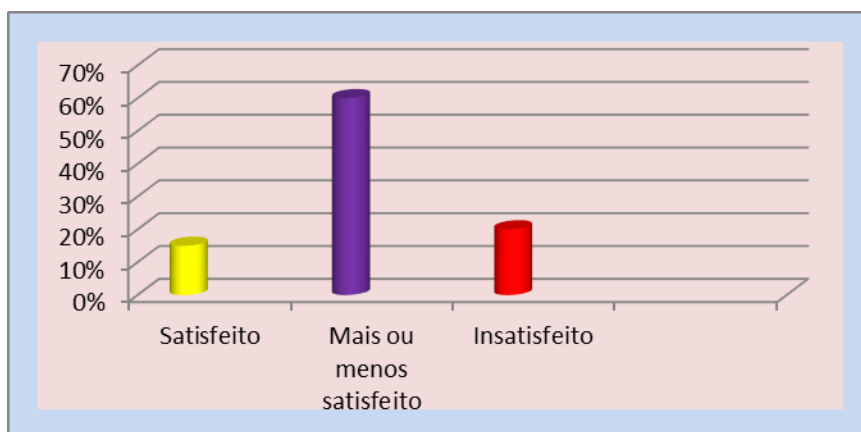
De acordo com Paro, (2007 p. 108):

Trata-se, portanto, de adotar a instituição escolar de uma estrutura administrativa ágil, que favoreça o bom desempenho do trabalho coletivo e cooperativo, calcada em princípios democráticos que fortaleçam a condição de sujeito (autor) de todos os envolvidos, mas que, ao mesmo tempo (não alternativamente), procure preencher seus postos de trabalho com pessoas identificadas com esses princípios, e empenhadas na realização de um ensino de qualidade.

O trabalho cooperativo consiste na interrelação de todos os setores num movimento onde cada qual determina os outros e é por eles determinado. Pessoas convivem e trabalham com pessoas e como seres humanos reagem e interagem como tais: comunicam-se, expressam idéias, simpatizam, sentem prazer em suas produções, atraem-se, antipatizam, sentem aversões, aproximam-se, afastam-se, entram em conflito, demonstram solidariedade, competem, colaboram, desenvolvem e trocam afeto. São vivências e experiências, isto é, produções da essência do ser humano e não só bagagens culturalmente adquiridas e tecnicamente desenvolvidas.

Os respondentes foram questionados sobre como se sentem em trabalhar na escola. Do total de participantes, 15% manifestaram se satisfeitos, 60% mais ou menos satisfeitos e 25% responderam que estão insatisfeitos.

Gráfico 9 – Como se sente em trabalhar na escola



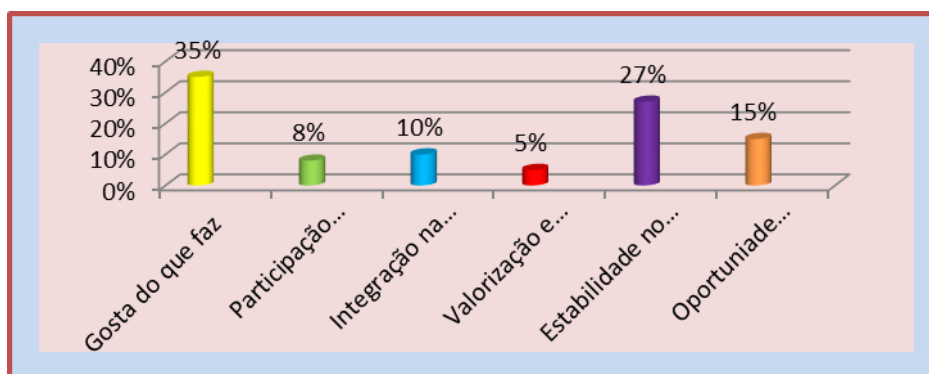
Fonte: Levantamento realizado entre os dias 10 e 11 de julho de 2017

Os dados constantes no gráfico 9 revelam existe uma significativa parcela de servidores entre os pesquisados que se sentem satisfeitos, mas com ressalvas, declarando-se mais ou menos satisfeitos.

Os servidores participantes da pesquisa foram convidados a identificar os principais fatores que os motivam a trabalhar na escola, podendo assinalar mais de uma alternativa dentre as apresentadas. Neste caso, 15% responderam oportunidade crescimento, 10 % integração da equipe de trabalho, 27%

estabilidade no emprego, 35% gostar do que faz, 8 % participação nas decisões e 5% valorização e reconhecimento pelo trabalho que executam.

Gráfico 10 – Fatores que motivam a trabalhar na escola



Fonte: Levantamento realizado entre os dias 10 e 11 de julho de 2017

As informações contidas no gráfico 10 mostram que gostar do que faz representa uma forte motivação para a escolha profissional dos sujeitos participantes da pesquisa. Além disso, a estabilidade no emprego, de forma expressiva, também é considerada como um fator decisivo para a preferência pelo serviço público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos conscientes de que o trabalho é vital para o ser humano, torná-lo mais participativo, utilizando potencialidades e talentos, dar-lhes condições de trabalho adequadas, resultará no aumento da saúde mental e física dos trabalhadores.

Ao fazer análise sobre a comunicação organizacional no processo de gestão escolar, com seus limites e possibilidades, pode-se perceber o quanto é complexo o processo da comunicação interna nas instituições escolares, pois uma comunicação significativa pode influenciar, persuadir, seduzir, liderar e, acima de tudo, proporcionar resultados. Portanto, faz-se necessário um conhecimento amplo sobre o tema para que se possa evitar insatisfação e descontentamento no ambiente de trabalho.

É preciso entender que em cada profissão é importante investir em aperfeiçoamento, pois só assim estará apto para trabalhar com as novas situações postas no cotidiano, para que possa legitimar sua prática profissional e preservar seus espaços de atuação. Dentro das instituições escolares, funcionários, equipe pedagógica, gestores e comunidade escolar, independentemente do nível hierárquico,

são comunicadores e será somente através destes que uma comunicação eficaz ocorrerá, pois é através da apresentação de ideias construtivas, de ofertas de oportunidades de desenvolvimento da criatividade do indivíduo, que poderá ocorrer um maior grau de comprometimento de todos nas tomadas de decisões.

Finalizando, conclui-se que priorizar a verdade, estimular o trabalho em equipe, envolver os colaboradores em todo o processo organizacional, repassar informações importantes com rapidez e se adequar às tecnologias, fará com que o processo educacional aconteça de forma significativa. É necessário aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com o outro e a aprender a ser, enfim, tudo isso só será possível se a capacidade de se comunicar entre os membros que compõe a rede da educação: família, escola, mídias e sociedade estiver desenvolvida e preparada. Assim sendo, a gestão não é uma ação solitária, e sim, de construção coletiva da organização dos sistemas educacionais, das instituições, do ensino, da vida humana, que se faz na prática, quando são tomadas decisões sobre as políticas educacionais, o projeto político pedagógico, enfim, de todas as atividades direcionadas a educação com o objetivo de alcançar um ambiente de qualidade de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

LÜCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. Ed. 5. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAXIMIANO, A. C. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, L. M.; PEREZ JR., J. H.; SILVA, C. A. S. **Controladoria estratégica**. São Paulo: Atlas, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

VELERIEU, Jean, DIAS, João Augusto. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO/MEC, 1992.

CAPÍTULO 6

CRIAÇÃO E USO DO LAPBOOK NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

MERIELLE MARIA RAMOS FREITAS

HELÁDIO SOARES DA SILVA

FABÍOLA DA COSTA SOARES

LARA CRISTINA LARA

GRACIELE ALVES DA SILVA

LEONARDO LUIS DE FREITAS

CRIAÇÃO E USO DO LAPBOOK NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Merielle Maria Ramos Freitas¹

Mestranda em Educação - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) – UFU (2021). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Atualmente é professora de educação básica - Escola Estadual Marechal Castelo Branco e Escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Mansour. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

Heládio Soares da Silva²

Possui especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2020), graduação em Pedagogia pelo Instituto Brasileiro de Formação (2019), graduação em Administração pela Escola Superior de Administração Marketing e Comunicação de Uberlândia (2017) e graduação em Matemática pela Faculdade Educacional da Lapa (2018). Atualmente é Profissional de apoio escolar e Professor de 1º ao 5º ano ambos na Escola Municipal Freitas Azevedo na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Tem experiência docente na área de Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem centrada no estudante e metodologias ativas em escola pública.

Fabíola da Costa Soares³

Graduada em Letras pela UFU; Psicanalista Educacional pela FASSEM; Supervisora e Orientadora Educacional pela Universidade Cândido Mendes; Psicopedagoga e Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Presidente Antônio Carlos. Tem experiência como Coordenadora Pedagógica na Rede Particular de Ensino na cidade de Uberlândia. Atua como professora da Rede

¹ Universidade Federal de Uberlândia; Mestranda no Ensino de Ciências e Matemática - UFU; e-mail: meridfj@yahoo.com.br

² Secretaria Estadual de Educação em Minas Gerais; Especialista em Atendimento Educacional Especializado; e-mail: heladiosoares@hotmail.com

³ Secretaria Municipal de Educação em Uberlândia; Especialista em Atendimento Educacional Especializado; email: soaresfabiolacosta@gmail.com

Municipal de Uberlândia desde 1995 e há 20 anos engajada na educação e atendimento das pessoas que são público alvo da Educação Especial. Membro do GEPTA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Transtorno do Espectro do Autismo), e, pesquisadora na área.

Lara Cristina Lara ⁴

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia (1992), Especialista em Psicomotricidade (2011), especialista em Educação e Esportes para Portadores de Deficiência Física (1994). Atua principalmente nos seguintes temas: Esporte, Indivíduo e Sociedade. Atualmente diretora Escolar na rede Municipal de Uberlândia.

Graciele Alves da Silva ⁵

Possui graduação em Pedagogia, Gestão e Tecnologia pela Faculdade Pitágoras (2011), com especialização em supervisão e inspeção escolar pela Universidade Federal de Uberlândia (2013) e Educação Inclusiva e Especial pela Faculdade FAVENI (2017). Atualmente é professora regente na Escola Estadual José Gomes Junqueira e vice-diretora na Escola Municipal Freitas Azevedo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino-aprendizagem.

Leonardo Luis de Freitas⁶

Doutorando em Química – Programa de pós graduação em Química - UFU (2019), Mestre em Química - UFU (2017), Graduado em Química Industrial - UFU (2014), Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE - FAVENI (2020), Licenciado em Pedagogia - UNIBF (2019), Licenciado em Matemática - UNIFRAN (2018). Tenho experiência na área de Química, com ênfase em Química Ambiental, atuando principalmente na área de pesquisa com Hidróxidos Duplos Lamelares (HDL) a partir da recuperação de baterias de íons lítio descartadas, com otimização de processos adsorptivos visando a remoção de poluentes em soluções aquosas.

⁴ Universidade Federal de Uberlândia; Doutorando em Química -UFU; LAETE – Laboratório de Armazenamento de Energia e Tratamento de Efluentes; e-mail: leonardodifreitas@yahoo.com.br

⁵ Secretaria Estadual de Educação em Minas Gerais e Secretaria Municipal de Educação em Uberlândia; especialista em supervisão e inspeção escolar e Educação Inclusiva e Especial; email: gralvesilva@gmail.com

⁶ Universidade Federal de Uberlândia; Doutorando em Química -UFU; LAETE – Laboratório de Armazenamento de Energia e Tratamento de Efluentes; e-mail: leonardodifreitas@yahoo.com.br

Também possuo experiência como professor de matemática e atendimento educacional especializado na educação básica na rede pública do município de Uberlândia - MG.

RESUMO

No Brasil nos últimos anos surgiu na educação básica a demanda por inovações de métodos pedagógicos que contemplem o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, sendo assim este artigo apresenta a construção e uso de *lapbooks* no ensino sobre Direitos Humanos como uma inovação pedagógica, que está diretamente ligada ao aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma pensando em como elaborar estratégias significativas para os alunos no ensino sobre Direitos Humanos o uso do *lapbook* proporciona o maior interesse na aprendizagem dos alunos por propor a reflexão sobre assuntos do seu dia-a-dia e a realidade no ambiente em que estão inseridos, sendo uma metodologia ativa que contribui para o crescimento e desenvolvimento do aluno e maior retenção de conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica; direitos humanos; lapbook; metodologia.

ABSTRACT

In Brazil in recent years, the demand for innovations in pedagogical methods that contemplate the development of students' learning arose in basic education, so this article presents the construction and use of lapbooks in teaching about Human Rights as a pedagogical innovation, which is directly linked to the student at the center of the teaching-learning process. In this way, thinking about how to develop meaningful strategies for students in the teaching of Human Rights, the use of the lapbook provides the greatest interest in students' learning by proposing a reflection on everyday matters and the reality in the environment in which they are inserted. , being an active methodology that contributes to the growth and development of the student and greater retention of content.

KEYWORDS: Basic education; human rights; lapbook; methodology.

1 Introdução

Ao longo da história da sociedade brasileira, o ensino na educação básica tem acompanhado inúmeras transformações, considerando suas modificações conceituais e novas necessidades. Neste processo de evolução e desenvolvimento, a sociedade contribui nos dias de hoje com um olhar inovador sobre as questões que dizem respeito ao processo educativo com as seguintes indagações: O que aprender? Para que aprender? Como ensinar? Como promover redes de aprendizagem colaborativas? Como avaliar o aprendizado? São questionamentos que trazem contribuições importantes no campo da pesquisa, principalmente no contexto de

utilização de práticas pedagógicas exitosas na sala de aula.

Nesse contexto, a diretriz para Educação em Direitos Humanos no ano de 2003, foi apresentada no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elencando questões do Programa Nacional de Direitos Humanos e incorporando aspectos e decisões dos principais documentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário. Esse plano se configura como uma política educacional de Estado voltada várias áreas entre elas a educação básica. Em linhas gerais, pode-se dizer que o PNEDH ressalta os valores de tolerância, respeito, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade. Desse modo, o PNEDH define a Educação em Direitos Humanos como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2003).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consta em suas competências gerais voltadas para a educação básica no item 07 e 09 o seguinte sobre os direitos humanos, em que os alunos devem:

- 07.** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 09.** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017).

Também são apresentadas na BNCC as competências específicas de Linguagens para o ensino fundamental e no item 04 normativa ao docente:

- 04.** Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. BNCC (2017).

Na educação básica no Brasil nos últimos anos surgiu à demanda por inovação de métodos pedagógicos que contemplem o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos inseridos em diversos contextos socioculturais (LIBÂNEO, 2010, p. 16). Pensando neste cenário, este artigo visa apresentar e analisar a compreensão dos Direitos Humanos através de metodologia ativa com a criação e uso do *lapbook*⁷ para alunos do 3º ANO nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Marechal Castelo Branco - EEMCB em Uberlândia, Minas Gerais. Este trabalho surgiu como fruto de diálogos entre professores nos anos iniciais da EEMCB a fim de estimular os alunos a pensar e tecer opiniões críticas sobre temas sensíveis relacionados à inclusão na sociedade, que muitas vezes são ignorados por falta de conhecimento e/ou interesse da maioria da população.

Quando falamos de inovação pedagógica, estamos nos referindo a um estudo complexo e vasto, que precisa se aliar as produções acadêmicas existentes com o objeto de investigação. Desse modo, este artigo visa analisar e refletir a respeito da elaboração e uso do *lapbook*, baseado nas observações iniciais de sua construção e possíveis utilizações no espaço-tempo dos estudantes, trazendo suas vivências cotidianas para a promoção do seu conhecimento no ensino sobre o tema.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola EEMCB encontramos os direcionamentos que balizaram esse estudo. No eixo Direito à aprendizagem: Diversidade e Inclusão na Aprendizagem:

Ao se dizer da qualidade educacional é preciso levar em consideração a implementação de uma educação que busque formar cidadãos e cidadãs conscientes do ambiente que os cerca e das diferenças existentes entre os diversos sujeitos que compõem nossa sociedade. Neste âmbito, é fundamental se pensar no desenvolvimento de ações para a cidadania e os Direitos Humanos, para a educação das relações étnico-raciais e para a educação ambiental. Assim, ações nestes âmbitos devem compor o currículo escolar de maneira a promover o desenvolvimento e o conhecimento aprofundado dos estudantes, o que só será possível com a realização de ações efetivas nas escolas para a reflexão histórica e científica sobre estas temáticas que se mostram tão importantes para o exercício da cidadania e para a proposição de ações efetivas de melhoria para sociedade. (PPP/EEMCB, 2016).

Nesse sentido, a construção de *lapbooks* no ensino sobre Direitos Humanos

⁷ O *lapbook* é um conjunto dinâmico e criativo de materiais que se insere na esfera do learning by doing (aprender fazendo), na qual o aluno está no centro da própria aprendizagem. Mais especificamente, o *lapbook* é uma construção feita de cartões de várias dimensões e formatos que contém toda a informação sobre determinada matéria. (GOTTARDI & GOTTARDI, 2016).

surge como uma inovação pedagógica, sendo este um aspecto importante do ambiente escolar que usufrui de grande prestígio, presente no discurso oficial, pois a ação pedagógica inovadora é considerada um elemento impulsionador e criador de uma nova prática educativa que se deseja mais adequada às necessidades da educação básica.

O intuito da construção e uso de *lapbooks* no ensino sobre Direitos Humanos é estabelecer uma conexão entre a teoria e o saber/fazer aprendido em sala de aula, e aplicação prática do objeto do conhecimento em uma perspectiva inovadora e crítico-reflexiva. O uso de metodologia ativa na educação básica é um desafio e a construção de *lapbooks* uma oportunidade à sintetização dos conceitos e à criatividade dos estudantes, em que desenvolvem expectativas quanto à utilização do material elaborado por eles no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, percebe-se que o ambiente escolar nos apresentam novos caminhos de que estamos mudando para modelos e práticas centradas em aprender ativamente com o uso problemas reais, desafios relevantes, atividades e leituras, valores fundamentais, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais de vida e de aprendizagem e projetos em grupo, nessa problemática este artigo ao apresentar a criação e uso de *lapbook* no ensino sobre direitos humanos, surge como uma ferramenta de proposta prática do fazer docente inovador.

Uma das formas de possibilitar uma nova compreensão dos conteúdos sobre direitos humanos como construção histórica é viabilizar a retomada do contexto no qual são produzidos os conhecimentos científicos e tecnológicos através das Ciências Humanas, pois:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. BNCC (2017).

Em qualquer prática docente é importante compreendermos a intenção, isto é, porque se ensina? Por que se escolhe uma determinada metodologia? A intenção e os motivos orientam a seleção de práticas pedagógicas. Nesse contexto é

necessário que o professor esteja ciente de que as estratégias de ensino resultam em aprendizagens mais significativas, pois como lembra CHARLOT (2005) “[...] pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo”. (CHARLOT, 2005, p.59).

Desde o início dos anos de 1980, com o surgimento no meio pedagógico, de estratégias didáticas ativas que contrapõe as ideias e metodologias tradicionais: as metodologias ativas de ensino surgem como práticas inovadoras (MOTA, et al. 2018).

Nessa perspectiva percebe-se que as práticas pedagógicas em sala de aula por vezes nota-se a falta de envolvimento por parte dos alunos o que dificulta o processo de aprendizagem e concretização dos objetivos propostos na aula. Vários são os autores que dentro desse campo de desenvolvimento de metodologias ativas investigam essas práticas no ensino-aprendizagem e difundem evidências claras de que ambientes de ensino passivos, focados somente na exposição verbal docente são ineficazes, quer para a aprendizagem de conceitos concretos, quer para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida futura destes alunos (SANTOS & JACOBI; 2011); (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017); (SILVA JÚNIOR, SILVA, SILVA; 2018).

Pensando em como elaborar estratégias significativas para os alunos no ensino sobre Direitos Humanos nos anos iniciais do ensino fundamental, lembramos que existem inúmeras desaprovações a este e que por vezes não tem tido a importância necessária no ambiente escolar. De um lado temos práticas pedagógicas centradas na memorização de conceitos, ao ensino enciclopédico e fora de contexto social, cultural ou ambiental, que resulta em uma aprendizagem momentânea, ‘para a prova’, que não se sustenta a médio ou longo prazo, por outro lado, temos aulas interessantes com o uso de metodologias ativas que envolvem o fascínio e o encantamento como, por exemplo, experimentar e observar, fazer esquemas, expressar as ideias e se relacionar de maneira ativa com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, de acordo com NASCIMENTO E COUTINHO (2016), a metodologia ativa no ensino estimula a aprendizagem e a participação dos alunos em sala de aula, e o desenvolvimento de aptidões, afetivo/emocional e mental/cognitiva.

Os modelos tradicionais de ensino perdem cada vez mais sua eficácia e em algumas vezes não são capazes de prender a atenção dos estudantes e, por essa razão, fragilizam os resultados no processo de ensino-aprendizagem sobre o tema

Direitos Humano. Na educação contemporânea em que se vislumbra o estudante com o centro da aprendizagem, é preciso adotar práticas pedagógicas e metodológicas que atendem as expectativas dos estudantes por meio de atividades lúdicas, prazerosas e intuitivas (MIRANDA, 2002).

Visando modificar o cenário atual da educação básica no ensino sobre Direitos Humanos nos anos iniciais do ensino fundamental, torna-se importante a implementação de ideias e práticas inovadoras em prol de um processo educacional efetivo para a produção de novos conhecimentos. Dessa forma, o conhecimento científico que também é uma construção humana, pode auxiliar os alunos a compreenderem sua realidade global ou regional. (BRASIL, 1997).

A inclusão de práticas pedagógicas inovadoras tem-se como foco o ensino na perspectiva do aluno, e incluem a aprendizagem baseada em projetos, colaboração, auto avaliações, apelo à criação de conhecimento, personalização e ao mesmo tempo a individualização. Tendo por base este novo contexto de aprendizagem escolar, nota-se que a teoria conectivista, pela qual viabilizamos o acesso ao conhecimento através de redes e conexões de forma contextualizada para que possa ocorrer à aprendizagem contraria às tradicionais: comportamentalistas, cognitivistas e construtivistas. ANDERSON E DRON (2012) sugerem que a teoria conectivista, é uma teoria de aprendizagem adequada à atual realidade em que os alunos estão inseridos, concluindo, que, a aprendizagem baseia-se na interligação /conexão dos seguintes pontos:

- a) Realidade de aprendizagem focada no desenvolvimento do conhecimento do aluno;
- b) Retenção de conteúdo como um processo de aprendizagem ativa em vez de passiva.
- c) Uso da linguagem e outras ferramentas sociais na construção de conhecimento.
- d) Ambiente de aprendizagem focado no aluno e enfatizando a importância de múltiplas perspectivas de especialistas, cientistas, organizações, fontes de informação, a aprendizagem e o conhecimento. ANDERSON E DRON (2012).

Para falarmos de inovação na educação, é importante evidenciarmos os principais objetivos que se pretende atingir, ou seja, aumentar a motivação docente em sua prática pedagógica e elevar a interação e retenção de informações por parte dos alunos. Apresentamos abaixo uma adaptação da pirâmide de aprendizagem e retenção, conforme apresentado por BHATTACHARJEE, PAUL, KIM E KARTHIGA KUMAR (2018), Imagem 01.

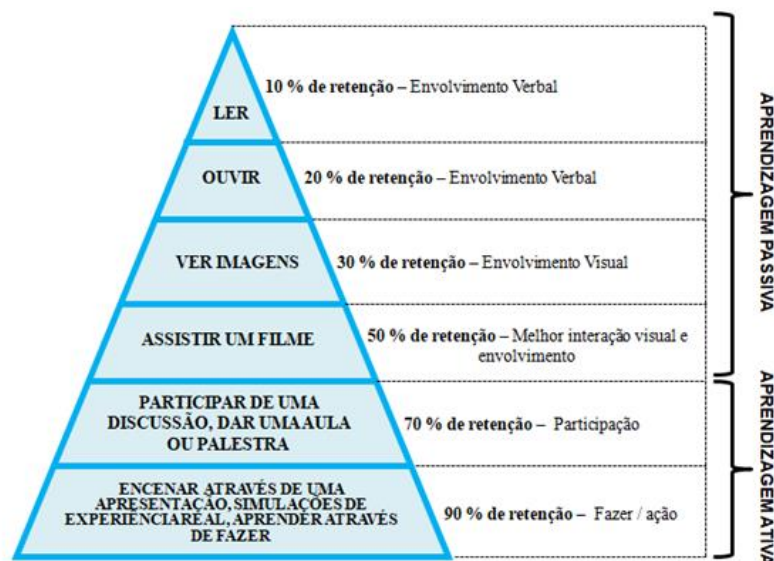


Imagem 01: Adaptação da pirâmide de aprendizagem e retenção.

Fonte: Adaptado de Bhattacharjee, Paul, Kim e Karthigaikumar (2018).

Assim sendo, torna-se pertinente observar nesse ponto, que a contextualização da aprendizagem ativa elaborada pelo professor em que o aluno está no processo de “aprender fazendo” contribui para inúmeras descobertas e apresenta alto índice de retenção de informações. Nesse contexto, a busca do entendimento por parte do aluno sobre a existência dos Direitos Humanos, faz com que eles se sintam parte de todo esse processo de construção do conhecimento e aprendizagem.

O ensino sobre direitos humanos pode ser entendido como uma matéria vinculada ao currículo escolar em que considera a conectividade temática com as demais áreas do conhecimento, por meio da busca de um conhecimento integrado que supera a fragmentação que existe no ensino dos conteúdos. Práticas pedagógicas como o uso do *lapbook* são responsáveis na formação dos sujeitos de ação e de cidadãos conscientes de seu papel no mundo na perspectiva de aprendizagem ativa.

2. Metodologia e Desenvolvimento

O planejamento desse artigo perpassa pela mudança de comportamento e quebra de paradigmas na atuação docente, e instigou, como parte da investigação, os docentes a ousar a criar aulas interessantes, que permitissem interações dos estudantes, onde a troca de informações e materiais possibilitou a todos terem uma aprendizagem significativa. A inovação proposta neste artigo é um processo contínuo,

pois gera conhecimento e este possibilita mais inovação, contribuindo para a aprendizagem com desenvolvimento de competências necessárias ao pensamento crítico e autônomo do aluno, sendo sua aplicação e desenvolvimento no segundo semestre de 2019.

Entendendo a escola como um espaço, principalmente, de integração social e desenvolvimento pessoal dos alunos, fez-se necessário criar estratégias para reconhecimento de valores éticos e morais, visando proporcionar um ambiente mais atrativo e acolhedor, para que os alunos pudessem repensar suas atitudes, desenvolvendo sua afetividade, seu senso de ética, cidadania e justiça.

A função maior da escola é contribuir para a construção da cidadania, formando cidadãos conscientes, participativos e com uma conduta pautada em valores sólidos. Os valores humanos, como definimos chamá-los, andam um pouco esquecidos pela nossa sociedade, em que o ganhar dinheiro e o levar vantagem em tudo parecem importar muito mais que as relações de amor, afeto, empatia, respeito e responsabilidade entre as pessoas. Se a família deveria ser o porto seguro para a criança/aluno, essa se encontra, muitas vezes, desestruturada e corrompida pelas circunstâncias. Se, por sorte, o aluno tem uma família estruturada e consciente de seus deveres como pais e/ou responsáveis, por outro lado existe um mundo de violência e corrupção que o rodeia e que é tão atrativo quanto destrutivo. Pensando nessas e em outras indagações que surgiu a ideia deste artigo, que visa, primeiramente, resgatar os valores adormecidos, esquecidos ou abandonados por nosso aluno, para que então ele tenha consciência da necessidade do aprender, não só para a escola, mas, principalmente, para a vida.

O tema Direitos Humanos abordado neste artigo sob a perspectiva da tolerância, por meio de recursos audiovisuais e materiais concretos livre de interesses político-partidários, religiosos, esportivos, ideológicos e de preferências sexuais, de modo que não direcionou a opção dos alunos por uma ou outra escolha, permitindo-lhes que pudessem ter a autonomia para o desenvolvimento do seu aprendizado a partir de premissas singulares. Neste processo, o uso do *lapbook* influencia e proporciona o maior interesse na aprendizagem dos alunos por propor a reflexão sobre assuntos do seu dia-a-dia e a realidade no ambiente em que estão inseridos.

Para sensibilizar os alunos a se interessarem pelo tema dos direitos humanos estruturamos nossa sequência didática da seguinte forma:

- Apresentar a música com título “A Música que todos deveriam saber a letra” – que foi criada para comemorar os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Apresentar textos de jornais e revistas sobre direitos humanos e das crianças – para leitura e diálogo e socialização em sala de aula.
- Apresentação e leitura da Declaração dos Direitos Humanos.
- Trabalhar a biografia e obra do artista Otávio Roth. Artista plástico brasileiro que desenvolveu ao longo de duas décadas peças gráficas e instalações voltadas à promoção da cultura de paz. Produziu a primeira versão artística da Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi o primeiro artista plástico a expor em vida nas Nações Unidas.
 - Montagem e construção do *lapbook* individual por cada aluno, utilizando materiais com fotos, imagens e curiosidades sobre os direitos humanos. Essa criação realizada a partir de diferentes e diversas fontes como por exemplo os registros em revistas/jornais, vídeos, dentre outros, SANTOS e AGUIAR (2016).

Essa ferramenta pedagógica, o *lapbook*, ao ser aplicado com os alunos do 3º ANO dos anos iniciais do ensino fundamental permitiu uma maior conexão dos estudantes com o conteúdo, pois as habilidades que desenvolvidas em aula foram sintetizadas em um material concreto. Dessa forma, com o uso do *lapbook* percebeu-se que a aprendizagem do tema Direitos Humanos tornou-se mais significativa para os educandos. Nesse sentido as vivências e mediações possibilitaram a síntese do que realmente foi entendido e aprendido.

Na perspectiva da aprendizagem significativa temos de acordo com MOREIRA (2020) que uma interação cognitiva entre conhecimentos novos e prévios, a característica principal da aprendizagem significativa. Nesta interação, é necessário que ocorra uma predisposição para aprender, o autor ainda comenta que para ocorrer à aprendizagem significativa é necessário criar condições através de dois elementos: O uso de um material potencialmente significativo e a disposição em aprender. E em concordância com VERGNAUD (1990) a conceitualização de um assunto em específico é de suma importância para criar a real significância para o aluno.

Os momentos que antecederam a atividade prática e de construção do *lapbook*, direcionados para o diálogo sobre os conceitos e a importância dos Direitos Humanos, contribuíram para a melhor execução da criação do *lapbook*. Notamos que em geral os alunos não tinham muito conhecimento sobre os conceitos e importância dos temas

apresentados. A atividade prática teve excelente aceitação dos alunos e proporcionaram mais um momento de conhecimento e permitiu relacionar as informações trabalhadas de forma teórica a prática do assunto através do uso dessa metodologia ativa. Para a criação do *lapbook* sobre Direitos Humanos os alunos fizeram desenhos, recortes de revistas, textos e dobraduras conforme representados na Imagem 02.



Imagem 02: Registros de *Lapbooks* sobre Direitos Humanos construídos por alunos do 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Marechal Castelo Branco – Uberlândia/MG.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores, 2019.

O uso do *lapbook* utilizado neste trabalho foi bastante exitoso na aprendizagem dos alunos que ao final mostraram bastante satisfeitos com o que haviam criado. A elaboração pautou-se na socialização de modelos de *lapbook* apresentados pelo

professor, à retomada dos conceitos e informações estudadas sobre os direitos humanos, a seleção dos materiais e dados necessários para a construção do produto final. Durante a elaboração os alunos puderam desenvolver a criatividade, o resgate de conhecimento, aplicação dos mesmos, a corresponsabilidade e a ação protagonista nas tomadas de decisão para a finalização do trabalho de forma satisfatória.

A construção de *lapbook* sobre Direitos Humanos trabalhados na sala de aula com os alunos do 3º Ano dos anos iniciais do ensino fundamental da EEMCB possibilitou aos alunos fazer um contexto sobre como o tema relaciona com seu dia-a-dia através do resgate das suas lembranças e concretizar suas percepções vivenciadas na aula, aliado com a metodologia ativa e aprendizagem de conceitos, com vivências práticas sobre o tema.

3. Considerações Finais

O uso de *lapbook* como metodologia ativa no ensino sobre Direitos Humanos deve ser utilizado de maneira mais frequente e de forma mais isenta possível, pois os conceitos e as atitudes aprendidos pelos alunos de uma maneira qualitativa apresenta além de uma melhor compreensão de conceitos uma maior retenção na aprendizagem sobre os temas abordados. Deve-se buscar um processo continuado e atualizado de aperfeiçoamento da prática docente que considere o surgimento de resultados positivos na aplicação dessa metodologia de ensino.

Torna-se necessário uma visão multidisciplinar sobre a temática Direitos Humanos que congregue diferentes ângulos de visão sobre o mesmo tema, dentro de uma perspectiva o mais abrangente possível, promovendo o desenvolvimento do juízo crítico pessoal dos alunos sobre a sociedade da qual fazem parte, tendo como objetivo contribuir para a formação de futuros cidadãos de uma sociedade mais justa e tolerante, sempre ressaltando o fato de que cada indivíduo faz parte de uma coletividade composta por outros indivíduos diferente e que merecem respeito.

Assim, analisando os *lapbooks* construídos á luz da fundamentação teórica, considera-se que o estudo permitiu fazer uma reflexão não só acerca do ensino sobre Direitos Humanos na EEMCB, mas sobre a importância da metodologia ativa para os alunos do 3º Ano dos anos iniciais do ensino fundamental, por permitir uma rede de aprendizagem colaborativa com articulação do tema, método, conceito e vivência prática, proporcionando aos alunos uma aprendizagem ativa e significativa com maior

interação com os conceitos.

Enfim, a deve-se considerar que há uma urgência associada à adoção de práticas pedagógicas desta natureza e a falta de um consenso sobre o tema Direitos Humanos gera um impasse que inviabiliza e paralisa a adoção de práticas livres de interesses que esteja fora do contexto de tolerância e respeito ao próximo. Enquanto não se disseminar a compreensão do quanto é importante respeitar qualquer ser, forma de vida, expressão, espaço ou organização, não haverá possibilidade de se alcançarem mudanças significativas no processo de formação dos alunos.

4. Referências

ANDERSON, T.; DRON, J. **Três gerações de pedagogia da educação a distância**. In: Revista científica EAD em foco. Rio de Janeiro, n. 2, Nov. 2012. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/162/33> . Acesso em: 15 de Jan de 2021.

BHATTACHARJEE, D., PAUL, A., KIM, J. H., & KARTHIGAICKUMAR, P. (2018). **An immersive learning model using evolutionary learning**. *Computers and Electrical Engineering*, 65, 236–249. <https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2017.08.023>

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH**. Brasília: Comitê Nacional em Direitos Humanos – Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

BRASIL. (c). **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIESEL, A; BALDEZ, A. L. S; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

GOTTARDI, G & GOTTARDI, G. G; **Il mio primo lapbook: Modelli e Materiali de Costruire per imparare a studiare meglio**. Trento, Italy. Erickson. 2016. 280 p.

LIBÂNEO, J. C. **As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 2010.

MIRANDA, S. **No fascínio do jogo, a alegria de aprender**. Linhas Críticas. Brasília, v.8, n. 14, p. 21-34, jan./jun. 2002.

MOTA, A. R. & DA ROSA C. T. W. **Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas**. Espaço Pedagógico Passo Fundo 25(2), 261-76, maio/ago. 2018.

MOREIRA, M. A. ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales? **Revista Qurrriculum**, v. 23; 2010, pp. 9-23. Disponível em: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13338/Q_23_%282010%29_01.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 de jun. de 2021.

NASCIMENTO, T.E.; COUTINHO, C. **Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências**. Revista Multiciência online. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões– Campus Santiago, 2016.

PPP- Projeto **Político Pedagógico da Escola Estadual Marechal Castelo Branco – EEMCB**, 2016.

SANTOS, D. A. S.; AGUIAR, M. G. G. **O portfólio como instrumento didático: o processo de construção / constituição do “ ser professor ”**. Revista Docência Ensino Superior, v. 6, n. 1, p. 91-112. 2016.

SANTOS, V. M. N. dos.; JACOBI, P. R. **Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p. 263-278, 2011.

SILVA JÚNIOR O. R; SILVA, R. B E SILVA, V. M. M. A. **Metodologias ativas no ensino de Ciências: a aplicação de atividades em grupo para estimular o aprendizado na zona de desenvolvimento proximal**. Revista Vivências em Ensino de Ciências. v. 02. p. 174-180. 2018.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. **Récherches en Didactique des Mathématiques**. v.10 n. 23. p. 133-170. 1990.

CAPÍTULO 7

VIVÊNCIAS NO PERÍODO DE PANDEMIA NA CRECHE E A POSSIBILIDADE DO USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

WESLENE DA SILVA SANTOS

FRANCISCA INÁCIA DA SILVA RIBEIRO

VIVÊNCIAS NO PERÍODO DE PANDEMIA NA CRECHE E A POSSIBILIDADE DO USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Weslene da Silva Santos

*Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis- UFR;
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS; e-mail:
weslenesantos30@gmail.com*

Francisca Inácia da Silva Ribeiro

*Pedagoga efetiva na Prefeitura de Lucas do Rio Verde-MT; Licenciada em
Pedagogia- UNINOVA; Especialista em Educação Infantil- FID; Especialista em
Ludopedagogia e Psicopedagogia- FAVENI; e-mail: franciscadejoao@gmail.com*

RESUMO

Apresentar uma reflexão acerca do contexto educacional atual, na perspectiva da aplicabilidade do ensino remoto na educação infantil na turma do berçário integral é o objetivo do texto que traz contribuições significativas para a educação infantil, discutindo esse tema em consonância com a Educação, Comunicação e Práticas de Multiletramentos. Também demonstra a importância do envolvimento da família na aprendizagem das crianças. No decorrer deste trabalho, descrevemos sobre a importância das múltiplas linguagens oral e escrita na educação infantil. No segundo momento, buscou compreender a relevância de se trabalhar com Tecnologias Digitais, com propósito de enriquecer e ampliar as práticas pedagógicas de multiletramentos no espaço infantil e possibilitar novos conhecimentos. E por fim, descrevemos o relato de experiência da turma do berçário integral desenvolvendo as atividades durante o ensino remoto no de 2020. Neste contexto, apresentamos os resultados, dificuldades e a importância de planejar e desenvolver práticas pedagógicas no formato do ensino remoto.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; multiletramentos; práticas pedagógicas; múltiplas linguagens.

ABSTRACT

To present a reflection on the current educational context, from the perspective of the applicability of remote education in early childhood education in the full nursery class is the objective of the text that brings significant contributions to early childhood

education, discussing this theme in line with Education, Communication and Practices Multi-tools. It also demonstrates the importance of family involvement in children's learning. In the course of this work, we describe the importance of multiple oral and written languages in early childhood education. In the second step, it sought to understand the relevance of working with Digital Technologies, with the purpose of enriching and expanding the pedagogical practices of multi-tools in the children's space and enabling new knowledge. Finally, we describe the experience report of the whole nursery class developing activities during remote education in 2020. In this context, we present the results, difficulties and the importance of planning and developing pedagogical practices in the format of remote education.

KEYWORDS: child education; multi-tools; pedagogical practices; multiple languages.

1 Introdução

Iniciamos o ano de 2020 atípico, com a chegada da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), que provocou o fechamento das instituições escolares, tanto quanto dos níveis de graduação a pós-graduação, o que ocasionou ao ensino remoto em substituição das aulas presenciais. Neste contexto, estão sendo utilizadas diferentes mídias e recursos de tecnologia digitais como propostas pedagógicas para possibilitar o ensino e aprendizagem para os alunos durante esse tempo de pandemia.

Nesta perspectiva, este artigo apresenta uma reflexão acerca do contexto educacional atual do ensino remoto na educação infantil na turma do berçário integral é o objetivo do texto que traz contribuições significativas para a educação infantil, discutindo esse tema em consonância com a Educação, Comunicação e Práticas de Multiletramentos. Também demonstra a importância do envolvimento da família na aprendizagem das crianças.

Assim, no primeiro momento apresenta-se uma breve análise teórica sobre a importância das práticas do multiletramentos, as manifestações iniciais da linguagem oral e escrita na educação infantil. Em sequência, apresenta-se uma análise da pesquisa de campo, com o relato das atividades desenvolvida e resultados obtidos com a turma do berçário integral na escola municipal, realizada no município de Lucas do Rio Verde- Mato Grosso, juntamente com os familiares e mediada pela pedagoga por meio do ensino remoto. E por fim, concluímos com as contribuições e reflexões sobre como disponibilizar atividades lúdicas e os recursos digitais para as crianças, de modo que proporcionou uma análise sobre a prática pedagógica a partir das práticas do multiletramentos e suas múltiplas linguagens.

2 Educação infantil e as múltiplas linguagens oral e escrita

A LDB (BRASIL, 1996), destaca que a etapa da educação infantil, quanto educação básica, deve acompanhar as novas demandas e concepções de sociedade, garantindo aprendizagens, comunicação e autonomia. Compreende-se que o ciclo da infância é o período singular da vida de todo ser humano, atribuídos de momentos mágicos e momentos únicos no processo de desenvolvimento tanto quanto físico e psicológico e para tanto, deve-se planejar para melhor forma possível atender e ensinar as crianças nos espaços e singularidades.

As preposições de Guimarães (2012), aborda que nos dias de hoje na Educação é plausível entender e compreender as múltiplas dimensões das crianças: motora, mental, emocional, sócio- afetiva e sensorial. Para Guimarães (2012), a educação tem significado de responsabilizar-se pelo outro, levando em consideração como sujeito é afetivo e ativo, na qual, apresenta significados sobre o mundo com suas atuações corporais, sensoriais e mentais, se manifestando nas múltiplas formas no ambiente em que está mergulhado.

As atividades que atraem movimentos com os braços, os olhos, as pernas, gesticulações com o corpo, que ouve, que vê, que realiza ruídos, ao que parece estranho, curiosidades, observações atento em tudo à sua volta e entre outros movimentos, esse conjunto de elementos de conhecimento irão compor a leitura de mundo. Possibilitando conhecer e apropriar-se dos instrumentos físicos em que a crianças está inserida (ANGOTTI, 2010).

Para a autora Angotti (2010), o conhecimento não está somente nas letras, repetições, escritas e entre outros. E sim, se realiza inicialmente pela compreensão de dados, conteúdos, sinais propiciados pelos órgãos dos sentidos que interagem, que sentem, percebem e possuem possibilidades de novas elaborações e expressões por intermédio de diferentes linguagens. Em concordância com a autora, para Lima (2002, p.8),

Uma das primeiras formas de “linguagem da criança” é a utilização do movimento de seu corpo para “dialogar” com o outro. Este diálogo pode ser iniciado pela criança e pelo outro. Pode surgir da própria criança ou pode surgir através da imitação. Em ambos os casos, é a busca do estar em comunicação, que é uma manifestação humana.

Essas experiências vivenciadas pelas crianças, permitem olhar para suas singularidades e complexidades, isto é, significa entender as características e

particularidades de cada movimento, constituindo espaços e tempos, respeitando suas múltiplas linguagens e sua relação com a ludicidade (ANGOTTI, 2012). De acordo com a autora, o ambiente da educação infantil se alicerça na necessidade de entender a criança por inteiro. Ou melhor dizendo, não fragmentar suas interpretações e perspectivas no que diz respeito à razão e emoção.

Freire (1994, p.16) chama atenção para isso,

A Educação Infantil deve propor atividades desafiadoras que sejam simultaneamente significativas e prazerosas. Incentivando a criatividade e a criticidade, promovendo assim, o desenvolvimento integral e integrado da criança, com o objetivo de formar seres autônomos e independentes, com ampla visão do mundo, capazes de interagir no seu meio e transformá-lo.

Pensar nessa ótica é, portanto, propiciar, oportunizar e reinventar espaços e ambientes de situações diversificadas que possibilitem para as crianças instigarem suas ações e desenvolver sua própria autonomia.

Como ponto de partida para abordar a concepção da linguagem oral e escrita na educação infantil. Nas preposições da autora Mello (2010) com base nas contribuições de Vygotsky, para o autor, a história da escrita começa desde cedo na vida da criança. A história da linguagem escrita se inicia com os gestos dos bebês que se expressam ao apontar objetos do seu desejo. Nas preposições da autora, para almejarmos formar crianças leitoras e produtora de textos, “[...] temos que apresentar a escrita como se ela fosse uma representação de primeira ordem, ou seja, como se a escrita representasse diretamente a realidade” (MELLO, 2010, p.47). Ou seja, o educador precisa chamar atenção da criança para o significado do texto, isto é, “[...] para a relação entre a escrita e realidade- e só mais tarde é chamaremos sua atenção para o aspecto técnico da escrita, para a maneira como se escreve, ou seja, para a ligação entre a escrita e fala” (MELLO, 2010, p.47). Como nos diz Vygotsky (1991, p. 120),

[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais (...) o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alçando de maneira puramente mecânica e externa: ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

Por isso, o educador que interpreta os gestos do bebê e conversa com ele, incentiva sua expressão e a comunicação e colabora para sua formação como futuro leitor e escritor de textos. Nesse sentido, entre a gesticulação do bebê e a linguagem

oral e escrita na idade escolar, a criança explora um longo caminho por diferentes e múltiplas linguagens, tais como, o desenho, a escultura, modelagens, pintura, o faz-de-conta, nas quais, são experiências vividas e aprendizagens significativas das crianças (MELLO, 2010).

Conforme lembra Vygotsky, é a criança que quer se comunicar que está por trás do gesto, da fala, do desenho, da brincadeira. É, igualmente, a criança que quer se comunicar que precisa estar por trás da mão que escreve. Por isso, todas as atividades de expressão- que em geral ocupam lugar de segunda categoria em nossas escolas, como a fala, o desenho, o faz-de-conta, a modelagem, a pintura- precisam passar a ser cultivadas como atividades essenciais se quisermos que as nossas crianças se apropriem da escrita como leitoras e produtoras de texto (MELLO, 2010,p.48).

Nesta perspectiva, a autora Mello (2010) pondera, se quisermos que nossas crianças se expressem significativamente por meio da fala e escrita, é necessário que os professores desenvolvem e trabalhem intensamente nas múltiplas linguagens. O papel dos professores na educação infantil é oportunizar as experimentações e diversificar ambientes em geral, não apenas para se tornarem uma criança letrada, mas também, criativa, alegre e expressiva através das suas múltiplas manifestações.

2.1 Tecnologias digitais na Educação Infantil

Quando dissertamos sobre as tecnologias digitais na educação infantil, termos que considerar que atualmente as crianças, até mesmo os bebês, estão em ambientes repletos de recursos tecnológicos e informações digitais, esses nativos digitais estão cada vez mais imerso em diferentes mídias, na qual, se faz parte de sua vivência social e diária. Isto é, ao chegar na escola, os alunos trazem um conjunto de conhecimentos prévios que deve ser ponderado pelos educadores na construção do projeto pedagógico.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), apresentam um conjunto de propostas pedagógicas tendo como objetivo de proporcionar à criança em seu desenvolvimento e aprendizagem em diferentes espaços e tempos, tanto quanto no coletivo e individual. Na educação infantil, os eixos principais que compõem essa proposta curricular, parte dos eixos norteadores das interações e brincadeiras. São essas experiências, tais como: conhecer a si mesmo e o mundo; experiências sensoriais; corporais; ritmos; linguagens de vários gêneros; imersões de experiências narrativas; recriações de contextos significativos; medidas;

sensações; orientações de espaço temporais; participação coletiva e colaborativa; exploração; estimulação; curiosidade; experimentação de artes plásticas e gráficas; fotografias; dança; teatro; o conhecimento das manifestações culturais; utilização de gravadores; recursos midiáticos e tecnológicos e dentre outras propostas de múltiplas práticas pedagógicas que vão sustentar no desenvolvimento das crianças em cada etapa na educação infantil.

No contexto contemporâneo, refletindo nas transformações sociais e tecnológicas, ampliam-se diferentes ferramentas por meio da Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2018) propicia a inclusão digital nas instituições escolares, possibilitando linguagens da cultura digital e dos multiletramentos para criar e produzir novos conteúdos em diferentes mídias, destacando o uso crítico e responsável por meio dos recursos digitais, contemplando o aperfeiçoamento das competências e habilidades em diversas práticas pedagógicas em que as crianças podem construir e se apropriar-se dessas múltiplas ações e interações.

Nesta perspectiva, o conjunto de competências específicas e habilidades definidas para educação básica com base na BNCC (2018), mais especificamente na educação infantil, apresentam os recursos digitais como objetivo de ampliar repertório das múltiplas linguagens, tais como, sons, verbais, visuais e corporais, objetivando e desenvolvendo a partir disso, exploração e construção significativa alinhado com o processo de ensino-aprendizagem.

Nas preposições de Lévy (1999), o autor argumenta que não se trata apenas em utilizar as ferramentas digitais como qualquer custo, mas ter consciência em acompanhar as transformações e questionar as formas institucionais, tanto quanto, “[...] as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno” (LÉVY, 1999, p.172).

Para as autoras D’Avila e Maissiat (2019) as tecnologias digitais são fundamentais para a elaboração de metodologias didáticas diante do fluxo da era globalizada. As autoras ponderam que, “[...] as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. As atividades precisam ser planejadas, acompanhadas e avaliadas e, tudo isso pode ser feito com apoio das tecnologias digitais” (p.9). De acordo com as autoras, o professor é um mediador, proporcionando ambientes e espaços de aprendizagens por meio do TDICs. Portanto, é fundamental que os professores na implementação das ferramentas digitais tenham uma relação crítica

sobre o uso das tecnologias, pois, é “[...] um caminho que exige pesquisa, escolha, riscos, e sobre tudo, conhecimento” (D’AVILA, MAISSIAT, 2019, p.9).

Nesse cenário, compreendemos a importância de formações docentes que auxiliem os educadores em um relacionamento crítico com esses instrumentos, oportunizando a compreensão e as possibilidades de pensá-los para a aprendizagem na Educação Infantil, de forma planejada e consciente, refletindo sua prática pedagógica para melhorá-la, assim como, sobre ser professor nesse novo tempo (D’AVILLA, MAISSIAT, 2019, p.11).

Para o autor Folque (2011, p.9) “[...] o educador deverá assumir-se com conhecimento e critério, analisando cuidadosamente os materiais que coloca à disposição das crianças”. É preciso escolher e selecionar adequadamente os programas educativos que propiciem ensino e aprendizagem, pois, como ressalta o autor Folque (2011) se não organizar apropriadamente significarão um retrocesso não só na aprendizagem, mas também, no desenvolvimento da atividade e assim, os resultados não serão alcançados com êxito.

Como afirma Faria (1999, p.85),

[...] um espaço e o modo como é organizado resultam sempre das ideias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizam, é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.

Isso se relaciona com o que Barbosa et al., (2018) ponderam, na educação infantil, “[...] o uso dessas tecnologias deve ter um caráter educativo, por isso precisam estar inseridas no projeto político pedagógico da escola, mas como proposta pedagógica, contribuindo em aprendizagens relevantes e socialmente significativas” (p.2892). De acordo com os autores, quando as crianças tem oportunidade de vivenciar em contextos e atividades diversificadas, que à estimulem, o desenvolvimento de aprendizagem são enriquecidos. Nessa perspectiva, a educação infantil ganha espaços de novas possibilidades e recursos digitais, dialogando com as práticas educativas.

2.2 Relato de experiência com a turma do berçário integral: “Enquanto o seu lobo não vem”

Procurando compreender melhor das múltiplas linguagens oral e da escrita na educação infantil, com desenvolvimento das práticas pedagógicas e dos recursos

digitais, essa atividade foi desenvolvida na perspectiva das múltiplas linguagens, mas em tempos de adversidade durante a pandemia do ano de 2020. Este relato de experiência foi realizado com crianças do berçário integral, entre 1 a 2 anos de idade, situado no município de Lucas do Rio Verde- MT.

Conforme mencionado, as atividades foram enviadas por mensagem do celular ou Whatzapp dos responsáveis/pais para desenvolver as atividades solicitadas e mediadas pela professora da turma do berçário integral. O objetivo do plano de aula das atividades desenvolvidas para as crianças do berçário é propor noções de letramento com a música “Em quanto seu lobo não vem” e assim, nomear cada parte do vestuário do lobo se vestido, mostrando por meios de cartões/fichas com a imagem e palavra da roupa do lobo. As figuras e as palavras foram enviadas e entregues para os responsáveis/pais.

No primeiro dia, foi solicitado para os pais/responsáveis apresentar o vídeo da música “Enquanto seu lobo não vem” da turma do Toobys. A família apresentou para a criança o vídeo através do celular ou pela televisão. Nesse primeiro dia, o objetivo era que a criança se familiariza-se com a música e canta-se juntamente com a sua família. No segundo dia, foi assistido o vídeo novamente “Enquanto seu lobo não vem” da turma do Toobys⁸, e em sequência foi solicitado para os pais/responsáveis apresentar por frase e palavra a música. Logo em seguida, mostrando os cartões com a palavra, juntamente cantando a música. Por exemplo: “*vamos brincar no bosque, enquanto o seu lobo não vem...seu lobo está? Estou botando a calça*”. Assim, cada vestuário do seu lobo, como calça, camiseta e sapato, os pais/responsáveis mostravam a palavra em caixa alta e a imagem para criança ter noção da linguagem oral e escrita.

No terceiro dia, foi solicitado para os pais/responsáveis mostrarem primeiramente os cartões com as palavras e as imagens do vestuário do lobo, em sequência com a música. O objetivo da atividade nesse dia é perceber se a criança tem noção de associar a palavra com a imagem. No quarto dia, o objetivo é perceber se as crianças vão sentir falta dos cartões com as imagens e as palavras, pois, nesse dia, foi solicitado somente apresentar a música para as crianças. No quinto dia, foi solicitado para os pais/responsáveis apresentar a música e os cartões com as

⁸ Música: Enquanto o seu lobo não vem| Vídeo Musical Infantil | Toobys. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9amuUt4w0zg>

imagens e as palavras do vestuário do seu lobo. Neste último dia, foi solicitado para os pais/responsáveis como foi desenvolver as atividades para os seus filhos. Na qual, permitiu ter um feedback para a professora.

De acordo com os pais, as atividades desenvolvidas durante a semana foram contagiante e construtivas. As crianças tiveram noção e compreensão por meio das imagens e algumas palavras, possibilitando fazer associação em seu ambiente diário. Entretanto, alguns pais não desenvolveram as atividades, sendo este uma das dificuldades durante as aulas remoto. Convencer aos pais da importância das atividades tem sido desafiador. Nesse sentido, elaborar e planejar as aulas no ensino remoto é trabalhoso, pois, nem todos os pais/responsáveis conseguem ter um tempo para fazer as atividades com o filho. Porque os pais também estão trabalhando em *home office*. Nesta perspectiva, percebe-se a importância do ambiente escolar para as crianças. Visto que, é no ambiente escolar que as crianças se expressam livremente, experimentam, relacionam e interagem com diferentes ambientes e com outras crianças. Neste contexto, é válido refletir criticamente acerca do contexto educacional atual, na aplicabilidade do ensino remoto na educação infantil.

Considerações Finais

Inúmeras mudanças vêm ocorrendo ao longo dos anos e a realidade atual constitui-se num conjunto de transformações que envolvem fatores políticos, econômicos e sociais. Analisar e compreender essas mudanças, nos remete a olhar para as crianças em meio a esses fatores e o educador tem como papel responsável do conhecimento científico, propiciando mediações com as crianças, fazer não apenas o “faz- de conta”, mas sim, de construir uma base para o seu processo cognitivo e social.

Na educação infantil, possibilitar os recursos digitais para o aprendizado e aplicá-las em diferentes ambientes e oportunizar experiências cotidianas é perceber grandes avanços e desenvolvimentos significativos de aprendizagem.

Essas atividades só vêm a contribuir significativamente para cada criança, garantindo o seu desenvolvimento cognitivo e relacionando- se e observando o ambiente onde vive. As histórias, as imaginações, o faz-de-conta, devem estar sempre nas atividades práticas pedagógicas na educação infantil, bem como, nas múltiplas

linguagens oral e escrita. Neste processo, a criança elabora conceitos e constrói sua própria identidade.

Conhecer e compreender a criança com quem estamos diariamente em seu pleno desenvolvimento, significa entendê-la como ser histórico e social, na qual, expõe diferentes procedências tanto quanto sócio, econômico, cultural, familiar étnico e diferentes espaços de temporalidade, que precisam ser analisadas, respeitadas e reconhecidas nas instituições educativas. Visto que, as crianças estão aguçadas em conhecer o mundo, por meio das descobertas, curiosidades, desejos e comunicação com o mundo e com as pessoas em sua volta.

Destaca-se também como um desafio no planejamento e elaboração das práticas pedagógicas por meio das TDICs no ensino remoto, entretanto, é fundamental os professores terem formação e capacitação profissional nesta área tecnológica. Bem como, as instituições escolares também precisam ser equipadas. Isso só possibilita melhoria e qualidade no processo de planejamento e práticas pedagógicas construtivas e significativas para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem das crianças.

Referências

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil. Para quê, Para Quem e Por quê?** Editora: Átomo& Alínea; 3ª Ed.1 de Junho, 2010.

BRASIL. **Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** BNCC. Educação é a base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> Acesso: 18 de jan 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/** Secretaria de Educação Básica-Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso: 18 de jan 2021.

BARBOSA, G. C. et al. Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11, Florianópolis. **Anais.** Florianópolis: UNIREDE, 2014. p. 2.888-2.899. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128152.pdf> Acesso: 18 de jan 2021.

D'AVILA, Fernanda Vieira Sofiatti; MAISSIAT, Fernanda. Tecnologias Digitais e Educação Infantil: Formação Continuada de Professores para o uso dos instrumentos Digitais no ato Educativo. [recurso eletrônico] - Vitória, ES: **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/559891/2/Fernanda%20Sofiatti_Produto%20Educativo_Humanidades.pdf Acesso: 19 de jan de 2021.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O Espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: **FARIA, A. L.G. de e PALHARES, M. de S. (orgs). Educação Infantil pós- LDB: Rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados/FE- Unicamp; Florianópolis: Ed. Da UFSC.

FOLQUE, Maria da Assunção. Educação Infantil, Tecnologia e Cultura. In: **Pátio: Educação Infantil**, Porto Alegre, n.28, p.8-11, Jul/Set 2011. Trimestral.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. CORSINO, Patrícia, (org) – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. In: PMF/SME. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

CAPÍTULO 8

A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA ESCOLA DE ENSINO REGULAR E O RETROCESSO

VIVIANE ALVES JORGE

VANILDA DIVINA ALMÉRIO BISTAFFA

MÁRCIA SANTOS VEDOVATO

A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NA ESCOLA DE ENSINO REGULAR E O RETROCESSO

Viviane Alves Jorge

*Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos-UNIFEB; Graduada em
Pedagogia; e-mail: viviane.jorge@sou.unifeb.edu.br*

Vanilda Divina Almério Bistaffa

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-UNESP/IBILCE; Mestranda
em Ensino e Processos Formativos; Docente do Centro Universitário da Fundação
Educacional de Barretos-UNIFEB; e-mail: vanilda.bistaffa@unesp.br*

Márcia Santos Vedovato

*Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos-UNIFEB; Mestre em
Distúrbios do Desenvolvimento (Mackenzie); Centro Universitário da Fundação
Educacional de Barretos-UNIFEB; e-mail: marcia.vedovato@unifeb.edu.br*

RESUMO

Historicamente, as pessoas com deficiência viveram marcadas pela exclusão e embora existam legislações que garantam os seus direitos de convivência em sociedade, nota-se que o processo inclusivo ainda caminha devagar diante dos processos educativos por meio do ensino nas escolas de ensino regular. Para este trabalho foi realizada uma pesquisa por meio de documentos bibliográficos, pois, por meio dela foi possível analisar documentos já publicados sobre o tema abordado. Dessa forma, baseando-se no princípio investigativo, foi realizada a leitura de artigos, dissertações e livros disponibilizados em sites para serem utilizadas como bases teóricas que apontam questões reflexivas sobre a Inclusão, a Educação Especial, a formação de professores e escola regular na perspectiva inclusiva. Tem como objetivo analisar a trajetória das pessoas com deficiência que, no decorrer da história, viveram por muito tempo segregadas, passando por mudanças que levaram à sua inserção na sociedade por meio do processo de inclusão. As pessoas com deficiência passaram a ter notoriedade a partir da Declaração de Salamanca, que também possibilitou a criação de outros documentos pertinentes para os processos inclusivos. Diante disso, em decorrência das constantes lutas pelas organizações que buscavam o reconhecimento das diferenças, a Educação Especial no Brasil, foi possível pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e decretos que garantem os direitos das pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão. Essa lei trata da

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, a escola de ensino regular inclusiva e desejável é a escola que reconheça as diferenças, mas que também tenha atitudes que vão além das estruturas físicas. É necessária a revisão da formação docente para que proceda-se os conhecimentos necessários para a atuação na Educação Especial. No entanto, o novo Decreto nº10.502/2020, se mostra controverso nas propostas que julga serem inclusivas, pois traz a proposta de classes especiais na rede regular de ensino procurando apartar os alunos dos demais grupos. Assim sendo, a inclusão desejável não acontece nas escolas de ensino regulares, configurando um retrocesso nos direitos já conquistados pelas pessoas com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoa com deficiência; Educação Especial; Formação de professores.

ABSTRACT

Historically, people with disabilities have been marked by exclusion and although there are laws that guarantee their rights to live in society, it is noted that the inclusive process still walks slowly in the face of educational processes through teaching in regular schools. For this work, a search was made through bibliographic documents, because through it it was possible to analyze documents already published on the topic addressed. Thus, based on the investigative principle, articles, dissertations and books made available on websites were read to be used as theoretical bases that point to reflective questions about Inclusion, Special Education, teacher training and regular school in the perspective inclusive. It aims to analyze the trajectory of people with disabilities who, throughout history, lived for a long time segregated, undergoing changes that led to their insertion in society through the inclusion process. People with disabilities started to gain notoriety after the Declaration of Salamanca, which also made it possible to create other documents relevant to inclusive processes. Therefore, due to the constant struggles by organizations that sought to recognize differences, Special Education in Brazil was made possible by the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9.394 / 1996 and decrees that guarantee the rights of people with disabilities in inclusion perspective. This law deals with equal conditions for access and permanence at school and the type of school education offered preferably in the regular school system. Thus, the inclusive and desirable regular school is a school that recognizes differences, but also has attitudes that go beyond physical structures. It is necessary to revise teacher training so that the necessary knowledge for acting in Special Education can proceed. However, the new Decree No. 10.502 / 2020, is controversial in the proposals that it considers to be inclusive, as it brings the proposal of special classes in the regular school network trying to separate students from other groups. Therefore, the desirable inclusion does not happen in regular schools, configuring a setback in the rights already achieved by people with disabilities.

KEYWORDS: Person with disabilities; Special Education; teacher training.

1 Introdução

As pessoas com deficiência, por muito tempo, foram tratadas como incapazes de realizar qualquer tipo de atividade por mais simples que pudesse parecer. Dessa forma, historicamente, tornaram-se invisíveis e sem a participação do convívio em sociedade.

A inclusão social desejada é o entendimento e reconhecimento das diferenças e requer a interação e convívio da pessoa com deficiência, possibilitando sua inserção na sociedade. Dessa forma, a escola como principal instituição socializadora e inclusiva, deseja algo que vai muito além das estruturas físicas, mas de profissionais bem capacitados e comprometidos com o desenvolvimento para atender a esse público.

Na escola, a inclusão do aluno com deficiência é direito garantido pela legislação brasileira, sendo um grande marco visto a grande necessidade de incluir pessoas com deficiência no convívio social. É percebido que a Educação Especial e Inclusiva, no Brasil, tem grande abrangência.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, a incorporação de alunos considerados com deficiência, são aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Constitui-se como direito à educação no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para a Educação Especial estabelece que o Atendimento Educacional Especializado - AEE será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

No entanto, nessa modalidade de ensino nas salas regulares da Educação Básica, ainda decorrem fatos para a não inclusão. O que se percebe é o despreparo do docente para lidar com o ensino de alunos com deficiência e outras dificuldades de aprendizagem. Embora possamos contemplar políticas públicas que, há muito indicam e abordam processos relacionados à formação de professores, é sabido que, na prática, os problemas são recorrentes. A ausência de formação dos professores para

trabalhar com alunos com deficiência é considerada um sério dilema (FLORES, 2018).

Diante disso, nota-se que o aluno com deficiência apenas integra a sala cumprindo a legislação, enquanto o seu desenvolvimento fica comprometido pelo fato do professor não conseguir lidar com a situação do diferente dentro do ambiente escolar.

Com esse olhar, o objetivo deste trabalho por meio da metodologia da pesquisa bibliográfica, busca um entendimento de quais são as dificuldades que ainda persistem e impedem o progresso que se espera no ambiente escolar.

Desta forma, para a realização deste trabalho com o princípio investigativo foi realizada a leitura de artigos, dissertações e livros disponibilizados em sites para serem utilizados como bases teóricas, que apontam questões reflexivas sobre a Inclusão, a Educação Especial, a Formação de Professores e Escola de Ensino Regular na Perspectiva Inclusiva.

2 História da Educação Especial

A Inclusão, por meio da Educação Especial, é o resultado de constantes lutas que ocorreram por vários países culminando no reconhecimento dos direitos das diferenças.

De acordo com Flores (2018), a exclusão existe desde a época da Pré-história, época marcada pela necessidade de sobrevivência, em que era preciso lidar com os infortúnios da vida cotidiana, visando meramente à manutenção da vida (FLORES, 2018, p.30).

Ainda segundo a mesma, na Roma Antiga, a pessoa que nascia com a deficiência era deixada à própria sorte para morrer. Eram abandonadas por suas famílias, sem que nenhum problema moral afetasse a conduta desse abandono. O abandono ou mesmo a morte da pessoa considerada “anormal”, era tradicionalmente um ato dentro da normalidade. Já na Idade Média, a pessoa com deficiência física era considerada pela igreja como filhas de Deus, eram mantidas por caridades e não podiam ser mortas. Em outro momento, passou a ser visto como aberrações e motivos de zombarias e piadas, sendo utilizadas para exibição e divertimento da sociedade, por exemplo, como bobos da corte.

Com o início da Inquisição, a igreja passou a ver a pessoa com deficiência física como hereges ou endemoniados. Dessa forma, passaram a ficar em confinamentos

segregados, e em alguns casos eram queimadas nas fogueiras.

As mudanças começaram a acontecer somente a partir da Revolução Francesa.

Diante desses fatos, percebe-se que não se pensava nesse público como seres capazes de alguma aprendizagem, mas sim, como seres com necessidade de assistência que, em um primeiro momento da história, foram excluídos e viveram fora da sociedade, e depois foram sendo integrados a ela, mas sem intencionalidade adaptativa de convivência. Por fim, por meio dos movimentos visando direitos, chegou-se à inclusão atual, que ainda deixa a desejar.

Por meio de resultados dos movimentos e das reivindicações, que por ocasião ocorreram em diversos países, motivou o direito ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, tornando-se garantido por legislações, e conseqüentemente gerou outros documentos e propostas com relação às pessoas com deficiência. Dessa forma, cabe às instituições de ensino, o papel de atendê-los e realizar o trabalho de ensino e aprendizagem, assim como o desenvolvimento para o convívio social.

Em decorrência das diversas mudanças, a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 1975. Diante disso, a Declaração de Salamanca de 1994 se destacou dentre os vários encontros e declarações a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Pela Declaração de Salamanca, os princípios de inclusão passaram a ser discutidos e defendidos, resultando na inclusão social, além disso, possibilitou aberturas para novos documentos e outras declarações.

Com base nos resultados positivos diante das Conferências e das Declarações que ocorreram em vários países, o Brasil sofreu influências internacionais e também passou a aderir aos processos voltados para questões inclusivas.

No entanto, o que se presencia na contemporaneidade dos processos de inclusão no Brasil, no que diz respeito às instituições escolares regulares para todos, ainda caminha lentamente.

2.1 Educação Especial no Brasil

Os direitos das pessoas com deficiência, por decorrência de várias reivindicações, passaram a ser garantidos no Brasil por meio da Constituição Federal de 1988, que traz em seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 124).

Na década de 1990, a promulgação da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que também trata da Educação Especial marcou a educação brasileira.

Atualmente essa lei, quanto a Educação Especial, no artigo 58 considera:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, ON-LINE).

De acordo com o MEC, o programa objetiva formar e acompanhar os docentes na elaboração e desenvolvimento de práticas inclusivas. Assim, a fim de transformar os sistemas educacionais, o programa refere-se ao apoio para a formação de educadores e gestores, a prestação de apoio técnico e financeiro, a organização da formação e a disponibilização dos referenciais pedagógicos para a formação de acordo com as regiões.

2.2 O Atendimento Educacional Especializado – AEE

Segundo Ropoli et al. (2010), o Atendimento Educacional Especializado - AEE é um serviço da Educação Especial com a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as dificuldades para a participação dos alunos com deficiência.

Ainda de acordo com essa autora, o AEE é realizado preferencialmente na escola de ensino regular, em espaços determinados como Sala de Recursos Multifuncionais, fazendo parte do Projeto Político Pedagógico da escola (ROPOLI et al., 2010).

O AEE poderá ser ofertado na mesma escola em que o aluno com deficiência está matriculado, para melhores condições de inserção no processo educativo formal. Dessa forma, ambas se envolvem para que objetivos específicos de ensino sejam alcançados em trabalho colaborativo, onde, o docente da sala de ensino regular se

atribui ao ensino da área do conhecimento e o docente de AEE cabe a complementação e/ou suplementação (ROPOLI et al., 2010).

Segundo Bueno (2011) apud Castro e Dall'Acqua (2013) “a educação especial é apresentada como apoio às necessidades do alunado classificado como população alvo, e não de modo amplo, como a responsável pela implementação da escola inclusiva” (CASTRO E DALL'ACQUA, 2013, p. 1175).

A sala de recursos é ofertada aos alunos público-alvo da Educação Especial, do qual estão definidos no atual Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. O decreto considera como público-alvo as “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2011, ONLINE).

2.2 Novo decreto presidencial (Educação Especial)

Recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996, por meio do novo Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida.

Esse Decreto trata, sobretudo, das disposições gerais, dos princípios e dos objetivos, do público-alvo, das diretrizes, dos serviços e dos recursos da Educação Especial, dos atores, da implementação, da avaliação e do monitoramento.

Segundo a Associação Brasileira de Saúde Coletiva, ABRASCO (2020), o Decreto representa o retrocesso dos direitos já conquistados pelas pessoas com deficiência, pois possibilita a segregação da pessoa com deficiência.

Nesse novo Decreto, percebe-se a contrariedade de vários pontos em relação à política educacional inclusiva e equitativa tão defendida. Um desses pontos está diante da proposta das classes especiais, pois, na política da educação inclusiva, todos os alunos com deficiência devem estar no mesmo ambiente de aprendizagem, ou seja, na sala comum e não mantidos apartados. As classes especializadas, nesse sentido, não são vistas como inclusivas, pois estão segregando esses alunos ao separá-los da sala comum.

O Decreto nº 10.502/2020, no artigo 2º, traz:

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento

das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;
X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos (BRASIL, 2020, ONLINE).

Outro ponto é o poder de decisão da família na escolha entre a escola regular e a classe especializada, local onde matricular a criança com deficiência, pois, de acordo com o decreto, a família contará com ajuda da equipe multidisciplinar. Dessa forma, a família não terá de fato uma decisão própria, mas sim, terá um redirecionamento para atendimento mais adequado. O artigo 3º do decreto deixa claro no parágrafo VI - “participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada”. (BRASIL, 2020, ON-LINE).

Outra questão ainda é quanto ao parágrafo 13 do artigo IX desse mesmo Decreto, a colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que ocorrerão de forma voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas. Dessa forma, não serão todas as escolas a aderir aos programas.

Diante do que está instituído nesse Decreto, percebe-se que a proposta tende a retroceder no sentido de separar as pessoas com deficiência do convívio dos demais grupos, o qual são direitos conquistados há muito tempo.

Ressalta-se, que o caminho não é a alteração da política inclusiva no sentido do retrocesso, mas na atitude de ampliar as garantias inclusivas já conquistadas.

3 A escola regular na perspectiva da Educação Inclusiva

A escola é considerada como ambiente onde se constrói o conhecimento e possibilita o desenvolvimento das pessoas por meio dos processos e os contatos sociais. Diante disso, para o funcionamento e atuação dos procedimentos escolares, a escola necessita de políticas públicas, assim como das práticas pedagógicas estabelecidas e dialogadas democraticamente.

A escola inclusiva, como espaço de todos, deve ultrapassar as atitudes padronizadas que ainda concebem as diferenças entre os normais e os considerados

como “diferentes”. Dessa forma, a escola inclusiva deve impor uma escola que insira todos os alunos, no processo educativo independentemente da condição em que se encontra.

Segundo Ropoli et al. (2010), “A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (ROPOLI et al., 2010, p.9).

No entanto, segundo a autora, o encaminhamento dos alunos para sala de aprendizado especializado ou a utilização de currículos adaptados para o ensino diferenciado na sala comum, são medidas que se tornam excludentes. Por isso, para que a escola inclusiva possa se concretizar, como escola para todos, há necessidade de redefinição de novos conceitos para aplicar práticas pedagógicas alternativas que seja compatível com a inclusão.

Desta forma uma mudança de diretriz pressupõe que tenham sido esgotados os motivos pelos quais se pleiteiam propostas da envergadura da inclusão escolar, tal como foram orientadas nos documentos de implantação. Quando essas orientações implicam em transformações significativas das práticas de Educação Especial, como é o caso que ora tratamos, há que se considerar a dificuldade de se compreender e de se executarem novas maneiras de agir.

Atualmente já ultrapassamos o Modelo Médico, em que se baseavam Políticas e serviços anteriores e até mesmo o Modelo Social.

Como é conhecido de todos os que atuam na área da Educação Especial, o Modelo Social considera a deficiência do meio, do que é externo ao sujeito na definição de sua inserção em ambientes de vida escolar, no seu território, na família, no lazer, no trabalho. O acesso, permanência e participação possíveis das pessoas com deficiência vão depender do estudo dessas situações e dos meios a serem oferecidos a elas, de modo que possam participar de seus ambientes de vida como cidadãos autônomos, na medida de suas possibilidades atuais.

Ou seja, o modelo pedagógico está inserido neste novo contexto no ambiente escolar e familiar em parceria com o acadêmico

Diante disso, a expectativa da escola regular que se designe a atender a todos os alunos, se desafia na busca de qualidade, promovida pela atitude de toda a equipe escolar que vai desde os docentes, gestores, pais de alunos até os funcionários da escola em torno do que se estabelece diante das propostas do Projeto Político

Pedagógico construído por toda equipe educacional.

Ainda de acordo com Ropoli et al. (2010), cada escola é única e precisa ser, assim como os seus alunos, reconhecida e valorizada em suas diferenças.

Ao que tudo indica, a escola para ser melhor no atendimento de todos e da melhor forma, exige mudanças necessárias que não ocorrem da noite para o dia, depende da vontade das políticas coletivas explicitadas no PPP, que é um instrumento por excelência do qual se pode desenvolver o melhor plano de ação.

3.1 A formação de professores para o ensino na Educação Especial

A educação é o principal quesito para a formação da conduta humana, pois, somente por meio dela é capaz de criar condições reflexivas para colocar em prática ações necessárias para transformações em busca de melhorias da condição humana. Contudo, a educação depende de políticas públicas e de pessoas comprometidas na formação de seres pensantes que sejam capazes de se autorrealizar, além da participação ativa de sua cidadania.

De acordo com Flores (2018),

É consenso que a formação docente é um dos alicerces da educação e do rumo de um país, ao se tratar de questões relativas à inclusão dos alunos com deficiência essa discussão parece se potencializar, visto que seus processos se apresentam ainda incipientes e fragmentados (FLORES, 2018, p.116).

No que diz respeito aos alunos com deficiência, há uma necessidade inquestionável sobre as mudanças na formação de professores. É visto que os professores sentem dificuldades para lidar com a realidade da sala de aula.

Percebe-se que existem lacunas sobre a abordagem das práticas que fazem com que os professores, principalmente os que apresentam maior tempo de atuação, sintam-se despreparados para lidar com alunos com deficiência na sala regular de ensino, pois, esse despreparo está relacionado ao desconhecimento dos processos de ensino para atuar com esse público.

Quando se fala na ausência de formação docente para trabalhar com aluno com deficiência, deve-se ao fato de uma formação deficitária, fato que faz com que professores sintam-se impedidos e impossibilitados de inserirem-se nesse campo de atuação.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), no parágrafo 1º do art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), define que "a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério".

De acordo com essa resolução,

Art. 1º A presente Resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores, que atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), constante do Anexo desta Resolução, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica.

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional (BRASIL, 2020, ON-LINE).

Ainda segundo esta Resolução, o art. 8º dispõe:

A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, devem ser organizadas atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução (BRASIL, 2020, ON-LINE).

De acordo com Fusari (2009) apud Flores (2018), outro ponto de destaque é que a formação contínua na escola e fora dela depende das condições de trabalho

oferecido aos educadores, mas não podemos atribuir a formação como responsabilidade exclusiva do Estado, mas também depende das atitudes desses profissionais.

Para a escola inclusiva, nota-se a necessidade da formação de toda equipe escolar e não só de professores. Dessa forma, precisa-se de mudanças na estrutura organizativa gestora, pois a construção da escola inclusiva está atribuída ao conjunto de fatores que permeiam o engajamento da comunidade no compartilhamento de informações e das propostas pedagógicas como referenciais teóricos que envolvam os sujeitos da escola, pela formação, pela rede de apoio e das avaliações diárias.

Considerações Finais

Este trabalho possibilitou um entendimento melhor de toda luta, pela qual muitas pessoas com deficiência passaram para que fossem incluídas em todos os ambientes, especialmente nas escolas regulares de ensino.

A partir das análises de documentos referentes à inclusão, percebe-se que as pessoas com deficiência foram invisibilizadas e distanciadas do convívio social. No entanto, a partir da Declaração de Salamanca em 1994, possibilitou a defesa e os princípios das reflexões em relação ao público de pessoas com deficiência, resultando nas legislações que garantem hoje os direitos da pessoa com deficiência.

Dessa forma, em uma perspectiva inclusiva, as pessoas com deficiência foram sendo inseridas à sociedade, incluindo as escolas comuns. No entanto, o processo inclusivo ainda caminha devagar, principalmente porque nota-se a necessidade da revisão dos conceitos e das práticas pedagógicas, visto que as salas de aula do ensino regular estão cada vez mais frequentadas por alunos com deficiência e os professores ainda se encontram despreparados para dar conta das necessidades desse público de alunos com deficiência.

Diante disso, é desejável e necessários investimentos para melhorar a formação docente, pois torna-se indispensável os conhecimentos necessários das necessidades dos alunos com deficiência, para uma atuação que garanta o desenvolvimentos e aprendizagem desse público.

Contudo, o novo Decreto presidencial nº 10.502/2020, que, a princípio, induz a contínua garantia dos direitos da pessoa com deficiência, diante da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, ao

contrário, percebe-se retroceder nos processos inclusivos, quando o Decreto propõe a criação de classes especiais na escola regular de ensino, pois, essas classes especiais tendem a separar os alunos com deficiência dos demais grupos, e portanto, não pode considerar inclusivas, quando o esperado é que todos aprendam juntos no mesmo espaço.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acessado em: 16/11/2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **O atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acessado em: 02/12/2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acessado em: 30/11/2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em: 08/11/2020.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em: 08/11/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>>. Acessado em: 02/12/2020.

BRASIL, **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 27 de Outubro de 2020. Disponível em: <<https://www.sesesp.org.br/legislacao/resolucao-cne-cp-no-1-de-27-de-outubro-de-2020/>>. Acessado em: 13/12/2020.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno, DALL' ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial**: Dados dos censos escolares entre 2008 e 2012. Disponível em:

<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-021.pdf>>. Acessado em: 29/11/2020.

FLORES, Andrezza Santos. **Gestão escolar e educação inclusiva**: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular / Andrezza Santos Flores. -- São José do Rio Preto, 2018.

GRABOIS, Cláudia; DUTRA, Cláudia Pereira; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; CAVALCANTE, Meire. **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2018. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>>. Acessado em: 10/11/2020.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar** : a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. – Brasília : Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial : [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>>. Acessado em: 14/11/2020.

SALOMÃO, Érika Volpe Marangoni. **A educação inclusiva sob o olhar dos gestores e dos processos de formação docente das escolas municipais de São José do Rio Preto SP** / Érika Volpe Marangoni Salomão. -- São José do Rio Preto, 2020.

CAPÍTULO 9

WHATSAPP COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS: USO E SUAS IMPLICAÇÕES

EDVANIA CORDEIRO DOS SANTOS

RAYSSA FEITOZA FELIX DOS SANTOS

WHATSAPP COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS: USO E SUAS IMPLICAÇÕES

Edvania Cordeiro dos Santos ⁹

Especialista em Ensino de Biologia

Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional

Graduada em Ciências com Habilitação em Biologia

Professora de Ciências da Educação Básica

Rayssa Feitoza Felix dos Santos ¹⁰

Mestra em Educação em Ciências e Matemática

Especialista em Libras

Graduada Pedagogia

Tradutora e Intérprete de Libras

RESUMO

Num cenário desafiador e atípico em que todos os professores, independentemente do nível de ensino, precisaram se reinventar para permanecer proporcionando aos alunos momentos de aprendizagem, a presente pesquisa discute o uso de aplicativos de mensagens instantâneas para comunicação entre professores e alunos e/ou pais de alunos; e suas possíveis implicações no engajamento dos estudantes, na qualidade de vida dos professores, dentre outros aspectos. No presente trabalho ressaltamos a diferença entre aulas remotas e educação a distância, no entanto, compreendemos que esta temática engloba discussões possíveis, por focar na comunicação entre alunos e profissionais da educação. Assim, tanto entre professores da educação básica quanto entre profissionais do ensino superior (presencial e semipresencial) nota-se o aumento do uso de aplicativos de mensagens instantâneas para manter contato com os estudantes/pais. A pesquisa é de abordagem qualitativa, o instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário on-line aplicado a professores dos mais diversos níveis e modalidades de ensino. O objetivo da pesquisa consiste em analisar possíveis implicações do uso do WhatsApp como ferramenta de comunicação entre professores e alunos em tempos de Pandemia. Como principais resultados, encontramos benefícios do uso do aplicativo, como maior engajamento bem como desvantagens, dentre as principais, impacto na qualidade de vida de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação; professores; alunos; educação; aulas virtuais.

⁹ Especialista em Ensino de Biologia, pela FAVENI; e-mail: vsantos.taiyo@gmail.com

¹⁰ Mestra em Educação em Ciências e Matemática, pela UFPE; e-mail: rayssa.felix@gmail.com

ABSTRACT

In a scenario in which all levels of education needed to reinvent themselves to remain providing students with moments of learning, this research discusses the use of instant messaging applications between teacher and students / parents of students, and possible implications. In the work we emphasize the difference between remote classes and distance education, however, we understand that this theme encompasses possible discussions, as it focuses on communication between students and education professionals. Thus, both among teachers of basic education and among professionals in higher education (face-to-face and semi-face) there is an increase in the use of instant messaging applications to keep in touch with students/parents. The research has a qualitative approach, the instrument used for data collection, online questionnaire, was applied to teachers. The objective of the research is to analyze possible implications of using WhatsApp as a communication tool between teachers and students in times of Pandemic. As main results, discover benefits of using the application as greater engagement, also disadvantages as main results, impact on teachers quality of life.

KEYWORDS: Communication; teachers; students; education; virtual classes.

Introdução

O contexto de ensino remoto imposto pela Pandemia do COVID-19 trouxe consigo inúmeros desafios para os profissionais da educação, em especial o professor, independentemente do nível de ensino em que leciona. Da educação infantil ao ensino superior, estão sendo adaptadas metodologias, estratégias, práticas e processos para que os estudantes possam continuar estudando apesar do momento inoportuno.

Com vistas a estabelecer uma comunicação mais efetiva e rápida, muitos profissionais e instituições têm escolhido o aplicativo WhatsApp como instrumento “oficial” de comunicação entre profissionais da educação e alunos/pais.

De acordo com Rodrigues (2015, p. 4) o WhatsApp “é um aplicativo multiplataforma que permite trocar mensagens por dispositivos móveis sem custos. Por ele, os usuários podem criar grupos de até 50 pessoas, enviar mensagens ilimitadas com textos, imagens, vídeos, [...]”. Nesta conjuntura, a presente pesquisa propõe um estudo sobre as implicações do uso de aplicativos como este num contexto em que professores e alunos não se encontram pessoalmente na escola, precisando assim, de recursos que mantenham a comunicação apesar da distância.

Salientamos que o Ensino a Distância é uma modalidade de ensino, diferente das aulas remotas que ocorreram/ocorrem neste período de Pandemia. No entanto,

considerando a organização das escolas e os rumos tomados devido à necessidade do isolamento social, compreendemos que uma discussão relacionada à forma de comunicação entre professores e alunos que não se encontram presencialmente cabe em ambos os contextos. Inclusive, por se tratar de um tema atual que tem feito parte da rotina de grande parte dos professores.

Considerando o exposto, o objetivo geral da pesquisa é analisar possíveis implicações do uso do WhatsApp como ferramenta de comunicação entre professores e alunos em tempos de Pandemia.

Como objetivos específicos da pesquisa propomos: investigar as percepções dos professores acerca do uso do aplicativo WhatsApp para manter contato com os estudantes; analisar benefícios e malefícios do uso do aplicativo no contexto de ensino remoto; verificar impactos de diferentes aspectos a partir do uso do referido aplicativo para a finalidade mencionada.

Metodologia

Tendo em vista o objeto da investigação, utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (1995, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes

O instrumento escolhido para coleta de dados foi um questionário on-line aplicado a professores dos diversos níveis de ensino. O questionário foi composto por questões objetivas e dissertativas. Optamos por elaborar perguntas de cunho dissertativo por concordar que a “vantagem das questões abertas está no fato de o informante ter total liberdade para formular suas respostas” (OLIVEIRA 2014, p. 84), podendo relatá-las da melhor maneira possível, não ficando limitado apenas à alternativas já formuladas.

Ao todo, contamos com a participação de 19 professores, que em sua maioria trabalham no ensino fundamental anos finais (78,9% do total de participantes), mas também tivemos participação de professores da educação infantil, anos iniciais,

ensino médio, técnico, superior e da educação de jovens e adultos. A partir da coleta de dados, foi realizada análise de conteúdo.

Considerando aspectos éticos, o questionário on-line não solicitou identificação dos participantes. E, no decorrer do texto os professores participantes são mencionados como P1, para professor 1, P2 para professor 2, e assim por diante.

Educação em tempos de Pandemia: para além da EAD

Como mencionamos, há diferença entre ensino a distância e ensino remoto causado pela pandemia do COVID-19, no entanto, ainda se faz necessário reforçar essas diferenças. Nesta perspectiva Valente et al. (2020, p. 4), afirma que “Desde que a pandemia de COVID-19 chegou ao Brasil, as discussões sobre Educação a Distância (EaD) e ensino remoto emergencial (ERE) têm ocupado a cena e recebido maior destaque na área da educação”. Isso se justifica pelo fato de semelhanças entre os dois formatos, principalmente pelas aulas acontecerem de forma virtual.

No entanto, no que se refere ao ensino remoto emergencial, “há uma adaptação curricular **temporária** como **alternativa** para que ocorram as atividades acadêmicas relacionadas às diversas disciplinas dos cursos, devido às circunstâncias [sic] de crise” (VALENTE et al., 2020, p. 4, grifos nossos). Como pontuam os autores, o ensino remoto e suas estratégias são peculiaridades deste momento desafiador que estamos vivenciando; enquanto a educação a distância consiste numa modalidade consolidada de ensino com estratégias e funcionalidades bem definidas. Contudo, Stevanim (2020, p. 12) afirma que “sem aulas presenciais, as propostas de ensino remoto ganharam força, primeiro entre as instituições particulares e depois para as públicas”.

Em se tratando de ensino remoto podemos pensar num primeiro momento nas tecnologias e nas dificuldades encontradas no acesso às mesmas. No entanto, a “pandemia não dificulta o ensino apenas pelos problemas de acesso à tecnologia digital por uma parcela dos estudantes, também o papel da escola como espaço de interação e desenvolvimento é afetado” (STEVANIM, 2020, p. 10). Assim, além do grande desafio de possibilitar a todos os alunos o acesso às aulas remotas, nos deparamos com outras apreensões, desde a discussão do papel da escola, como mencionado pelo autor, até questões de desigualdade e outras necessidades que de alguma forma eram abordadas dentro do contexto escolar.

Diante desta realidade, ao refletirmos sobre o acesso às tecnologias,

encontramos ainda um grande número de estudantes que não tem ao menos um aparelho celular, ou tem um aparelho para o uso de toda família, o que também implicou para que nem todos os estudantes tivessem acesso às aulas remotas, e estabeleceu de alguma forma uma defasagem no processo aprendizagem dos mesmos durante este período.

Para que a educação permaneça atuante diante de uma situação como a qual estamos passando, se faz necessário o uso de recursos e plataformas digitais que possibilitem o acesso dos estudantes ao conteúdo preparado pelos professores.

Infelizmente existem diferentes realidades atuantes em diversas regiões do nosso país, que continuam nos fazendo deparar com uma única e mesma vertente, a desigualdade social, econômica e cultural, dentro do sistema de educação, onde nem sempre ou quase nunca a prática estará completamente aliada à teoria. Dentre os inúmeros meios de comunicação e tecnologia um dos mais usados na atualidade seja talvez o WhatsApp, por ser talvez uma das formas mais acessíveis, inclusive financeiramente falando, e por isso mesmo foi um dos meios encontrados como "elo" de conciliar de maneira mais rápida e fácil acesso aos estudantes e pais.

Uso de ferramentas digitais na educação e o WhatsApp

Diante da impossibilidade de manter contato presencial entre professores e alunos, a educação iniciou um processo de transformação absurdamente inovador. Dentre as principais necessidades encontrava-se a de estabelecer e manter contato com os alunos e/ou os pais deles (dependendo da faixa etária dos estudantes).

A partir dessa necessidade, a comunidade escolar pensou em estratégias e possibilidades e uma das ferramentas muito utilizadas para a manutenção da comunicação foi o aplicativo WhatsApp, pela instantaneidade, rapidez no envio e recebimento de mensagens, além de ser um aplicativo já conhecido e utilizado pela maioria das pessoas. Por estas razões, buscamos investigar as implicações causadas pelo uso deste aplicativo na comunicação entre integrantes da comunidade escolar durante um período tão desafiador – em inúmeros aspectos – como o período de pandemia causado pelo COVID-19.

O uso do WhatsApp tornou-se uma maneira de nos aproximar e nos fazer trocar materiais pedagógicos, assuntos, atividades, entre outros. Rapidamente devido a situação pandêmica e a necessidade do isolamento social, foram formados diversos

grupos de estudos com diferentes turmas. Tratando sobre o contexto da comunicação entre a comunidade escolar, Alencar et al. (2015, p. 789) afirma que “o WhatsApp é uma ferramenta rápida e eficaz para comunicação entre todas as partes do cenário educacional”.

De certa forma, havíamos encontrado um meio de seguir com as aulas, remotamente, claro. Nesse primeiro momento parecia ser bem viável e fácil até, como um trabalho conjunto entre representantes de turma, secretaria e professores, na busca pelos números de contatos dos estudantes e pais dos mesmos. Estávamos então, dando início a um processo atípico, sem aviso prévio, sem formação técnica, na busca e esperança de não tornar maior o que poderia acarretar grande prejuízo educacional de um período que não saberíamos quanto tempo duraria.

A seguir apresentamos uma análise a partir das respostas dos professores, obtidas a partir do questionário.

Análise dos dados

Neste tópico abordaremos algumas implicações do uso do WhatsApp como meio de comunicação entre professores e alunos e/ou pais de alunos, a partir do relato dos professores por meio do questionário aplicado.

Implicações no engajamento dos estudantes

Bem sabemos que toda a educação precisou se adequar ao "novo normal", mas é sabido também que a realidade das escolas particulares difere proporcionalmente da realidade nas escolas públicas, não nos referindo ao ensino e aprendizagem, e/ou qualidade de ensino, mas à questões políticas, sociais e sócio culturais; afinal, o público de ambas escolas diverge em muitos sentidos. A partir disso, consideramos que a desigualdade se apresenta inclusive no acesso às questões pedagógicas, implicando nos resultados do processo de aprendizagem, pois uma grande parte desses estudantes ainda e infelizmente não possuem quaisquer aparelho ou conexão tecnológica para fazer usufruir do convívio educacional remoto.

Stevanim (2020) afirma que 4,8 milhões de crianças e adolescentes brasileiros, entre 9 e 17 anos, não têm acesso à internet em casa, e 58% dos jovens acessam a internet exclusivamente pelo celular. Essa realidade pode dificultar a

execução de tarefas relacionadas a aulas remotas emergenciais durante a pandemia.

O mesmo pôde ser notado na resposta de professores participantes ao relatarem desvantagens do uso do WhatsApp nesse contexto: “estudantes e/ou pais que não possuem dados móveis e/ou wi-fi disponíveis” (P5); “apesar de ser um meio de comunicação mais acessível ainda sim algumas famílias não possuem ou não utilizam com frequência, então algumas informações acabam se perdendo” (P10); “É preciso de internet e o aparelho que seja compatível a configuração do aplicativo” (14).

São situações como estas que nos mostram claramente que a tecnologia, mesmo a de uso mais simples, ainda não está ao alcance de todos, ou de forma tão acessível como deveria.

Os professores também afirmam que os alunos mais ativos nos grupos de WhatsApp são geralmente os que mais participam nas aulas presenciais. Atividades são trabalhadas, inclusive em outras ferramentas digitais como Google Meet e Google Forms, que puderam ser replicadas aos estudantes através do aplicativo WhatsApp.

Segundo a resposta de P3 o uso do WhatsApp já nos mostrou que tem como principal vantagem “o acesso rápido aos alunos” (P3), porém uma das desvantagens é que muitos utilizam celulares dos pais ou terceiros e isso dificulta o engajamento dos estudantes.

Uma situação comum que também se apresenta como um entrave e acaba comprometendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem, é que alguns dos estudantes inclusive assistiam aulas esporadicamente pelo fato de não terem a possibilidade de acesso ao celular dos pais ou irmãos diariamente. De acordo com o P5, muitos pais e/ou estudantes não possuem acesso à rede de Wi-fi.

P6 afirma que uma grande vantagem é que os estudantes interagem mais, enquanto como desvantagem, existe uma grande sobrecarga no celular. Isso também foi muito discutido entre a classe de professores neste período, pelo fato de não estarmos preparados para uma situação tão atípica e de repente tivemos que disponibilizar nosso celular como praticamente de uso profissional. Alencar et al. (2015, p. 789) ao tratar do uso de tecnologias no ensino, afirma que “O celular se transformou em um aliado para o professor, sendo utilizado como ferramenta de suporte à aula.” Nesse período de aulas remotas o celular tem possibilitado, em muitos casos, a continuidade das aulas. E pelo aumento do uso, muitos professores e alunos perderam informações pessoais, fotos, vídeos de família pelo fato de sobrecarga nos seus aparelhos celulares. Em suma, foram apresentadas algumas das vantagens e

desvantagens de disponibilizar o celular e o WhatsApp pessoal, como ferramentas de trabalho, além de implicações no engajamento dos estudantes.

Implicações na qualidade de vida do professor

Outra implicação do uso do WhatsApp no contexto de ensino remoto identificada nas respostas dos professores foi relacionada à sua qualidade de vida, com mais de dois terços dos participantes relataram que tiveram impacto negativo na qualidade de vida devido ao uso do aplicativo nesse contexto.

Dentre as falas mais recorrentes nesse sentido, estão as que o trabalho remoto tem consigo uma carga a mais de trabalho que o presencial. Em relação ao uso do aplicativo, P9 retrata bem o que tem acontecido: “você acaba perdendo o seu espaço onde falar de trabalho seria uma opção e não uma necessidade” (P9). É justamente essa a realidade, nem todos os alunos tinham o contato telefônico do professor; em alguns casos as escolas orientavam os professores que não compartilhassem o número de seu telefone com os estudantes.

No entanto, a partir do isolamento causado pela pandemia isso rapidamente mudou. Apesar de seu aspecto positivo já mencionado, há em contrapartida o que P1 afirmou como sendo “a desvantagem - além de todos acabarem tendo nosso número pessoal, muitos não respeitam dia nem horário (indevidos), muitas vezes até para mensagens que não tem a ver com a escola” (P1).

Na realidade atual, as escolas incentivam, inclusive em muitos casos precisam que os professores criem grupos no WhatsApp para manter pais e alunos informados das demandas escolares. Essa realidade é notória quando percebemos que 94,7% dos professores informaram que participam de grupos no WhatsApp com alunos e/ou pais de alunos.

Nesse contexto, foi preciso também que regras fossem adotadas nos grupos, na tentativa de evitar determinadas situações, das mais comuns como conversas virtuais paralelas até mesmo publicações e ou mensagens constrangedoras, mensagens ou ligações em horários indevidos, dentre outras situações. Os professores criam as regras e as compartilham a partir do momento que os alunos entram nos grupos.

Na fala de P7 que, quando perguntado sobre o uso do aplicativo para a comunicação com os alunos afirmou que “neste novo formato e principalmente como

fomos envolvidos, **foi necessário**” (P7, grifos nossos). Outro participante corrobora afirmando que “se fazia necessário para não haver defasagem” (P8).

Outro aspecto muito mencionado pelos participantes é relacionado ao tempo despendido para solucionar demandas de estudantes/pais por meio do WhatsApp. Dentre as respostas que apresentam essa implicação temos a de P9: “A carga de tempo trabalhando também aumenta e muitas vezes você acaba não sentindo que realmente tem tempo para descansar”.

P6 corrobora ao afirmar que “O que era pra ser bom se tornou um pesadelo. As pessoas não têm limite e nem consciência do horário de descanso do professor. Falta respeito! Já recebi mensagens até na madrugada” (P6). Todos os participantes responderam que já receberam mensagens de alunos/pais de alunos em horários inconvenientes. Muitos desses professores (P1; P2; P7; P9; P11; P17; P18; P19) relataram exemplos destes incômodos, como a ocorrência de “falta de privacidade” (P17); e “as mensagens e ligações dos pais e alunos se tornaram um pouco inconvenientes por não ligarem ou mandarem mensagens nos horários específicos” (P11).

Em contraposição, o tempo também foi mencionado como algo favorável, mas no sentido de que a comunicação acontece em tempo real como na fala de P8: “Tirar dúvidas em tempo real e chamada de vídeo”; bem como na resposta de P17: “a comunicação direta e rápida”; além da resposta dada por P19: “Rapidez no envio das informações e maior ‘certeza’ que todos vão receber os comunicados”.

Alencar et al. (2015, p. 789) corrobora com este pensamento ao afirmar que alunos “utilizam constantemente o WhatsApp, dessa maneira ele torna-se um grande facilitador quando necessita-se de uma ferramenta para avisos, compartilhamento de informações e um esclarecedor de dúvidas, tanto por parte dos professores, quanto da instituição ou do aluno”.

Assim, encontramos vantagens e desvantagens do uso do aplicativo mencionado.

Implicações para professoras que são mães

Um tema ainda relacionado à qualidade de vida, que surgiu em meio às respostas dos participantes foi a situação das professoras que são mães (principalmente de crianças). Torna-se evidente que a dupla ou tripla jornada tem

trazido implicações sobre a qualidade de vida das professoras/mães.

Uma das falas nesse contexto retrata a necessidade de atender às demandas do trabalho se sobrepondo às necessidades suas e de seus filhos. A professora comenta:

[...] boa parte do tempo que poderia estar usando para cuidar de mim e de meus filhos tenho que dedicar a responder mensagens de alunos (e acrescentaria, de coordenadores, do pessoal do trabalho, de pais de alunos mesmo no ensino superior, ...). É um trabalho quase sem fim. Sem falar em áudios gigantescos que alunos enviam (fazendo tempestade em copo d'água), e somos "obrigados" a ouvir e responder (P16).

Outra resposta no questionário em que surge essa temática é com a fala de P12 que relatou a compreensão de que suas atitudes, em que o tempo com os alunos foi priorizado em detrimento do tempo com os filhos, acabaram sendo necessárias para o momento.

[...] em muitos momentos dei mais atenção aos meus alunos virtual, do que aos meus filhos presencial, pela demanda, pelo momento, pelas necessidades, não teria feito diferente, pois a Educação e meus alunos precisavam dessa atenção redobrada, mas esse ano acredito que eu consiga estabelecer mais limites, afinal eles já sabem como funciona o sistema remoto (P12).

A professora P19 também acrescenta ao seu relato o tema da maternidade interligando-o ao exercício da prática docente, apresentando implicações relacionadas inclusive à saúde física.

Além do cansaço físico e mental do trabalho em casa (principalmente para donas de casa/**mães de crianças pequenas**, que já tiveram um aumento de trabalho relacionado à limpeza e demais cuidados em casa), a rotina do trabalhar "fora" em casa, **tem contribuído para um quase esgotamento de forças** (P19, grifos nossos).

A realidade de mães que também têm compromissos como profissionais é deveras cansativa, sobretudo quando estamos falando de um período pandêmico em que os trabalhos se somam em casa e, nesse mesmo ambiente, a profissional e mãe precisa dar conta de demandas distintas e complexas.

Considerando, nesse momento delicado, os aspectos físicos e emocionais

dos professores que permanecem trabalhando de forma remota, Barbosa, Viegas e Batista (2020, p. 258) lembram que “estes profissionais estão atravessando, em meio a essa pandemia, uma abrupta mudança no seu modelo adaptável de ensino e vida”.

Possibilidade de repensar

Encontramos em algumas respostas também o impacto da transformação. Essa é uma possibilidade que independe da situação, e um professor participante relatou uma vivência de transformação a partir do repensar de sua prática pedagógica, como segue.

A Educação é uma grande missão, se a tarefa presencial já é árdua, remotamente é maior ainda, mas quem está nesse processo educacional e quem está comprometido com o processo já está mergulhado em recriar, repensar, reaprender [...]. Esse período foi desafiador, mas confesso que fazia tempo que eu estava acomodada. Essa nova realidade me trouxe ainda mais motivos para recriar, fazer diferente e me mostrou o quanto sou capaz. A todos nós que fazemos Educação, meu desejo é que busquemos cada dia nos aperfeiçoar, não em maneiras de ensinar, mas sim em maneiras do nosso aluno aprender e assim iremos estar realizando uma educação transformadora (P4).

Finalizamos com a contribuição acima que nos lembra o quanto é desafiador levar o aluno a aprender, independente do contexto, e o quanto precisamos repensar nossa prática docente a todo momento. Ainda mais nesse momento em que “novas formas de transmitir o conhecimento e os conteúdos são ofertados nas diversas plataformas digitais online, na qual as aulas acontecem de forma remota através do modelo síncrono (em tempo real) ou assíncrono (não é em tempo real)” (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020, p. 263).

O contexto da pandemia sem dúvidas mudou a forma como ensinamos, como aprendemos e pode a partir da reflexão gerar outras transformações em nossa forma de mediar o conhecimento para o aluno.

Considerações Finais

Tendo em vista os dados apresentados pela pesquisa, é notória a necessidade do uso de aplicativos de mensagens instantâneas como o WhatsApp, principalmente

em se tratando de agilidade na comunicação. Nesta investigação pôde-se notar a partir da percepção dos professores participantes, que na maioria das vezes o engajamento dos alunos nos grupos do aplicativo, acompanha o nível de engajamento deles nas aulas.

Assim, podemos inferir que o professor dispõe de mais uma ferramenta para tentar engajar o aluno no processo de aprendizagem. No entanto, ao analisar outras perspectivas dos mesmos professores percebemos, por exemplo, no contexto de comunicação com estudantes e pais de estudantes, o quanto o uso exagerado e/ou o não cumprimento das regras estabelecidas podem trazer malefícios para o professor.

Foram relatadas situações de sobrecarga de trabalho, falta de privacidade, uma vez que os alunos e/ou pais deles têm o contato do professor e, por vezes, se sentem na liberdade de enviar mensagens e realizar ligações em horários inoportunos.

Portanto, aos professores que estão ainda passando por essa situação, queremos comunicar uma possibilidade de repensar a forma como estes aplicativos são usados, já que precisamos deles.

Ações simples, como por exemplo informar o horário que estará disponível para atender os alunos/pais, estabelecendo limites em relação ao horário, e não abrindo mão de atender nos horários fixados podem contribuir para um uso mais consciente do aplicativo, tornando-o mais efetivo para a necessidade do momento, sem ocasionar mal-estar e sobrecarga, para nenhuma das partes.

Cabe ainda considerações à situação vivenciada por professoras/mães devido à natureza do exercício da maternidade somada à prática docente que tem acontecido num mesmo ambiente – dentro de casa, aumentando consideravelmente a demanda. Não buscamos com este trabalho esgotar a temática, apenas apresentamos como surgiu nos dados coletados e, sugerimos que outras pesquisas aprofundem esse assunto, não somente sobre as profissionais da educação, mas podendo abranger as mães que trabalham “fora” nesse período de pandemia, independente da área.

Aos/às professores/as, nossa homenagem pela determinação e transformação constantes até aqui.

Referências

ALENCAR, Gersica Agripino; PESSOA, Maérico dos Santos; SANTOS, Ana Katarine de F. S; CARVALHO, Solange R. R. de; LIMA, Hommel A. de B. WhatsApp como

ferramenta de apoio ao ensino. IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação. **Anais...** 2015.

BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 255-280, jul./out. 2020. Disponível em: <https://apl.unisuam.edu.br/index.php/revistaagustus/article/view/565/302> Acesso em: 04 fev. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RODRIGUES, Tereza. A utilização do aplicativo WhatsApp por professores em suas práticas pedagógicas. 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. **Anais...** Recife, 2015.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. **Radis**, Rio de Janeiro, FIOCRUZ, n. 215, p. 10-15, ago. 2020.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; MORAES, Érica Brandão de; SANCHEZ, Maritza Consuelo Ortiz; SOUZA, Deise Ferreira de; PACHECO, Marina Caroline Marques Dias. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <https://www.rsjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153/7109> Acesso em: 04 fev. 2021.

CAPÍTULO 10

A IMPORTÂNCIA DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO DISPOSITIVOS EFICAZES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SANDRA ARNALDO DE AMORIM LIMA

JOSÉ DANIEL VIEIRA SANTOS

ALEXANDRE MENESES CHAGAS

A IMPORTÂNCIA DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO DISPOSITIVOS EFICAZES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sandra Arnaldo de Amorim Lima

Mestranda em Educação pelo PPED/UNIT. Especialista em Língua Brasileira de Sinais: Educação Especial, pela Faculdade São Luís de França/SE (2010) e especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Pio Décimo/SE (2008). Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Tiradentes/SE (2013) e em Pedagogia pela Universidade Tiradentes/SE (2005). É Professora do quadro efetivo da Secretaria Estadual da Educação de Sergipe e da Prefeitura Municipal de Laranjeiras/SE. É integrante do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NUPITA/UFS). E-mail: sandy.pedago@yahoo.com.br

José Daniel Vieira Santos

Mestrando em Educação (bolsista PROSUP/TAXA/CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT). Graduado em Geografia pela Universidade Tiradentes – UNIT. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional, Formação de professores e Tecnologia Assistiva (GPGFOP/PPED-UNIT/CNPQ). E-mail: profjosedaniel@gmail.com

Alexandre Meneses Chagas

Doutor em Educação (UNIT), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Unit/PPED). É professor do Curso de Comunicação Social da Universidade Tiradentes – Unit, Supervisor de Estágio e TCC do Curso de Comunicação Social da Universidade Tiradentes – Unit. E membro do grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Comunicação e Sociedade (GECES/UNIT/CNPq), e do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura (GETIC/UNIT/CNPq). Dedicar-se ao estudo de Práticas Pedagógicas na Cibercultura, utilização de aplicativos no processo de aprendizagem

significativa. E-mail: profamchagas@gmail.com

Resumo

Quando se fala em Educação Inclusiva, muitas vezes traz consigo uma grande preocupação para educadores, que acreditam que o ensino tradicional não seja por muitas vezes adequado para algumas pessoas. O Brasil durante muitos anos foi palco para exclusão de alunos com deficiência. A escola assume o papel de integrar um aluno com deficiência, assumindo o compromisso de se reinventar, com criação de novas possibilidades de ensino e de aprendizagem para eles. A integração traz consigo um olhar parcial para a educação especial, atuando como uma normalização e os alunos com deficiência acabam por perder o direito aos níveis de ensino. As tecnologias e mídias digitais surgem nesse contexto, como ponto essencial para a realização de mudanças, com respeito à diversidade e implementação de um ensino mais inclusivo. Diante disso é que surge o objetivo desta pesquisa realizar uma discussão sobre a Educação Inclusiva e a importância do uso das tecnologias e mídias digitais como dispositivos eficazes na garantia do direito de todos à educação. O estudo fundamenta-se em autores como Kenski (2008; 2012), Lipovestsky e Gilles (2011), Mitter (2003), Gonnet (2004) entre outros pesquisadores. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Foi identificada a urgente necessidade, do alinhamento do plano pedagógico da escola a Educação Inclusiva na sua prática, com engajamento não somente de professores e equipe pedagógica, mas das famílias e das comunidades. Além disso, deve haver investimentos financeiros nestes espaços escolares para mudanças de ordem estruturais e aquisição de novos recursos tecnológicos, manutenção destes equipamentos tecnológicos, treinamento de funcionários, entre outros. Contudo, tendo como a maior de todas as mudanças, a evolução da sociedade brasileira para a inclusão e para a diversidade.

.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Tecnologias Digitais. Educação especial.

Abstract

When it comes to Inclusive Education, it often brings with it a great concern for educators, who believe that traditional teaching is often not suitable for some people. Brazil for many years was the stage for the exclusion of students with disabilities. The school assumes the role of integrating a student with disabilities, assuming the commitment to reinvent themselves, with the creation of new teaching and learning possibilities for them. Integration brings with it a partial look at special education, acting as a standardisation and students with disabilities end up losing the right to educational levels. Digital technologies and media emerge in this context, as an essential point for making changes, with respect to diversity and implementation of more inclusive teaching. In view of this, the objective of this research is to hold a discussion about Inclusive Education and the importance of the use of digital technologies and media as effective devices in ensuring the right of all to education. The study is based on authors such as Kenski (2008; 2012), Lipovestsky and Gilles (2011), Mitter (2003), Gonnet (2004) among other researchers. The methodology used was bibliographic research. The urgent need for the alignment of the pedagogical plan of the school to Inclusive Education in its practice was identified, with the engagement not only of

teachers and pedagogical staff, but of families and communities. In addition, there should be financial investments in these school spaces for structural changes and acquisition of new technological resources, maintenance of this technological equipment, training of employees, among others. However, having as the largest of all changes, the evolution of Brazilian society to inclusion and diversity.

KEYWORDS: Inclusive Education. Digital Technologies. special education.

Introdução

No mundo cerca de um bilhão de pessoas apresentam alguma deficiência e necessitam de um atendimento diferenciado, seja no âmbito social ou educacional. Por diversos anos, esse grupo de pessoas enfrentou uma sociedade preconceituosa e excludente, que de maneira direta ou indireta os impossibilitaram de receber uma escolarização e formação profissional que os tornassem capazes de terem autonomia em suas vidas. As práticas dos ambientes educacionais que normalmente favorecem um perfil de estudante tido como “normal”, que se enquadra em uma silhueta tecnicista onde é necessário ter bom desempenho nos estudos, automaticamente exclui outros perfis de estudantes que apresentam dificuldades de acompanhar as aulas e seus conteúdos por diversos motivos.

Apesar da Educação Especial já receber algum tipo de atenção desde o período colonial, enquanto dispositivo legal, aparece apenas na constituição [Federal de 1988. O que reforça o descaso e a ação excludente da sociedade durante todo esse período de educação no Brasil. O capítulo III da Constituição Federal no artigo 245, diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além da Constituição Federal, documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida entre 07 e 10 de junho de 1994, onde estiverem presentes representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, serviram como fundamentação para a Educação Inclusiva, e posteriormente em 2003, o MEC implementou o Programa de Educação Inclusiva no país. A partir deste momento, começa a surgir uma educação que se preocupa com as diferenças de cada indivíduo, com a diversidade de cada ser,

a chamada Educação Inclusiva.

Quando se fala em Educação Inclusiva, muitas vezes traz consigo uma grande preocupação para educadores, que por vezes acreditam que o ensino tradicional não seja por muitas vezes adequado para algumas pessoas. Quando ingressam nas instituições de ensino, a falta de formação dos sujeitos que compõem a escola, que não estão preparados para atender alunos deficientes, fazem que sejam vistos como incapazes de acompanhar os alunos sem deficiência, recebendo tratamento diferenciado, que na maioria das vezes, em forma de suavização do conteúdo, o que acarreta uma exclusão dentro da inclusão.

As dificuldades de o aluno com deficiência chegar às instituições de ensino, por sua vez, não se restringem necessariamente à falta de capacitação dos professores e infraestrutura escolar, mas das ações excludentes da sociedade, que julgam as pessoas com deficiência como incapazes. As discussões sobre inclusão, que buscam romper a cultura excludente da sociedade, obrigatoriamente percorrem o caminho da acessibilidade¹¹.

A escola enquanto instituição educacional quando se diz inclusiva se aproxima da garantia do direito de todos à educação. Assim, se deve respeitar os princípios da Educação Inclusiva, sendo além de uma referência nesta instituição, uma necessidade de fundamentar tanto o discurso como a análise das práticas. Além disso, é essencial possuir profissionais comprometidos com a inclusão que sempre devem rever as suas práticas docentes para uma atuação efetiva.

Quando ingressam nas instituições de ensino, a falta de formação dos sujeitos que compõem a escola, que não estão preparados para atender alunos deficientes, fazem que sejam vistos como incapazes de acompanhar os alunos sem deficiência, recebendo tratamento diferenciado, que na maioria das vezes, em forma de suavização do conteúdo, o que acarreta uma exclusão dentro da inclusão.

O objetivo do trabalho foi realizar uma discussão sobre a Educação Inclusiva e a importância do uso das tecnologias e mídias digitais como dispositivos eficazes na garantia do direito de todos à educação. O estudo fundamenta-se em autores como

¹¹ Segundo a NBR 15290 acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização do meio físico, meios de comunicação, produtos e serviços, por pessoa com deficiência.

Kenski (2008; 2012), Lipovestsky e Gilles (2011), Mitter (2003), Gonnet (2004) entre outros pesquisadores.

Quando a escola se propõe ao ensino perpassando não somente pelos conteúdos programáticos, mas também por conhecimentos diversos associados para o uso na vida dos seus alunos, ela estará favorecendo ao crescimento de todos os envolvidos. Para Libâneo (2016) a escola tem essa função cidadã, pois oferece aos alunos preparação que os tornem capazes de tomarem decisões, e ajudam a desenvolver suas competências intelectuais e reflexivas diante de um mundo complexo. Pensamento reforçado por Lipovestsky e Grilles (2011) que defendem uma escola voltada para vida, onde seja possível o enriquecimento da experiência vivida dos jovens.

Nessa conjuntura, a definição deste tema se justifica pela contribuição para a discussão da inclusão educacional a partir do uso das tecnologias e mídias digitais, favorecendo a participação de todos os alunos, proporcionando não somente maior envolvimento de todos, como também mais aprendizagem escolar e para a vida. A definição da base conceitual ocorre por entendermos que esses autores nos dão subsídios suficientes para cumprirmos o objetivo da pesquisa.

Com a intenção de atingir os objetivos da pesquisa optou-se pelo estudo bibliográfico que segundo Lakatos e Marconi (2010) é toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. O levantamento bibliográfico foi realizado em livros, periódicos, artigos de jornais digitais e revistas digitais, leis, documentos nacionais e internacionais, decretos e demais atos normativos.

2 Integração e Educação Inclusiva: afinal do que tratam?

Ao falar em Educação Inclusiva percebe-se o quanto o Brasil durante muitos anos foi palco para exclusão de alunos com deficiência. As famílias que tinham entes com deficiência, não possuíam opções de ambientes escolares, exceto as instituições especializadas para este público, atitudes esta que demonstrava na prática o modelo segregacionista, bem contrário a uma política de inclusão de todos e para todos.

Como afirma a Editoria do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, através de Loschi (2017), no último Censo Demográfico de 2010, 45,6 milhões de pessoas declararam ter pelo menos um tipo de deficiência. Tendo como total de população brasileira estimada no último censo de 2010 de 190.755.799 (IBGE, Censo

Demográfico, 2010). Sendo, uma representação de 23,9 % da população brasileira em 2010. Na declaração, estas pessoas afirmaram terem pelo menos uma deficiência, entre a visual, auditiva, motora e intelectual. No tocante ao mundial, quase 1 bilhão de pessoas são portadoras de deficiência¹², dados fornecidos pela UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (KOELLE, 2019).

Os termos integração e inclusão são muito utilizados no campo educacional, na maioria das vezes como sinônimos, sendo relevante uma melhor compreensão sobre os significados destes termos. O aluno se adapta a escola e por vezes o contrário, não acontece. Este mesmo aluno é inserido na escola regular sem que mudanças aconteçam na acomodação das suas adversidades. (MITTLER, 2003, p.34). Assim, na integração existe um comodismo da escola para adaptação e mudanças no cotidiano escolar do aluno com deficiência.

A escola ao integrar um aluno com deficiência, não assumirá o compromisso de se reinventar, com criação de novas possibilidades de ensino e de aprendizagem para eles, pelo contrário, o aluno vai se adaptar ao padrão da escola. É o aluno que deve mudar para se moldar à escola, não sendo levado em consideração as capacidades físicas, mentais, sensoriais e intelectuais deles. (MENDES, 2002, p.64). Na integração, o aluno é colocado dentro da sala de aula, mas o fazer pedagógico diferenciado dos professores não aconteceria.

Desta maneira, é percebida uma inserção parcial, onde a segregação continuará a existir, os alunos ali inseridos poderão ficar alheios às atividades do cotidiano escolar. O convívio segregado tira o direito dos alunos com deficiência ao convívio e ao acesso aos recursos que devem ser disponíveis a todos sem distinção. Um exemplo disso são as classes especiais, que são salas de aulas situadas dentro das escolas de ensino regular, dotadas de materiais didáticos, equipamentos adequados e professores especializados, que se valem de todo esse instrumental para aplicação de métodos e técnicas pertinentes ao melhor aprendizado.

Neste contexto, a eficácia de classes especiais tem gerado dúvidas no que diz respeito ao desenvolvimento do desempenho dos alunos com deficiência, evidente que toda intenção é elogiável, pois proteger alunos de uma vida social agressiva e

¹² Desde o dia 03 de novembro de 2010, que o termo "Pessoa portadora de Deficiência" foi substituído, segundo o que confirmava a tendência mundial, por "Pessoa com Deficiência". (Portaria da Presidência da República - Secretaria de Direitos Humanos, Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010).

intolerante, dando oportunidades de eles aprenderem e serem o centro das atenções dos professores. Entretanto, diversos estudos ressaltam que o avanço destes alunos nas classes especiais é em geral mais fraco comparados aos alunos com escolarização inicial equiparada que cursam o ensino regular sem terem suporte individual. (GONNET, 2004, p.91).

A integração traz consigo um olhar parcial para a educação especial, atuando como uma normalização e os alunos com deficiência acabam por perder o direito aos níveis de ensino. Já a inclusão é oposta a essa conduta, ela apoia a escolarização de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e competências, valoriza a diversidade humana, ou seja, ela tem uma visão ampla na educação.

Assim sendo, a Educação Inclusiva terá um outro significado, sendo conhecida como uma concepção de ensino contemporâneo que objetiva garantir o direito de todos à educação no ensino regular em todos os níveis de ensino. Mittler (2003), apresenta a seguir um conceito de Educação Inclusiva que busca efetivar todos os alunos tanto no acesso à escolarização quanto ao sucesso ao currículo escolar:

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola, para assegurar o acesso e a participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individualmente nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados. (MITTLER, 2003, p. 236).

A escola é uma instituição onde deve valorizar cada estudante com suas individualidades, potencialidades e habilidades. É de extrema relevância o respeito por cada ser, onde todos os estudantes possam participar de diferentes formas e maneiras, se expressar, contribuir, construindo assim, uma escola inclusiva, onde tenham acesso a frequentar as aulas, aos currículos, ao ensino e ao crescimento. Onde a escola se organiza, se prepara e cresce, isto é, se transforma.

Os cinco princípios da Educação Inclusiva estão assegurados na Constituição Federal de 1988 e reafirmado no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), são eles: 1 - Toda pessoa tem o direito de acesso à educação; 2 - Toda pessoa aprende;

3 - O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular; 4 - O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos; 5 - A educação inclusiva diz respeito a todos.

Observando cuidadosamente esses princípios, é possível perceber o caráter de universalização do conceito de Educação Inclusiva, ou seja, não houve a intenção de abranger apenas um público-alvo, e sim o reconhecimento de que cada ser humano, onde cada um tem um processo singular de aprendizagem. Em suma, são princípios que ajudam a consolidar as relações humanas e contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e mais participativa.

Na educação inclusiva, há uma conjectura da igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, respeitando as diversidades étnicas, culturais, físicas, sensoriais e de gêneros de todos. Garante um movimento da cultura, das práticas e das políticas atuais na educação tanto escolar como nos sistemas de ensino, tanto no acesso, na participação e na aprendizagem de todos. (MENDES, 2020, n.p.). Assim, todos os alunos serão incluídos nos espaços escolares, nas suas referidas turmas e séries, inseridos nas salas de aula regular.

Além destes princípios gerais, a LDB de 2006 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), é uma das legislações vigentes brasileiras que tratam da questão da Educação Inclusiva. Ela versa em seu artigo 3º, inciso I sobre a igualdade de condições de acesso, “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”

A nova Política Nacional de Educação Especial (PNNE) de 2020, é encarada pelo governo brasileiro como um avanço na Educação Especial no país, como é dito pela Sra. primeira-dama Michelle Bolsonaro, que ocupa a posição de presidente do Conselho do Programa Pátria Voluntária, em uma reportagem para a Revista Pátio, de 05 de outubro de 2020: “Equitativa e inclusiva ao longo da vida, a PNEE representa um passo significativo desse governo rumo a um país mais justo e com igualdade de oportunidades”. Mas para muitos educadores e profissionais da educação ela é afrontada como uma medida de retrocesso.

De acordo com o jornal O Estado de S. Paulo (2020 – n.p.) a coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Unicamp, Maria Teresa Mantoan, ressalta, que em uma sociedade atual, é inadmissível a separação de pessoas, destacando as diferenças de cada um, é imprescindível que a valorização do acesso e participação de todos no mundo não aconteça. As diferenças

de cada ser, é o que o torna único, respeitar as diversidades é mínimo que as escolas e seus sistemas podem e devem realizar por cada ser humano nele envolvido.

Ao se comparar a antiga Política Nacional de Educação Especial (2008) com a Política atual (2020), a primeira tinha como objetivo combater o paralelismo da Educação Especial ao ensino comum, sendo essa instituída como uma modalidade de ensino, dando o direito de todos os alunos à educação no ensino regular. Já a segunda a partir do mais novo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, onde ela foi instituída, a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, veio se sobrepor a primeira dizendo que a família dos alunos com deficiência, terão direitos de escolhas da escola que eles vão querer seus filhos matriculados.

Mas como estes alunos terão equidade e inclusão, como é dito no próprio nome da nova Política Nacional de Educação Especial (2020)? Equidade, diz respeito a igualdade de direitos, e inclusão não são classes especializadas como é mencionado. Haverá um redirecionamento para outros espaços educacionais, mas estes espaços como as classes especiais, dito no decreto, irão existir com turmas por idades, séries e dificuldades dos alunos com deficiência? Que Educação inclusiva estamos falando? É o retroceder das classes especiais? Onde todos os alunos com deficiências diferenciadas, idades e níveis diversificados estão todos juntos em uma classe?

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), no seu capítulo II, Art. 4º, diz que “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.” É sabido, que esta lei não se sobrepõe à Nova Política Nacional de Educação Especial (PNNE) de 2020.

Os avanços na Educação Especial aconteceram ao longo dos anos e da história: leis, decretos, políticas entre outros, assegurando evoluções e ganhos para a Educação Inclusiva. A caminhada é lenta, mas contínua. Com esta nova Política Nacional de Educação Especial (2020), a sensação é de retrocesso e não de aprimoramento.

3 Modificando o cenário a partir do uso das tecnologias e mídias digitais

O uso das tecnologias e mídias digitais no ensino-aprendizagem colabora no processo educativo da inclusão dos alunos. Os alunos por sua vez, passam a ser protagonistas das suas ações, transformando-as em mais aprendizados e conhecimentos, adaptando naturalmente as suas necessidades. Há uma autonomia tanto na produção quanto na realização de conteúdos midiáticos contextualizados, são as próprias inovações, as possibilidades de interconexões entre processos e produtos comunicacionais, as descobertas através do próprio fazer com montagens, desmontagens, além de existir, uma reflexão do próprio aluno neste contexto de aprender, evoluir ultrapassando os seus caminhos em diversos âmbitos como o pessoal e o social. (KENSKI, 2008, p.649).

Na contemporaneidade, fazer uso das tecnologias e mídias digitais é algo natural, faz parte do dia a dia das pessoas, utilizar smartphones, tablets, notebooks, WhatsApp, Instagram entre outros diversos, como recursos na comunicação e na informação. Desta maneira, as mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nos últimos tempos, decorrentes de um processo histórico, evidenciam novas demandas em relação ao modo de pensar, agir, de se relacionar socialmente e adquirir conhecimentos. (SILVA; GOMES, 2015, p.2).

O ser humano necessita das tecnologias habitualmente em seu cotidiano, elas foram apresentadas e disseminadas para a sociedade, com o passar do tempo os indivíduos foram escolhendo aquelas tecnologias que mais se adaptavam ao seu dia a dia. No ambiente escolar utilizar televisões, aparelhos de DVDs, Datashow, aparelhos de som dentre outros diversos equipamentos tecnológicos traçam um perfil de cada escola. Com a evolução tecnológica é notável que não somente os novos usos de determinados equipamentos e produtos são os mais valorizados. A cultura existente irá tanto ampliar como banalizar o uso de algumas tecnologias, modificando o comportamento individual e de todo o grupo da sociedade. (KENSKI, 2008, p.21).

Com o uso das tecnologias e mídias digitais na educação inclusiva, os alunos só terão a ganhar, pois é possível adequar às necessidades de cada aluno com mais chances de um adequado desenvolvimento acadêmico. Conforme aponta Gonnet (2004, p.92), “[...] as mídias bem como a escola dizem respeito a todo o mundo”.

Para Gonnet (2004), entende-se por uma educação para as mídias uma

educação crítica para a leitura das mídias, qualquer que seja o suporte (escrito, radiofônico, televisivo). É preciso que aconteça além do uso das tecnologias e mídias digitais, a compreensão do que elas são, do que elas representam e da sua importância no dia a dia das pessoas. Levar os alunos a esta reflexão “é facilitar um distanciamento, pela tomada de consciência do funcionamento das mídias, tanto de seus conteúdos como da contextualização dos sistemas nos quais evoluem.”. É preciso existir uma teoria e prática de ações pedagógicas.

Ampliar o uso das tecnologias digitais e mídias nas escolas como dispositivos que auxiliarão na prática inclusiva, a fim de que as metodologias aplicadas dentro e fora dos muros e paredes das escolas implementem novas formas de trabalho, de olhares e de aprendizagens. Como registra, Kenski, (2008), sobre as possibilidades de a internet ir muito além, por exemplo, de uma lousa em sala de aula. Mais de duas décadas após o seu lançamento, a internet é ainda utilizada de forma restrita nos espaços formais de educação. De acordo com Gonnet (2004, p. 36):

[...] Em vez de fazer como se a televisão não existisse, a escola deveria propor às crianças discutir programas e ideias, bons ou maus, que lhe são apresentados. Ela deveria implementar programas pedagógicos que visassem fazer das crianças telespectadores dotados de espírito crítico, e isto desde a mais tenra idade. Deixá-los utilizar os equipamentos de vídeo para fazer pequenos espetáculos e anúncios publicitários, para que as crianças se deem conta por elas mesmas de que se pode facilmente deformar a realidade com uma câmera.

O uso das tecnologias e mídias digitais, como exemplo da televisão, deve ir além de uma prática pedagógica em sala de aula, o aluno deve analisar, pensar, refletir e saber criticar o que lhe é trazido. O professor tem habilidades para no seu fazer pedagógico, instigar em diferentes possibilidades os seus estudantes.

Há uma relevância na valorização da comunicação entre professores e alunos, pois no uso das tecnologias e mídias digitais, é preciso existir diálogos e discussões entre estes sujeitos do processo a fim de gerar possibilidades de uso delas, sobre possíveis regras adotadas, possíveis ideias geradas e transformadas. Surgem novas metodologias que respeitam e valorizam as habilidades prévias dos alunos, havendo a necessidade de um resgate urgente da escola no seu fazer pedagógico. Nas palavras de Gonnet (2004, p.87):

[...] Um pretexto positivo para resgatar a verdadeira dimensão da escola, de atendimento ao aluno-sujeito, e assim superar o caráter artificial de uma escola da qual se espera que aprenda cada vez mais, que está a deriva de sentido e é pouco hábil para tratar seus excluídos [...].

Utilizar as tecnologias e as mídias digitais como dispositivos para desenvolvimento de novas estratégias de ensino vai muito além do ensino e aprendizagem de conteúdos programáticos da escola. É saltar para conteúdos que fazem parte da realidade de vida dos alunos, onde eles têm sede por discussões, produções, criações e debates deles.

A diferença do ponto de vista da escola, está na transversalidade das mídias. As mídias tocam todos os assuntos, elas são, então, particularmente interessantes, em termos de conhecimentos. Além disso, elas induzem a um interesse e a comportamentos que perturbam o quadro habitual. Neste sentido, é possível trabalhar eficazmente sobre as mídias em aula, de modo tradicional? Ou, se preferirmos, não há um contra-senso – ao assimilarmos as mídias a uma disciplina clássica não estaremos nos privando justamente daquilo que as mídias podem trazer de verdadeiramente revolucionário para a escola? (GONNET, 2004, p. 87-88).

As tecnologias digitais fazem parte da vida dos estudantes em geral, muitos deles utilizam no seu cotidiano celulares, absorvendo tanto as informações que lhe são apresentadas, quanto através das mídias digitais como WhatsApp e Instagram, entre outros, sendo que os diversos assuntos são de interesse deles e estes circundam nas plataformas digitais diversas. E por que não aproveitar esta circulação de informações e levar para os muros e paredes das escolas?

A função da escola perpassa atualmente por várias missões, e uma delas é a questão da aprovação. Alunos precisam ser valorizados em sua totalidade do ser aluno. A aprovação está muito mais relacionada em seu processo do que em notas, fazendo valer mais as teorias. Para Gonnet (2004), a riqueza de um país está na juventude, onde o aluno deve ser valorizado em suas habilidades e potencialidades, no qual ele acrescenta:

[...] Por que falar aqui de desperdícios? Porque se trata, para aqueles que são rejeitados, de uma destruição da identidade pelo fracasso, de uma amargura e de uma dor que os acompanharão para o resto de suas vidas. Existem alunos menos bons, mesmo aqueles francamente

maus – e seria perfeitamente amoral que eles passassem nos exames se não têm capacidade, se não concorrem [...] (GONNET, 2004, p. 88).

As avaliações surgem neste contexto como uma exclusão aos alunos, pois parecem só merecerem aqueles com um ‘certo sentimento de superioridade’ como Gonnet (2004) nos ressalta, que estes exames revelam qualidades de competência, de abstração, de potencial de trabalho, e por isso podem gerar sentimentos de desprezo pelos outros, convicção de ter o lugar que merece e o esquecimento de sua origem social.

Os procedimentos pedagógicos pensados pelos educadores, bem aplicados e bem desenvolvidos no cotidiano do ambiente escolar com os educandos, serão os primeiros passos para uma avaliação que não exclua alunos do processo. Mas que estes possam ser avaliados a partir do ponto que chegaram e o seu trajeto de evolução durante todo o processo educativo.

Mais importante que as tecnologias, que os procedimentos pedagógicos mais modernos, no meio de todos esses movimentos e equipamentos, o que vai fazer diferença qualitativa é a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram você, pessoa, usuário, leitor, aluno, ao encontro desse desafio de aprender. A sua história de vida, os conhecimentos anteriores, os objetivos que definiram a sua participação em uma disciplina a sua motivação para aprender este ou aquele conteúdo, desta ou daquela maneira, são fundamentais para que a aprendizagem aconteça. As mediações feitas entre o seu desejo de aprender, o professor que vai auxiliar você na busca dos caminhos que levem à aprendizagem, os conhecimentos que são a base desse processo e as tecnologias que vão lhe garantir o acesso a esses conhecimentos, bem como as articulações com eles configuram um processo de interações que define a qualidade da educação. (KENSKI, 2008, p.43).

Para Lipovestsky e Gilles (2011), não basta condenar o uso intensivo da televisão, do Ipod, dos videogames; a proibição só faz aumentar o desejo. Mais bem-vinda seria uma abertura da escola às tecnologias digitais, fazendo delas um uso experimental e reflexivo. Assim sendo, a escola poderá fazer uso das tecnologias digitais para potencializar um aprendizado significativo dos alunos e conectados com os educandos. Os alunos com ou sem deficiência precisam estar mais envolvidos no fazer, no experimentar, no dialogar com os conhecimentos, e as tecnologias e mídias digitais aprimorariam este processo.

[...] Mas há mais a experiência demonstra que o jovem com necessidades especiais, quando participa realmente da classe, traz para os outros uma abertura, um outro olhar sobre a vida, que relativiza seriamente a ideologia absoluta da performance, para substituí-la por uma abordagem humanista de solidariedade [...] O jovem especial encontra, então naturalmente, seu lugar; melhor ainda, às vezes, só ele é capaz de esclarecer, graças à sua sensibilidade, certos problemas, e os outros alunos sentem isso. (GONNET, 2004, p.91).

Kenski (2012, p.91), esclarece que o uso da tecnologia digital no Brasil vem ocorrendo com mais intensidade nas instituições educacionais nos últimos dez anos. Ainda assim, pouco mais de 10% das instituições públicas de ensino possuem competências e acesso à internet disponíveis para atividades de ensino. Isso confirma, o quanto as tecnologias e mídias digitais começam a invadir o cotidiano escolar, mas precisa dar saltos maiores para a efetivação na dinâmica educacional.

Incluir para avançar

É importante desenvolver a modalidade da Educação Especial com uma perspectiva de Educação Inclusiva com intuito de valorizar a convivência, estudos e oportunidades de todos aprenderem juntos dando valor a diferença de cada ser.

Muitos são os desafios a serem enfrentados tanto pelos educadores como por toda equipe escolar na inclusão de todos os alunos e no uso associado das tecnologias e mídias digitais nas práticas pedagógicas. Entretanto, avanços são notáveis durante todo esse processo que vem em uma caminhada histórica, social e educacional. A referida pesquisa concluiu que todos são beneficiados com o ambiente escolar inclusivo, pois os seus aprendizados e desempenhos escolares são valorizados durante a sua vida acadêmica. A partir de estratégias pedagógicas com olhares múltiplos no ensino-aprendizagem, todos os alunos poderão ter melhores rendimentos e aproveitamentos, mesmo quando este é mais adaptado ao ensino tradicional.

A pesquisa não direcionou um olhar para qual seria a melhor forma de realizar na prática escolar a educação inclusiva, mas de reflexão para que se possa galgar uma educação de qualidade para todos, mesmo diante das dificuldades que é enfrentada na educação brasileira nos seus diferentes âmbitos, ensino regular, atendimento educacional especializado.

A expectativa se cria em um futuro com uma educação que possa desenvolver as habilidades e potencialidades dos seus alunos, independentes de serem alunos com deficiência ou não, e independentemente de estarem matriculados nas escolas especializadas ou não. E que as tecnologias e mídias digitais possam servir de dispositivos eficazes neste processo através do seu uso, a partir do envolvimento na realização de atividades escolares dentro e fora da escola, em prol do atendimento às necessidades de todo e qualquer aluno.

Por fim, a exemplo da LDB que é uma das legislações vigentes brasileiras que tratam da questão da Educação Inclusiva, é notável o quanto o assunto ainda é bastante recente e que gera muitas discussões no âmbito escolar e fora dele. A nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2020, traz em seu texto um delicado assunto, pois nela há a estimulação para a volta da separação das pessoas com deficiências, traduzindo assim, uma contramão na perspectiva social que aponta para a eliminação das barreiras e na promoção da acessibilidade, e não na separação dos alunos com e sem deficiência.

Contudo, o termo Educação Inclusiva é amplo e muitos são os agentes deste processo, a exemplo do poder público, empresas privadas, escolas e a sociedade. Fica evidente que todos estes agentes precisam estar juntos na dedicação por mudanças para que transformações notáveis aconteçam. É urgente, o alinhamento do plano pedagógico da escola, com engajamento das famílias e das comunidades, investimentos financeiros para mudanças de ordem estruturais e aquisição de novos recursos, manutenção destes equipamentos tecnológicos, treinamento de funcionários, entre outros. Mas a maior de todas seria a evolução da sociedade brasileira para a inclusão e para a diversidade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei n.º 9394/96. Disponível em: <portal.mec.org.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL/MEC. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da**

Educação inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <encurtador.com.br/acsJ2>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL/MEC. **Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** - Lei nº 8.069, DE 13 de julho de 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em 06 dez. 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão.** Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 28 dez. 2020.

CAFADO, Renata. **Nova política de Bolsonaro incentiva separação de alunos com deficiência.** Jornal Estadão – O Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,nova-politica-de-bolsonaro-incentiva-separacao-de-alunos-com-deficiencia,70003459677?>>>. Acesso em 07 dez. 2020.

IBGE, Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/16794-pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-atitudes> . Acesso em 09 Jun. 2021.

GONNET, Jacques. **Educação e Mídias.** Ed. Loyola, São Paulo; 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP; Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Comunicação:** Interconexões e Convergências. Educ. Soc, Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 647 -665, out. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05 dez. 2020.

KOELLE, Isis. **Educação Inclusiva, o que é, princípio e importância.** Fundação Instituto de Administração. Disponível em: <fia.com.br>. Acesso em 05 dez. 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

MENDES, S. R. A Formação Continuada de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados. In: **25.ª REUNIÃO DA ANPED**, 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 06 dez. 2020.

MITTLER, Pitter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MENDES, Rodrigo. **O que é educação inclusiva?** Diversa educação inclusiva na prática. Disponível em: <www.diversa.org.br> Acesso em: 05 dez. 2020.

PÁTIO, Revista. **Nova política nacional de educação especial**: avanço ou retrocesso? – 05 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/nova-politica-nacional-de-educacao-especial/>> Acesso em: 08 dez. 2020.

SILVA, Scheila Maria O.C.; GOMES, Fabrícia Cristina. **Tecnologias e mídias digitais no contexto escolar**: Uma análise sobre a percepção dos professores. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20367_8499.pdf>. Acesso: 05 dez. 2020.

CAPÍTULO 11

O IMAGINÁRIO SOCIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A DEFICIÊNCIA: ALGUNS ELEMENTOS

DÊNIA PAULA GOMES OLIVEIRA

EVELINE TORRES PEREIRA

O IMAGINÁRIO SOCIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A DEFICIÊNCIA: ALGUNS ELEMENTOS

Dênia Paula Gomes Oliveira

Mestre em Educação Física, deniapaulag@gmail.com

Eveline Torres Pereira

Doutora em Educação Física, Professora Associada da Universidade Federal de Viçosa, etorres@ufv.com

Resumo: Este artigo representa resultados parciais de uma pesquisa que buscou compreender o Imaginário Social dos professores de educação física da rede pública de educação básica de Viçosa-MG sobre a inclusão de alunos com deficiência. Foram utilizadas entrevistas para coleta de dados e análise do discurso para interpretação. Os resultados apontam que o conceito de deficiência parece estar ancorado nos padrões de normalidade/anormalidade, centrado no binômio deficiência/ineficiência; há uma predominância do modelo médico da deficiência mesclado com alguns elementos do modelo caritativo; baixa expectativa quanto ao possível rendimento escolar desses alunos. Além disso, quando se trata especificamente das aulas de educação física, apenas as deficiências que afetam o aspecto motor são as que aparecem como influenciadoras da dinâmica da aula.

Palavras-chave: Imaginário Social, educação física, inclusão escolar, deficiência

Abstract: This article represents partial results of a study which sought to understand the Social Imaginary of physical education (PE) teachers, of public basic education in Viçosa-MG on the inclusion of students with disabilities. Interviews were used to collect data and discourse analysis for interpretation. The results indicated as components of the Imaginary: the concept of disability appears to be anchored in the standards of normality/abnormality, centered on the binomial disability/inefficiency; predominance of the medical model of disability with some elements of the charity model; low expectations about the possible school performance of those students. Furthermore, when dealing specifically with physical education classes, only the disabilities that affect the motor aspect appear to influence the dynamics of the class.

Keywords: Social Imaginary, physical education, school inclusion, disability

Introdução

O dualismo entre razão e emoção deixado como herança pelo pensamento cartesiano, leva-nos ao pensamento ainda recorrente de que a realidade é vivida apenas racional e objetivamente pelo homem. Tal concepção tem retirado, ao longo dos tempos, a legitimidade da esfera subjetiva do pensamento, do imaginário e sua importância para a compreensão da realidade.

Contudo, conforme apresentam Ferreira e Eizirik (1994), pode-se dizer que o mundo transcende a esfera da realidade, porque é vivido real e imaginariamente pelos homens. As ações sociais não se restringem apenas aos elementos concretos. Elas englobam também, um mosaico de significados e sentidos em cada ação desenvolvida num contexto social específico (PEREIRA, 2005).

Toda ação humana traz consigo, uma dimensão simbólica. Essa dimensão simbólica inerente às ações sociais define o Imaginário Social. No dizer de Castoriadis (1982), o Imaginário Social trata-se de uma complexa rede de sentidos que circula, cria e recria a realidade, estabelecendo ligações entre símbolos (significantes) e significados. O Imaginário envolve as crenças, os valores, os medos, os mitos; reflete e está ligada à história de vida subjetiva do sujeito. É uma rede de sentidos e significados atribuídos às coisas da vida cotidiana

Berger e Luckman (1994) afirmam que a realidade é construída e percebida objetiva e subjetivamente pelos homens. Os autores afirmam que a forma como as pessoas se apropriam da realidade depende de vários fatores como sexo, faixa etária, nacionalidade, expectativa de comportamento, dentre outros. Nessa perspectiva, indivíduos pertencentes a grupos diferentes (diferentes nacionalidades, por exemplo) se apropriarão da realidade de maneira distinta. Logo, os signos, símbolos, alegorias podem ter sentidos e significados diferentes quando inseridos em contextos sociais diferenciados. Esse universo simbólico norteia o fazer e o não fazer, determina o lugar que cada um ocupa na sociedade, diferencia o certo e o errado, o desejável e o indesejável, o sagrado e o profano, o normal e o diferente.

Toda ação social é permeada por essa rede de sentidos e significados interiorizados ao longo do tempo pelo contato social. Logo, a prática pedagógica do professor, enquanto ação social, também é permeada pelo simbólico, pelos significados dados a diferentes temas abordados, às diferentes situações enfrentadas e pelas crenças construídas coletivamente.

É preciso considerar, portanto, que o Imaginário dos educadores condiciona a prática docente e pode estar interferindo no processo de inclusão do aluno com deficiência.

Os estudos que avaliam de maneira objetiva o processo de inclusão, estudando metodologias, avaliação, estrutura física, dentre outros, são de extrema importância para o conhecimento do processo. Contudo, acreditamos ser indispensável olhar também para a dimensão subjetiva que a inclusão envolve.

A subjetividade do professor, os valores, as concepções, as crenças adquiridas e cristalizadas ao longo de sua história de vida constituem-se no “plano de fundo” para as suas ações pedagógicas. A forma como esse professor age, a forma como exerce sua profissão e como encara o desafio da inclusão vão depender diretamente dos conceitos que internalizou ao longo da vida: conceito de deficiência, o conceito de educação, o conceito de diversidade, o lugar social que ocupa e que acha que o seu aluno deve ocupar, dentre outros.

Sendo assim, ao pensar a inclusão de alunos com deficiência, acreditamos que não são necessárias somente ações práticas como oferecimento de cursos de capacitação ao corpo docente, adaptações arquitetônicas, flexibilização no currículo, dentre outras modificações e investimentos pedagógicos necessários. Claro que todas essas mudanças são indispensáveis, mas é preciso também, que ocorram mudanças na dimensão simbólica da inclusão. É importante penetrar no imaginário do professor, entender seus medos, suas aflições, suas crenças, suas expectativas, o seu olhar em relação ao aluno com deficiência.

É preciso entender como se constrói esse imaginário docente acerca da inclusão de alunos com deficiência, para atuar nesse processo e desencadear uma resignificação.

Este artigo apresenta alguns dos resultados da dissertação de mestrado da autora intitulada “O Imaginário Social de Professores de Educação Física na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência”. Esta pesquisa objetivou compreender o Imaginário Social dos professores para que, uma vez mapeado esse Imaginário, talvez fosse possível pensar uma estratégia de resignificação da prática docente.

Metodologia

Em um estudo sobre Imaginário seria incoerente optar por outra abordagem senão a qualitativa, uma vez que trabalhamos com a subjetividade, as atitudes, as motivações, as crenças e os valores envolvidos nas práticas sociais que constituem aspectos que não podem ser quantificados objetiva e quantitativamente.

Sendo assim, optou-se pela abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (2000) incorpora essa questão do significado e da intencionalidade das ações humanas, indispensáveis de serem considerados aqui.

A amostra desta pesquisa constitui-se de dez professores de educação física que trabalhavam diretamente no processo de inclusão de alunos com deficiência na rede pública de ensino pública de Viçosa-MG. Nesse trabalho, os professores são identificados como P1,P2 e assim sucessivamente. A opção pela rede pública de ensino justifica-se pela sua oferta gratuita e consequente facilidade de acesso pelos alunos com deficiência. Devido à discrepância existente em nosso país quanto à realidade das escolas públicas e privadas, decidimos não mesclar professores dos dois campos (público e privado), uma vez que as condições de trabalho encontradas pelo professor poderão interferir diretamente no seu Imaginário. As instituições de educação infantil não foram consideradas para a realização deste estudo porque, embora a educação física seja componente curricular obrigatório para esse nível de ensino, ela não precisa necessariamente ser ministrada por um professor de educação física, podendo ser conduzida pelo regente de classe.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade que permitem uma melhor apreensão e compreensão das condutas sociais, além de abrir a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentadas pelos professores (Poupart, 2008).

As entrevistas foram transcritas na íntegra e utilizou-se a análise de discurso preconizada por Orlandi (1999) para conduzir a análise dos dados. De acordo com Orlandi (1994) a Análise de Discurso (AD) considera que o sentido do discurso não está já fixado à priori, como essência das palavras, e não pode ser um sentido qualquer: há uma determinação histórica de sentido. O objetivo não é saber apenas a opinião do entrevistado, mas descobrir quais os mecanismos que o levaram a construir tal opinião.

Além das transcrições das entrevistas, foi utilizado um diário de campo com anotações sobre os elementos não-verbais da entrevista e com informações sobre a recepção da entrevistadora, reação dos sujeitos e outros aspectos considerados relevantes.

A deficiência no Imaginário de professores de educação física: alguns elementos

Antes de iniciar esse tópico, é importante ressaltar que as interpretações e discussões aqui apresentadas constituem-se em um olhar sobre Imaginário dos professores, a partir de uma determinada leitura de suas falas. As questões levantadas não são uma interpretação fechada e sólida, mas apenas um dos muitos possíveis olhares sobre esse Imaginário, diante da fluidez, da subjetividade e da complexidade do tema.

No primeiro contato com a escola, perguntamos se existia algum aluno com deficiência matriculado ali. Algumas reações e falas em resposta ao questionamento inicial, anotadas no caderno de campo, levantam questões importantes a serem discutidas.

A supervisora de uma das escolas argumentou

Assim...deficiência... que tipo de deficiência? Dificuldade de aprendizagem pode ser? Porque ele tem dificuldade, talvez uma deficiência mental... não sei se posso chamar de deficiência.”

Em resposta ao mesmo questionamento inicial, a vice-diretora de outra instituição diz que

“o [nome do aluno] tem um probleminha na perna, mas não é deficiência. Ele só manca um pouco assim...tem uma perna menor que a outra e anda meio curvado”.

As falas apresentadas remetem a um pensamento recorrente de que qualquer característica que saia do padrão pode ser considerada como uma deficiência. Dificuldades de aprendizagem, por exemplo, constituem um “desvio de norma” e por isso, parecem poder ser possíveis de ser enquadradas como deficiência.

De modo análogo, as falas parecem associar deficiência à ineficiência. Na segunda fala, especificamente, a característica incomum do aluno poderia não ser

classificada como deficiência porque inicialmente não traz prejuízo para a realização das tarefas cotidianas. Com isso, mesmo que o indivíduo esteja fora do padrão, ele não atende a um aparente pré-requisito de ser ineficiente em alguma ação para que sua diferença seja vista como uma deficiência. Mais adiante discutiremos um pouco mais essa questão do binarismo entre deficiência/eficiência que emergiu também da fala dos professores.

Situações semelhantes de dúvida sobre o que deveria ser classificado como deficiência ou não, também surgiram em outros casos. A dúvida era: já que o estudo abordava a temática deficiência, as crianças com quais características se encaixavam ou não nessa classificação?

Essas falas remetem a uma imprecisão e inconsistência no conceito e da caracterização de deficiência. Um dos motivos para isso, talvez seja a falta de formação específica que dificulta a identificação da deficiência no ambiente escolar. Por falta de conhecimento teórico, muitas vezes a presença de uma deficiência pode passar despercebida ou ser mal interpretada pelo professor. No entanto, é importante destacar também que as entrevistas sugerem que essa dificuldade de conceituação pode estar atrelada a uma visão dicotômica centrada nos conceitos de normalidade/anormalidade subsidiado por uma padronização de comportamentos que justificam a classificação de deficiência como aquele que desvia desse padrão.

Um outro fator relevante a ser considerado, pode ser a ausência de laudos médicos sobre a condição dos alunos. Em algumas escolas, os professores relataram que tinham pelo menos um aluno que aparentava ter uma deficiência, mas que não possuía laudo médico, dificultando o entendimento e a identificação.

Esse desconhecimento do conceito e definição de deficiência traz como reflexo, um certo medo em falar do assunto. Se o professor não sabe sequer identificar, ele não se sente à vontade para falar sobre o tema.

Vale ressaltar também, que a pesquisadora foi questionada algumas vezes – tanto por gestores quando por professores – sobre a terminologia utilizada na pesquisa: pessoa com deficiência.

A linguagem corporal, a expressão facial, as pausas durante as falas dos professores sugeriam que eles estavam receosos em usar a palavra deficiência, julgando a escolha do termo como preconceituosa.

As duas falas apresentadas a seguir constituem resposta ao questionamento —E se um aluno chegasse na sua aula hoje e te perguntasse o que é uma pessoa

com deficiência. O que você explicaria para ele? Em vários momentos, eles demonstraram cuidado e receio com o vocabulário utilizado.

“Olha... a gente não pode falar deficiência. Não existe deficiente. Existe o portador de necessidade especial,tá?” [P3]

“Ah...a gente usa o termo assim? Se ele perguntar deficiente?” [P1]

Quanto à delimitação do público do trabalho, nós não especificamos qual tipo de deficiência poderia ou não fazer parte da pesquisa (física, sensorial, intelectual, múltipla, etc), nem tão pouco conceituamos deficiência.

A estratégia de uso do termo geral sem especificações ajudou a descobrir, inclusive, o que seria incluído pelos professores e gestores nesse grupo de alunos com deficiência.

Conforme argumentam Ferreira e Guimarães (2006:23) ao trabalhar todo e qualquer tema, é imprescindível escolher um conceito ou conceitos que possam funcionar como bússola, na condução das idéias que serão desenvolvidas. Sendo assim, temos ciência de que a escolha dessa terminologia/conceito reflete sentimentos de rejeição/aceitação de acordo com sua aplicação que busco esclarecer a seguir.

Quando pensamos no grupo de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência (seja ela de ordem sensorial, motora ou intelectual), encontramos vários termos distintos amplamente utilizados para designá-las: deficientes, especiais, excepcionais, portadores de necessidades especiais (PNE), portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE), portadores de deficiência, dentre outros. Embasada na discussão de autores como Werneck (1997), Ferreira e Guimarães (2006) e Fávero (2004) escolhemos o termo ‘pessoas com deficiência’ para designar o público deste trabalho.

O termo “deficiência” não é muito bem aceito socialmente, pois, no senso comum, deficiência aparece como oposto de eficiência e sinônimo de incapacidade, invalidez. Os questionamentos gerados durante a coleta de dados sobre a

terminologia utilizada sugerem exatamente essa rejeição do termo, pela associação à ineficiência.

Durante as entrevistas, poucos professores usaram a palavra “deficiência” para se referir às dificuldades dos seus alunos. Preferiam termos como “alunos especiais” e referiam-se à deficiência como “problema” ou como “diferença”. Em alguns momentos, inclusive, evitavam escolher algum termo optando pelo não-dizer.

Nesse sentido, o estudo do silêncio ao falar sobre deficiência ganha espessura. O não-dizer, nessa perspectiva, “não é o nada, não é o vazio. É silêncio significativo.” (Orlandi, 1995:23). Isto porque sempre se diz algo a partir do silêncio.

E o que a escolha do não-dizer o termo deficiência tem a nos dizer sobre o Imaginário?

Essa opção aponta para a ideia de que falar de deficiência ainda é um tabu. O emprego de outras terminologias revela uma possível preocupação em não demonstrar preconceito, não agir com discriminação, ou até mesmo, não colocar rótulos. Contudo, o não-dizer também remete a uma tentativa de tratar a deficiência com uma falsa naturalidade.

Num contexto social onde a inclusão atinge o ápice nas discussões acadêmicas, políticas e sociais, os professores se vêem bombardeados pelo discurso da igualdade na diversidade e tentam lidar de maneira natural com esse ser diferente que vem para o contexto escolar.

Mas o contato com esse “outro” não ocorre de forma natural. Causa estranhamento, traz insegurança, medo, e esses sentimentos embutidos no Imaginário são refletidos no discurso dos professores através do não-dizer: as pausas nas falas, as dificuldades em organizar as ideias, as expressões faciais de reação à questão levantada, enfim, a linguagem corporal do indivíduo complementando o seu discurso falado.

Na discussão internacional, as atitudes, suposições e percepções a respeito da deficiência são geralmente agrupadas em três modelos, de acordo com Harris e Enfield (2003): o caritativo, o médico (ou individual) e o social.

Em nosso estudo, foi possível identificar componentes do imaginário pertencentes predominantemente, ao modelo médico da deficiência. Porém, o modelo caritativo também se fez presente com menor expressividade.

As falas que apresentamos a seguir remetem a essa visão caridosa e religiosa da deficiência:

“Ele quase não enxerga, coitadinho” [P1]

Assim...[a deficiência]pode ser uma coisa que às vezes a pessoa não quer ter, né? Mas às vezes aconteceu um acidente, ou na hora do parto. (...) Não é porque as pessoas quiseram que acontece isso com elas. Mas a partir do momento que aconteceu, eu acho que ele tem que aceitar aquilo ali a melhor forma possível para ele. Ele tem que entender que aquilo ali não vai fazer dele uma pessoa inútil, né? É uma pessoa diferente? É. A nível físico. Mas Deus vai amar ele daquele jeito. (...) Então eu acho que tem que levar para esse lado das pessoas amarem eles do jeito que eles são. [p7]

A gente tem muita dó. As pessoas tem muita dó. Outras tem muito nojo. Entendeu? [P4]

O amor divino e a piedade - elementos presentes no modelo caritativo – emergem das falas desses professores, sugerindo que, mesmo após tanta discussão sobre a temática, a visão religiosa da deficiência ainda está presente de alguma forma no Imaginário dos professores.

Complementarmente, o modelo médico ou individual (Harris e Enfield, 2003; Santos, 2008; Barros, 2009) percebe as pessoas com deficiência como aquelas que têm problemas que precisam ser curados, relegando-lhes o papel passivo de paciente.

Nesse modelo, o objetivo é normalizar as pessoas com deficiência, o que naturalmente implica dizer que são, de algum modo, anormais. Isso acarreta numa constante busca por cura, as vezes demorada, colocando o resto da vida em espera.

Desse modo, a questão da deficiência fica limitada à problemática individual: é somente a pessoa com deficiência que precisa ser mudada e se adaptar, não a sociedade ou o ambiente à sua volta. O bem-estar do indivíduo depende, portanto, dos avanços na área da medicina, da reabilitação e da genética. Por isso, eles precisam de atendimento especializado, específico, em instituições separadas onde serão teoricamente melhor atendidos.

É uma criança especial, né!? Que tem limitações. Nem tudo consegue fazer. E nem pode dizer assim também, né? Porque eles com limitações também tem algumas coisas que eles conseguem fazer.(...)” [P4]

“Se o comprometimento for DEMAIS, não vai vir para uma rede pública, nem para a rede municipal. Vai para uma escola especializada, vai para uma APAE, uma AMR, vai fazer um tratamento especializado. Mas, o que a gente entende por inclusão, para receber, são os alunos que possam entrar na escola.” [P4]

“Ela avançou até mesmo para continuar acompanhando a classe. (...) Então, por ordem médica, ela avançou, ta? Então, eu não sei até quando ela vai, porque tem um período que os alunos recebem a terminalidade” [P5]

Eu ia falar que uma criança com deficiência é uma pessoa que tem algum tipo de limitação. [P8]

Uma pessoa que tem alguma limitação que impossibilita de realizar algumas atividades, mas que ele pode aprender. Ele pode perfeitamente achar outra forma dele estar desenvolvendo aquilo ali, às vezes de uma outra maneira. [P1]

Eu acho que um deficiente hoje, a pessoa deficiente pode ser com a falta de um membro, um amputado; pode ser essa deficiência na época do parto, por falta de oxigenação no cérebro, pode ser um autista, entendeu? Então depende muito da situação.. [P6]

As falas apresentadas remetem a pensamentos do modelo médico. P4, P8, P1 apresentam um elemento que ilustra bem esse componente do Imaginário dos professores: a questão da limitação, a falta, a ausência.

Quando vão se referir à deficiência, associam-na diretamente com as limitações que a deficiência pode trazer (o não poder fazer, as dificuldades, as impossibilidades) e as potencialidades do indivíduo são deixadas para segundo plano.

Resultado semelhante foi encontrado no trabalho de Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008) que estudou o Imaginário coletivo de professores sobre inclusão de alunos com deficiência na perspectiva psicanalítica. Uma das facetas apresentadas refere-se justamente ao imaginário dos professores estar ancorado nas capacidades e incapacidades do aluno com deficiência. Na perspectiva dos autores, os professores olham para esses estudantes regidos por aquilo que conseguem ou não fazer, numa visão tecnicista.

P8, no entanto, parece vislumbrar o potencial desse público ao relatar a questão das possibilidades de participação e de execução de tarefas inicialmente

difíceis pela presença da deficiência. Contudo, a responsabilidade de poder ou não realizar a tarefa recai no indivíduo. “Ele pode perfeitamente achar outra forma”.

Nesse caso, mesmo que o potencial de desenvolvimento seja reconhecido, não parece haver uma atribuição de responsabilidade à sociedade para que ele aconteça. O fato de a pessoa conseguir ou não fazer alguma atividade, depende dela mesma e dos meios que ela vai encontrar para isso – e não o que sociedade pode oferecer.

Além disso, quando P4 afirma que a inclusão é para alunos que “possam” entrar na escola, a sua fala aponta para a ideia de que responsabilidade em poder ou não realizar algo, mais uma vez é do aluno. Nessa perspectiva, não é a escola que tem que se preparar para recebê-lo, é ele que tem que ter o corpo dentro de determinado padrão para que possa se adequar ao ambiente escolar.

Oliveira (2004) também observou, em um estudo sobre representações sociais de professores especializados sobre deficiência, que muitos deles ainda carregam consigo, representações de caráter individualista da deficiência, e conseqüentemente, não conseguem compreender a importância do seu papel de oferecer oportunidades, de estimular aquele aluno, para que ele alcance o seu melhor desenvolvimento. Isto porque, segundo o autor, centram a responsabilidade pela deficiência no indivíduo, desconsiderando o contexto social.

Quando a deficiência é naturalizada e encarada como uma característica individual e interna sem qualquer conexão com o social, torna-se pouco produtiva a inclusão desse público em classes comuns. Isto porque, se a deficiência é uma condição natural e de responsabilidade do indivíduo, o que poderá a escola (ou a sociedade) fazer para contribuir com a inclusão já que todo o esforço depende dele?

Outro ponto que merece destaque está na fala de P5, ao dizer que o aluno avançou por “ordem médica”. Tal afirmação revela a influência que a medicina ainda exerce sobre a instituição escolar, especialmente ao se tratar de alunos com deficiência. O avanço do aluno não foi justificado por motivos pedagógicos, mas por motivos médicos. O que parece prevalecer nesse momento, portanto, é o posicionamento da medicina e não o trabalho educacional da instituição.

A influência do discurso médico é reforçada também na fala de P4, quando ele cita o tratamento especializado exemplificando justamente uma instituição médica (AMR – Associação Mineira de Reabilitação).

A terceira forma de conceituar a deficiência refere-se ao modelo social, que vê a deficiência como resultado do modo como a sociedade está organizada (Harris e Enfield, 2003; Barros, 2008). Sob essa perspectiva, as pessoas com deficiência são excluídas da sociedade por serem minoria, e, por isso, não são consideradas na elaboração das atividades sociais. Por essa abordagem, não é o indivíduo que tem que se “curar” para frequentar a sociedade, mas a estrutura social que deve alterar-se para recebê-los.

Esse modelo identifica três grandes barreiras para as pessoas com deficiência:

a) barreiras físicas (arquitetura do ambiente); b) barreiras institucionais (negligência em termos legais, educacionais, políticos, etc); c) barreiras atitudinais (avaliações negativas das pessoas com deficiência por pessoas não-deficientes – pré-conceitos).

De acordo com o modelo social, a deficiência não depende apenas do indivíduo, mas também da sociedade, que pode limitar ou potencializar suas possibilidades de envolvimento social. Isto é, o indivíduo que possui uma deficiência física e se locomove numa cadeira de rodas pode ter sua participação social aumentada, se as barreiras arquitetônicas forem suprimidas. Ao contrário, suas possibilidades serão diminuídas caso a acessibilidade não lhe seja garantida.

No entanto, o modelo social da deficiência, embora chame à responsabilidade a sociedade, não rejeita os princípios do modelo médico com oferecimento de serviços de reabilitação. Nesse modelo, o indivíduo permanece buscando progressão médica e, simultaneamente, a sociedade se prepara para recebê-lo da melhor maneira possível.

A perspectiva do modelo social é a que fundamenta a educação inclusiva. Sob essa ótica, o sucesso da inclusão do aluno depende de esforços bilaterais: do aluno e da instituição de ensino. A medicina caminha junto com a pedagogia, sendo que atividades de reabilitação e atividades pedagógicas se complementam para propiciar ao indivíduo a melhor participação possível no ambiente escolar.

A não-identificação desse modelo na fala dos professores apresenta-se como um fator dificultador da inclusão, uma vez que não são percebidas as necessidades de mudança por parte da instituição social – e não somente de ordem física/estrutural, mas também de ordem comportamental. Dessa forma, centra-se a responsabilidade

no aluno e não se dá a devida atenção a alterações metodológicas e atitudinais que devem acontecer por parte dos professores e gestores da instituição.

Estudando a visão dos professores sobre o processo de inclusão, Anjos (2009) encontrou concepções divergentes dos docentes sobre deficiência. Um grupo de professores recusou o conceito de deficiência questionando a idéia de normalidade. Desse ponto de vista, não existem normais – ou cada um só é normal até certo ponto. Por outro lado, outro grupo assumiu a existência de normalidade e definiu deficiência a partir desse padrão. Musis e Carvalho (2010) também encontraram essa percepção do aluno com deficiência ancorada em uma representação hegemônica da normalidade, ou seja, define-se o que é normal e tudo aquilo que se desvia do padrão é considerado anormal.

Em nosso trabalho, os elementos encontrados por Anjos (2009), Musis e Carvalho (2010) também se fizeram presentes na fala dos professores. Para ilustrar o grupo que ancora a deficiência no conceito de normalidade, apresentamos as falas de P6 e P7 a seguir:

“A exclusão parte de quem está de fora. As pessoas que são especiais elas viveram naquele meio ali. Aquele é o mundo delas. Então, se você tratar naquele limite dentro delas, elas vão se sentir pessoas normais”. [P6]

“Aí ele vai correndo assim e salta por baixo, como uma pessoa normal assim (...) Mas dependendo da turma, a turma em si, o que eu posso perceber é que ele se sente a vontade na turma, entendeu? A turma o aceita como uma pessoa normal, entendeu?[P7]

As duas falas remetem à dicotomia normal/anormal. Estabelece-se o que é normal, a partir de um determinado padrão e o desviante é taxado como anormal. Nas falas, inclusive, é possível analisar que na visão dos professores, as pessoas com deficiência podem “se sentir” ou até mesmo “serem consideradas” normais. Mas não o são.

A próxima fala remete a uma relativização da normalidade. Até que ponto cada pessoa é normal, se todos tem limitações de alguma ordem.

Uma pessoa com deficiência é uma pessoa que tem alguma diferença, né? Do comum, do que a gente considera comum. (...)

Mas também tem as deficiências dos alunos ditos normais, né? (...) Mas quem não tem diferença? Quem é que é igual? (...) Eu tenho uma deficiência, por exemplo – aí eu levo pro esporte – eu sou péssima para jogar bola. Se mandar eu jogar bola, eu não consigo fazer nenhum gol, não consigo chutar a bola. Então, eu tenho uma deficiência em jogar bola e chutar. (...) Cada um tem as suas deficiências e não só aquela pessoa que é dita diferente. Mas claro que tem a classificação. A gente não pode negar isso. Tem o aluno que é deficiente, né? No normal. [P2]

Embora essa fala apresente uma relativização da deficiência, ela se mostra contraditória. Ao mesmo tempo em que o professor argumenta contra o conceito de deficiência, ao final, ele reconhece a existência dela e julga importante que seja considerada.

Nesse sentido, chamamos atenção para que a relativização absoluta da deficiência confere uma abordagem simplista à mesma. A deficiência existe, possui características próprias e demandam condições específicas. Generalizar qualquer dificuldade como deficiência pode ser perigoso, no sentido de não reconhecer as necessidades próprias dos indivíduos que a possuem, já que, nessa perspectiva, todos seriam, de alguma forma, deficientes. Diferença não é deficiência.

Importante ressaltar o final da fala de P2. Mesmo após relativizar a deficiência, generalizando a condição, o professor ainda lança mão de critérios da normalidade para classificar quem efetivamente tem deficiência ou não. (*“Tem o aluno que é deficiente, né? No normal.”*)

O termo “no normal” empregado pelo professor nessa frase refere-se à questão de que existe um padrão de normalidade e o que desvia dele é que é considerado deficiência. Assim, mesmo após um discurso de relativização da deficiência considerando a *diferença* como sinônimo de *deficiência*, ele se ancora nos padrões de normalidade para construir o seu conceito.

Essa postura sugere um conflito. Mesmo tentando buscar subsídios para definir a deficiência por outros parâmetros que não o binômio normalidade/anormalidade, o argumento final para tal definição ainda acontece sob essa perspectiva, remetendo a um possível período de transição entre os dois pensamentos.

A mesma coisa acontece na fala de P4, quando ele nega a anormalidade, mas usa a normalidade para se justificar, sendo que uma não existe sem a outra.

Mas não é uma pessoa que é anormal não. É uma pessoa normal com algum tipo de deficiência qualquer [P4]

Para complementar a discussão, apresentamos ainda a fala de P9 que representa uma visão da deficiência deslocada da normalidade e mais centrada na diferença e diversidade entre os indivíduos.

“É...o próprio nome está falando, né? Ele tem deficiência em um dos sentidos, né? (...) Pode ser visual, física ou mental, né?E por causa dessa deficiência, ele vai apresentar certas características que, no caso do geral, as pessoas não tem, né?[P9]

Através das entrevistas, foi possível identificar outros elementos constituintes do Imaginário de professores de educação física sobre a deficiência. Um deles refere-se à associação entre deficiência e baixo rendimento.

Então, foi muito bom. Muitos alunos até a aprendizagem deles melhorou muito também. [P8]

“E ele é até meio inteligente, assim... pra matemática” [P1]

“Tem uns que não dá pra você incluir no meio normal. Eles nunca vão conseguir deslanchar.”[P4]

O emprego da preposição “até” sugere uma certa surpresa dos professores quanto ao aprendizado e desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência. Essas preposições também são responsáveis pela conotação de que o desenvolvimento intelectual está em um lugar diferenciado do lugar do aluno com deficiência, e o aluno incluído foi de “um lugar até o outro”

As falas apontam que, no Imaginário dos professores, a deficiência parece ter ligação direta com pouco desenvolvimento cognitivo. Os efeitos causados pela visão equivocada sobre a pessoa com deficiência, associando-a com baixo rendimento escolar, levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por continuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade.

Um outro elemento encontrado refere-se ao conceito de deficiência no contexto da educação física, em que a percepção dos tipos de deficiência se faz de maneira diferenciada para essa disciplina.

A supervisora de uma escola questionou no contato inicial “*mas para a educação física... não adianta ser alguma coisa mental, né?*”

A fala remete à ideia de que a deficiência intelectual não influencia nas aulas de educação física, sugerindo uma possível ligação ainda com a visão tecnicista da disciplina com o objetivo de educação de corpos saudáveis. Nessa perspectiva, a deficiência intelectual não traria problemas para as aulas, apenas aquelas deficiências que dificultassem, de alguma forma, a execução do gesto motor.

Além disso, percebemos também que, quando se tratava de uma deficiência não-motora, o índice de desconhecimento da condição do aluno por parte do professor de educação física era maior, como as situações e falas a seguir ilustram.

A vice-diretora de outra instituição comentou *“Aqui tem a [aluna] que tem deficiência mental leve. Mas quando você for falar com o professor de educação física, já leva o nome e a turma anotado porque ele nem deve saber que ela tem algum problema.”*

Numa outra escola, a supervisora informou que existiam alguns alunos com deficiência na escola, entre eles, um autista. No entanto, quando a pesquisadora foi conversar com o professor de educação física responsável, ele disse desconhecer a presença de autistas na turma. Quando soube que a informação havia sido dada pela supervisora, ele a procurou para saber quem era a criança. Ao retornar, disse ter ficado surpreso, pois a seu ver, o aluno não aparentava nada além de ser um pouco desligado.

Durante a entrevista com um docente, também houve relato deste desconhecimento da presença do aluno com deficiência na turma.

“E tem um aluno também com deficiência auditiva, que eu só percebi porque me falaram. Eu não sabia, não percebia. Aí um aluno um dia me contou: Ah! Ele é surdo. Aí eu fui prestar atenção. Aí, você olhando, prestando atenção, vendo o que ele está fazendo, você percebe que ele tem uma deficiência sim.”
[P9]

Uma das leituras possíveis para esses acontecimentos é a de que, no Imaginário dos professores, a deficiência motora, ou alguma deficiência que interfira na execução do gesto motor ainda são as mais significantes para a educação física. Por isso, deficiências de outra ordem podem passar despercebidas nesse contexto específico, como no caso da deficiência intelectual, autismo e deficiência auditiva, citadas nas falas anteriores.

Essa visão apresenta uma relação direta entre educação física e deficiência motora. Ou melhor, apresenta uma não-relação entre educação física e deficiências que não afetam a motricidade. Isto porque a deficiência visual, por exemplo, não é uma deficiência física/motora, mas aparece ligada à dificuldade de locomoção e consequentemente execução de atividades motoras mais complexas, logo, ganha destaque dentro da educação física. Por outro lado, deficiências que não afetam o gesto motor tendem a ser desconsideradas.

Essa perspectiva simplista e tecnicista pode resultar no desconhecimento do docente sobre a realidade dos alunos, pois, sob essa ótica, a presença de determinados comprometimentos não irá influenciar no processo de ensino-aprendizagem da disciplina, reforçando o modelo performativo da educação física escolar como elemento do Imaginário dos professores.

A forma como essa característica aparece nas falas, remete à ideia de que somente as deficiências relacionadas aos aspectos físicos demandam alguma metodologia diferenciada do professor.

“Hoje, eu tenho um menino com síndrome de down, alguns com laudo comprovado de hiperatividade e alguma deficiência mental mais leve. Todos eles fazem [a aula de educação física] (...) Assim... na parte motora, na parte da educação física hoje, não existe limitação. Hoje é muito tranquilo. (...) Os que eu tenho hoje, não demandam [adaptação].”[P8]

“No caso aqui, como é deficiência auditiva, eles fazem aula normalmente.” [P9]

Nesse sentido, podemos questionar se a metodologia de trabalho não precisa de alterações para atender as necessidades específicas do autista, do aluno com deficiência auditiva ou intelectual ou de qualquer outra deficiência que não interfira diretamente nos aspectos motores.

Trabalhar alguns exercícios por partes, para só depois condensá-lo num movimento mais complexo pode facilitar a apreensão do conteúdo pela pessoa com deficiência intelectual. A estimulação da percepção crítica dos elementos e práticas corporais também pode demandar estratégias diferenciadas quando se trata deste público. Caso o professor não saiba dessa particularidade do aluno, corre o risco de não atentar-se para esses e outros detalhes importantes na construção metodológica da aula e assim, restringir-se à execução do movimento pelo movimento e prejudicar

o desenvolvimento do aluno – a menos, é claro, que não se acredite que ele possa aprender algo, numa atitude de subestimação.

Da mesma forma, alunos com deficiência auditiva podem não aparentar comprometimentos na realização de movimentos. Mas os comandos e até mesmo a aquisição de ritmo precisam ser trabalhados de forma diferenciada. Quando o professor se mantém alheio a essas necessidades, o aluno acaba por participar da aula por imitação. Claro, a imitação é uma ferramenta importante para o processo de ensino-aprendizagem, mas não pode ser o único. A intervenção pedagógica pode e deve ir além disso.

O que queremos com a apresentação destes exemplos é destacar que as deficiências tem demandas específicas em todos os campos. Acreditar que as aulas de educação física só serão afetadas por deficiências e elas envolverem aspectos motores remete a uma visão puramente tecnicista do processo educacional envolvido na disciplina.

Aspecto similar também foi encontrado na pesquisa de Souza e Pich (2013), que afirmam que as expectativas dos professores quanto à inclusão estavam diretamente ligadas ao rendimento esportivo e ao desenvolvimento motor "normal", encontrando dificuldades em reconhecer diferentes formas de participação e possibilidades do aluno que vá para além da expectativa do comportamento motor padrão esperado.

Considerações Finais

A partir dos dados coletados, podemos apontar alguns elementos constituintes do Imaginário Social dos professores de educação física escolar acerca da deficiência.

O primeiro elemento refere-se à dificuldade encontrada em conceituar e caracterizar deficiência. Duas das possíveis justificativas podem estar no despreparo profissional para lidar com esse público, ou a ausência de laudos médicos comprovando e esclarecendo o comprometimento do aluno. No entanto, acreditamos que o principal argumento seja a padronização em que se baseia o Imaginário docente. O aluno que foge do padrão, já pode ser considerado como tendo uma deficiência, mas somente se essa característica fora do padrão ocasionar uma

ineficiência na execução de alguma atividade. Essa postura reflete a presença do binômio deficiência/ineficiência no Imaginário dos professores.

O segundo elemento revela a deficiência ainda enquanto tabu. Tal característica expressou-se no discurso dos professores através do silêncio, do não-dizer. Isto é, os docentes mostraram-se receosos ao falar sobre o tema e muitas vezes, evitaram inclusive usar o termo “deficiência” para abordar o assunto.

O cuidado na utilização do termo parece apontar mais uma vez para a histórica e falsa dicotomia construída no senso comum entre deficiência/eficiência. A negação de uso do termo pode ser justificada pelo receio dos professores em usar essa nomenclatura e deixarem transparecer uma baixa expectativa quanto à eficiência do aluno.

O terceiro elemento envolve o conceito de deficiência dos professores que apresenta-se ainda embasado no padrão de normalidade e anormalidade. Nessa perspectiva, o modelo que se destaca é o modelo médico, que concebe a deficiência com um caráter individualista e tem no discurso médico sua maior fundamentação.

O modelo caritativo da deficiência também foi percebido em alguns momentos das entrevistas, ressaltando o aspecto divino e o sentimento de piedade que fundamenta essa perspectiva.

O quarto elemento aponta para uma associação entre deficiência e baixo rendimento escolar que parece estar atrelada mais uma vez ao binarismo entre eficiência e deficiência. A expectativa dos professores quanto ao rendimento do aluno é baixa e esse posicionamento pode acabar prejudicando significativamente o seu desenvolvimento.

O quinto e último elemento indica que, no Imaginário dos professores, as deficiências que não afetam diretamente a motricidade da criança, não interferem na didática das aulas de educação física.

Em resumo, podemos entender, a partir dessa leitura, que o Imaginário dos professores de educação física sobre a deficiência parece estar ancorado nos padrões de normalidade/anormalidade, embasado no modelo médico de deficiência, assumindo uma baixa expectativa quanto ao possível rendimento escolar desses alunos. Além disso, quando se trata especificamente das aulas de educação física,

apenas as deficiências que afetam o aspecto motor são as que aparecem como possíveis influenciadoras da dinâmica da aula.

A identificação destes elementos chama atenção para a necessidade de mudança na concepção de deficiência desses educadores. A forma como a deficiência está ancorada no Imaginário é incoerente com os princípios da educação inclusiva que pregam a dissolução do binômio normal/anormal; o modelo social da deficiência; o reconhecimento das potencialidades e não só das limitações dos alunos com deficiência e adaptações metodológicas condizentes com as necessidades específicas de **todos** os alunos.

Referências Bibliográficas

- ANJOS, H.P; ANDRADE, E.P.; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de Constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009
- BARROS, C.C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente**. Tese de Doutorado. USP, 2009.
- CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FAVERO, E. A. G.. **Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na Diversidade** – Rio de Janeiro: WVA Ed., 2004
- FERREIRA, N. T. e EIZIRIK, M.F. **Imaginário Social e Educação**: revendo a escola. Em *Aberto*. Ano 14, n.61, Brasília: INEP/MEC. 1994.
- HARRIS, A.; ENFIELD, S.: **Disability, Equality and Human Rights**: A Training Manual for Development and Humanitarian Organizations. Publicação da Oxfam em cooperação com Action Aid on Disability and Development (ADD). Oxford. Capítulo 1 sobre —Definição de deficiênciall e capítulo 9 sobre —Deficiência e Igualdade na Práticall. 2003.
- MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MUSIS, C.R.; CARVALHO, S.P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal de ajuste à normalidade. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan.-mar. 2010 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- OLANDI, E.P. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.
- OLIVEIRA, A.A.S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Jan.-Abr. v.10, n.1, p.59-74. 2004.
- ORLANDI, E.. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, E.P. **As Formas do silêncio**: no movimentos dos sentidos. Campinas. Editora Unicamp. 1995
- PEREIRA, E.T. **As faces de Pandora**: a mulher na família, no trabalho e no lazer. Tese de Doutorado. Universidade Gama Filho, 2005.

- POUPART, J. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SILVA NETO, A.O.; et al/ Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, vol. 31, núm. 60, 2018, Janeiro-Março, pp. 81-92
- SOUZA, G.C. de; PICH, S. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 03, p. 149-169, jul/set de 2013.
- SANTOS, W.R. dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, Sept. 2008 .
- WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA. 1997.

CAPÍTULO 12

O ENSINO DE ARTE E O FAZER ARTÍSTICO EM AMBIENTE REMOTO

CAMILLA KAREN DE MENEZES E SILVA

MÁRCIA DE SOUZA DAMASCENO

SIRLENE LEMES DE MORAES SILVA

CLAUDIA LUCIA LANDGRAF VALÉRIO

EPAMINONDAS DE MATOS MAGALHÃES

O ENSINO DE ARTE E O FAZER ARTÍSTICO EM AMBIENTE REMOTO

Camilla Karen de Menezes e Silva

camillaiana@gmail.com

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Stricto Sensu em Ensino em Associação Ampla Docente de Cooperação Científica entre a Universidade de Cuiabá-UNIC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso- (IFMT). Docente na Secretária de Estado e Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Márcia de Souza Damasceno

marcinhadama@live.com

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Stricto Sensu em Ensino em Associação Ampla Docente de Cooperação Científica entre a Universidade de Cuiabá-UNIC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso- (IFMT). Docente na Secretária Municipal de Educação de Barra do Garças – MT no CMEB Helena Esteves.

Sirlene Lemes de Moraes Silva

sula.004@hotmail.com

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Stricto Sensu em Ensino em Associação Ampla Docente de Cooperação Científica entre a Universidade de Cuiabá-UNIC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso- (IFMT). Docente na Secretária de Estado e Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). Docente na Secretária Municipal de Educação de Várzea Grande – MT.

Claudia Lucia Landgraf Valério

claudia.valerio@cba.ifmt.edu.br

Pós-Doutorado em Educação pela UCDB – MS. Professora no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Docente na Pós-Graduação - Mestrado em Ensino (IFMT/UNIC).

Epaminondas de Matos Magalhães

epaminondas.magalhaes@plc.ifmt.edu.br

Doutor em Letras – Teoria da Literatura – (PUC/RS). Professor no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Docente na Pós-Graduação - Mestrado em Ensino (IFMT/UNIC) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL-UNEMAT/Tangará da Serra).

Resumo: Este artigo teve por objetivo refletir sobre a importância da educação estética e poética no ensino de Arte. O estudo resultou de reflexões sobre o ensino de artes e da formação estética, da educação como prática social, da formação do ser humano. Abordamos os benefícios no ensino da disciplina e enfatizamos a importância do envolvimento do professor na prática docente, e no fruir artístico dos educandos, também em ambiente remoto. O texto proporciona apontamentos em relação ao ensino da arte, a educação pela perspectiva da sensibilidade, um universo de alternativas do educar pelo olhar da reflexão, das emoções e da criatividade. Apresentamos novas possibilidades no desenvolvimento de suas competências e habilidades na formação estética. Para tal este artigo foi desenvolvido com base em uma revisão bibliográfica e pretende colaborar para reflexão acerca do ensino da arte e sua colaboração para o aprendizado e formação plena do estudante.

Palavras-chave: Ensino da arte. BNCC. Educação Estética. Ambiente remoto.

Abstract: This article aimed to reflect on the importance of aesthetic and poetic education in the teaching of Art. The study resulted from reflections on the teaching of arts and aesthetic training, education as a social practice, the training of human beings. We approach the benefits of teaching the discipline and emphasize the importance of teacher involvement in teaching practice, and in the artistic enjoyment of students, also in a remote environment. The text provides notes in relation to art teaching, education from the perspective of sensitivity, a universe of alternatives for educating through the eyes of reflection, emotions and creativity. We present new possibilities in the development of your competencies and skills in aesthetic training. To this end, this article was developed based on a bibliographic review and intends to collaborate for reflection on the teaching of art and its collaboration for the student's full learning and training.

Keywords: Art teaching. BNCC. Aesthetic Education. Remote environment.

1 Introdução

A arte está relacionada à capacidade de perceber e sentir tudo aquilo que nos cerca, que nos compõe e compõe o “mundo”. É um artifício que nos torna capaz de elaborar mentalmente as experiências e nos possibilita exteriorizar como o mundo reflete em nós. A arte apresenta a forma e a criação como aspectos fundamentais. Estando a criação ligada ao princípio único do ser humano, que é a capacidade de gerar e apreciar.

Neste sentido, reafirmamos a importância da educação estética, que objetiva em linhas gerais, ampliar experiências para uma percepção mais livre e completa da realidade. Tornando-se capaz de contribuir para a formação do estudante, pois possui aspectos sociais importantes. Itens como a percepção de outras culturas, épocas e valores que são importantes atualmente em nossa sociedade, dentre outros.

Assim, compreendemos que a percepção dá-se por meio da leitura que fazemos, posto que a leitura é um exercício próprio à condição humana. Freire (1989) afirma que a leitura de mundo antecede à da palavra, ou seja, desde que nascemos somos leitores do mundo e nossas ações decorrem dessa leitura. Ela é muito importante para inspirar sentimentos, valores, condutas e a celebração da própria vida. Pensando na leitura de imagens, percebe-se enquanto docente que há nas crianças uma preocupação em decifrar os elementos da imagem, estabelecendo relações entre o que veem e o que conhecem no mundo. Dão preferência às imagens que representam cenas com as quais estejam familiarizadas. É como se o papel da arte fosse o de representar apenas as coisas que elas conhecem e reconhecem, o que reforça a ideia de que a criança pensa que a arte é a cópia literal do mundo, a arte mimética.

A Arte no ensino em qualquer área do conhecimento traz novas possibilidades aos estudantes no desenvolvimento de suas competências e habilidades na formação estética, pois a educação como prática social, visa a formação do ser humano e a arte contribui para o fortalecimento das aprendizagens cognitivas, afetivas e expressivas.

Por meio das leituras de imagens, como nos relata o livro *A Era da Iconofagia*, de Norvall Baitello (2014, p. 8) “as imagens se converteram em nosso arquivo histórico, em nossa memória coletiva, e cada vez mais imagens aspiram colonizar nosso futuro, nosso imaginário, nossos desejos”.

Pois a partir dessas leituras de imagens, leituras de mundo, podemos estimular e aguçar o refinamento da percepção e da sensibilidade em nossos alunos. A estética está presente em práticas sociais e culturais como forma de expressão e representação do mundo que impera na arte. É por meio do estímulo à criatividade, à percepção e à descoberta, que impulsionamos a autonomia do aluno fazendo-o o protagonista de suas aprendizagens.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997, p. 15), aponta-se a presença da estética em um dos objetivos gerais do ensino fundamental: “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania”.

A educação estética pressupõe a formação integral do aluno tanto em seus aspectos sensíveis e cognitivos que contemple a arte como forma de propiciar um processo de ensino e aprendizagem significativos, tendo a arte como base para a educação integral do homem.

Segundo a literatura, o critério do realismo, no julgamento estético, é prioritariamente usado dos sete aos quinze anos. Antes dos sete anos ele ainda não é exigido (pois necessita das habilidades das operações concretas) e depois dos quinze anos já é abandonado pelas pessoas com certa familiaridade com arte.

Piaget (1987) chamou de operações concretas, o período caracterizado, entre outras coisas, pela possibilidade que a criança adquire, de pensar através de problemas, mentalmente, embora ainda necessite de objetos concretos, do mundo real, para apoiar o pensamento, no caso da estética a criança necessita visualizar a obra. A criança torna-se capaz de pôr as ideias em sequência, dividir o todo em partes, sem perder a noção do conjunto inicial, e pode, finalmente, reversibilizar¹³ todo este processo. Crescem imensamente as competências linguísticas, para a compreensão de regras e para o manejo de situações progressivamente mais abstratas, para lidar com conceitos, relações e processos cognitivos cada vez mais sofisticados.

Outro avanço importante na relação da criança com a arte é a discussão sobre a necessidade da manualidade na produção da obra. Desde o início do século XX,

¹³ Reversibilizar é ser capaz de reverter mentalmente um processo de transformação já ocorrido até o seu momento inicial, anulando assim a ação interiorizada.

com Marcel Duchamp, a arte questiona a necessidade de o artista elaborar sua obra com as próprias mãos. A depreciação do realismo fotográfico se solidifica e as imagens muito semelhantes à realidade são desprezadas e consideradas não criativas. A cópia é condenada e o conceito de criatividade é relacionado com originalidade, que passa a ser um critério de julgamento.

A maioria das crianças aos dez anos de idade, já apresenta um pensamento estético mais sofisticado dos pontos de vista estético e cognitivo, que é o reconhecimento da autonomia do autor em se desvencilhar dos determinantes do mundo (físico ou psicológico) para criar a obra. Reconhecem a autonomia do artista em determinar a natureza e a qualidade da obra, desconsiderando o seu estado de espírito como determinante no momento da produção; abandonam completamente a exigência do realismo fotográfico em seu julgamento; reconhecem a coerência no uso das cores para representar sentimentos; valorizam a expressividade da imagem em detrimento da natureza do tema.

Ao trabalhar a estética da arte, o docente irá desenvolver habilidades de leitura de mundo nos estudantes, para que possam deixar de serem meros decifradores das intenções do artista, para trazer à tona a sua própria interpretação. Diz Gardner (1997, p. 54) que a percepção artística não depende “de se determinar precisamente o que o criador tentou comunicar; o trabalho de arte contém numerosas implicações, e cabe ao percebedor deduzir esses significados, independentemente daqueles que o artista pretendia comunicar”. Essa verdade do mundo da arte, que permanece fora do alcance da maioria dos adultos, é acessível a esses estudantes da educação básica de maneira significativa.

Devemos propiciar à criança a compreensão da cultura que a cerca trabalhando o contexto estético, social e histórico, para que assim seja maior o seu desenvolvimento para um aprendizado efetivo.

Dentro desta perspectiva Vygotsky (2006, p. 18), considera que quanto mais a criança “veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quando mais elementos da realidade disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será, como as outras circunstâncias, a atividade de sua imaginação”. E todas essas atividades podem ser oferecidas diferentes possibilidades de leitura de imagens como fotografias, pinturas, quadrinhos, desenhos, dança, entre outros. Os indivíduos não se desenvolvem apenas existindo, ou envelhecendo, fazendo-se mais altos; tem que levar a cabo determinadas experiências essenciais que redundam em

periódicas reorganizações de seu conhecimento e de sua compreensão (Gardner, 1994, p. 19-20). Dentre as oportunidades relativas ao meio ambiente, pode-se incluir a educação artística e as experiências que os estudantes vivenciam, onde a mudança na compreensão acerca dos objetos é o que permite falar em processo de desenvolvimento cognitivo. Esse processo acontece em níveis (ou estágios) de desenvolvimento, qualitativamente diferenciados. O desenvolvimento estético continua durante toda a vida. Isto não quer dizer, porém, que todos os adultos alcançam os estágios ou níveis mais complexos.

Estudos mostram que os adultos apresentam ideias de vários níveis, enquanto todas as crianças pequenas têm ideias ingênuas e realísticas. Apesar de existir uma forte correlação entre idade e estágio, o que mais favorece o desenvolvimento estético é a exposição, a frequência à arte. Arte, esta que não se limita apenas a telas, quadros e esculturas, como é o caso da arte literária. Cândido (2002) afirma que a Literatura está presente em todos os segmentos da sociedade e se apresenta como importante veículo de manifestações culturais e artísticas, fazendo parte, de forma universal, da vida através dos tempos:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações e toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CÂNDIDO, 2002, p. 174)

Ao professor, é dada a missão de promover a aprendizagem e envolvimento do estudante com a leitura, que neste trabalho é a de mundo, e para isto, se faz necessário o despertar do interesse das crianças pela leitura, propondo aos mesmos o contato com a leitura de diferentes formas lúdicas. Pois, não se forma um leitor antes de se formar um desejo, e o desejo não se origina do nada, se faz necessário a reconstrução dos espaços de leitura. E a escola é um espaço privilegiado para incentivar seus estudantes.

Acreditamos que a motivação pela leitura de mundo e de arte é um processo vivido individualmente pelo estudante, mas que ao mesmo tempo, precisa ser construído na relação com o professor e com os colegas, pois como compreende a abordagem histórico cultural da psicologia, todo processo psicológico é também um processo social, uma vez que se assume a intrínseca relação do sujeito com a cultura.

Do mesmo modo, o docente por ser o parceiro mais experiente da relação pedagógica é essencialmente necessário para a formação do leitor autônomo, com motivação para exercer a leitura, enquanto apropriação do mundo.

Buscando-se um melhor entendimento da ligação entre a arte, a estética e a imagem, refletiremos sobre a relação dos estudantes com as imagens, uma vez que, ela pode ser entendida como uma representação da realidade. É oportuno nos perguntarmos que tipo de vínculo e que tipo de relação comunicativa os jovens mantêm com as imagens que os cercam? Dessa forma, a partir da perspectiva de uma maior aproximação entre o estudante e a leitura de mundo, propomos uma reflexão sobre as contribuições da Arte na formação do indivíduo.

2 A ARTE NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um documento que garante que os conteúdos, habilidades e competências sejam os mesmos para todos os estudantes do Brasil. O documento traz orientações gerais e específicas de como deve ser a BNCC na prática com relação à aplicação da tecnologia em cada etapa da Educação Básica e visa definir os conhecimentos que considera essenciais que os estudantes tenham acesso e se apropriem desde o ingresso na Educação Infantil até o final do Ensino Médio. O documento destaca a importância das quatro linguagens da Arte, que são as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro.

Além da proposta definida, a BNCC oferece autonomia para as redes de ensino e para as instituições escolares (públicas e privadas) construírem os próprios currículos, de acordo com os contextos, características dos alunos, realidades e necessidades, decidindo prioridades, porém, tais propostas devem estar adequadas às estabelecidas pela própria Base. É desafiador, principalmente para o professor, esse processo de familiarizar-se com a estrutura da BNCC, e com isso garantir que suas aulas contemplem todas as competências, habilidades e objetos do conhecimento. É preciso conhecer o currículo proposto pela unidade de ensino e a partir desse conhecimento construir um planejamento anual.

Pode-se afirmar que houve mudanças na maneira de planejar as aulas, uma vez que a Arte na BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para as práticas investigativas e para o percurso do fazer artístico, para

perceber o mundo em sua complexidade, contextualizar saberes e a interação com a arte e a cultura, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural.

É importante planejar e conseguir trabalhar na prática a partir da sala de aula, considerando a realidade do contexto escolar estudado nos aspectos educacionais e sociais. A disciplina de Arte deve ser muito bem trabalhada a fim de contribuir de forma positiva com o processo educacional. Desse modo, permitirá que o estudante possa desenvolver suas habilidades por meio de uma aprendizagem significativa, que seja útil para o seu crescimento pessoal e profissional.

O planejamento ainda pode ser entendido como um trabalho, um objetivo, uma ação de poder, do professor, sendo um recurso importante no qual o professor pode executar suas aulas, não fechando nenhum caminho de acesso, ao contrário, o planejamento somente pode concretizar-se na sala de aula. Por outro lado, torna-se importante que o professor de artes tenha consciência do poder que tem um bom planejamento no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Sendo assim, é preciso que as aulas de artes sejam ministradas usando talentos e habilidades na demonstração de uma ideia, um pensamento, tendo em vista o contexto escolar, objetivando, um compromisso efetivo com a melhoria da qualidade do ensino e consequentemente com a educação.

A arte é uma das mais expressivas formas de manifestações do indivíduo em todo o seu processo de evolução relacionada à história da humanidade, está presente em todos os processos de desenvolvimento, seja individual ou coletivo, manifestando-se através das diversas modalidades artísticas. O indivíduo é motivado a criar, interpretar, sonhar, representar e produzir.

O ensino de arte deve estar voltado para uma concepção mais crítica buscando despertar as capacidades e o interesse do aluno, levando-o a reelaborar seus modos de pensar e perceber melhor a realidade que os cerca, faz-se necessário haver intervenções, pois elas levam os alunos a pensar os aspectos relevantes que contribuem para uma formação mais significativa.

Um dos espaços onde se deve buscar o desenvolvimento significativo da aprendizagem é a escola, pois ela possui o papel fundamental na formação do indivíduo, tanto pessoal como profissional. Nessa perspectiva, a escola favorece, orienta e promove o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos cognitivos, moral e social. As atividades propostas na área de arte devem garantir e

ajudar os educandos a desenvolverem suas habilidades de forma criativa, alegre, divertida, exercitando seus modos de expressão e comunicação.

É preciso que o currículo e a prática pedagógica sejam repensados, substituindo assim alguns métodos ultrapassados por novas metodologias, pois a partir do uso de recursos inovadores é possível desenvolver ações educativas significativas ao processo de ensino e aprendizagem em arte. Para isso, requer a integração de atividades relacionadas entre os conteúdos teóricos e a prática em sala de aula, inclusive utilizando o conhecimento do aluno de modo que este não seja um elemento passivo, mas sim construtivo em toda a dinâmica do planejamento. Todas e quaisquer manifestações artísticas levadas aos alunos devem aguçar os seus sentidos, incentivando-os a tornarem-se seres criadores. Assim, um ensino efetivo de arte, precisa que sejam traçadas metas através de um currículo que valorize as três dimensões: a criação, a percepção e a contextualização.

3 A ARTE NA ERA DIGITAL

A linguagem está presente em todos os ambientes e permeia todas as relações individuais e coletivas. E a reflexão e especulação sobre determinada linguagem envolve o poder da estética. Se estamos refletindo sobre teorias e experiências constantemente, isto quer dizer que a estética é possível em toda e qualquer relação com a linguagem. Segundo Luigi Pareyson (2001), a estética relaciona a teoria e experiência sem que se anulem ou se fundam. Para ele, a estética tem um caráter especulativo e filosófico. Dessa maneira, as significações das linguagens requerem um certo teor estético possível de ser desenvolvido e aprimorado no ambiente escolar.

A arte é uma espécie de linguagem e é manifestada nas atividades humanas. Na sala de aula, a linguagem artística possibilita ultrapassar a visão da linguagem limitada ao alfabeto e seus sons. “Também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar” (SANTAELLA, 2007, p. 7). A semiotização do conhecimento configura-se, no mundo contemporâneo, uma necessidade diante das possíveis linguagens existentes nas nossas rotinas. Santaella (2007) explica, ainda, que a linguagem refere-se a uma variedade enorme de formas sociais de comunicação e de significação.

As produções artísticas são uma maneira de o indivíduo expressar suas necessidades de comunicar, compartilhar conhecimento, de ser esteticamente analisado e desenvolver suas habilidades cognitivas. De acordo com Sartre (2004, p. 34), “um dos principais motivos da criação artística é certamente a necessidade de nos sentirmos essenciais em relação ao mundo”. Nossos educandos desejam ser ouvidos, vistos e sentidos. Suas manifestações devem ser observadas com os “olhos” da arte, ou seja, um olhar que reconhece a condição transformadora desses seres através da emanção e fruição do espírito. E, atualmente, muitas dessas manifestações estão nos ambientes virtuais.

Com a revolução digital, a comunicação passou a ser, também, realizada com imagens, sons, textos e vídeos simultaneamente e em tempo real. Não há uma linearidade nesse tipo de comunicação e a efemeridade é uma de suas características. Temos, então, uma linguagem artística acontecendo em redes e em uma velocidade nunca vivenciada. Dessa maneira, estamos todos interligados e somos capazes de interagir e agregar conhecimentos aos outros imersos nessa rede digital. Há os que defendem que a quantidade elevada de informações e imagens está nos encefaleando (MARTINS, 2016). Outros afirmam que esse ciberespaço permite a criação de uma nova cidadania eletrônica, modificando as relações e proporcionando oportunidades culturais, de pesquisa e conhecimento (SANTAELLA, 2003).

A era digital aproximou o aprendiz da arte, algo reservado somente aos “grandes artistas” de épocas atrás. Não estamos desconsiderando a necessidade de conhecimentos técnicos para as produções artísticas que objetivam o profissionalismo e avaliações estéticas. Contudo, as redes digitais são ambientes propícios para a “libertação” do ser e aprendizagem contínua. Oliveira (2016, p. 49) afirma: “As mídias digitais contemporâneas constituem um importante *locus* para essas manifestações, dado o seu desempenho excepcional como canais de expressão e de visibilidade para um público amplo”. A interação marcada nesse tipo de manifestação artística, permite aos educandos acreditarem mais em suas potencialidades e viverem experiências inimagináveis, como a realização de uma exposição artística totalmente online.

É importante ressaltar que para a produção de sentidos nesse hibridismo digital, a criticidade é necessária. A escola tem o papel de auxiliar os aprendizes a

receberem esses signos¹⁴ a fim de refletir sobre eles, transformando, assim, suas expectativas. Daí a relevância da educação estética, pois não há a aceitação passiva das informações, mas uma reflexão crítica acerca delas. “As transformações que a produção digital vem introduzindo não tocam apenas a superfície e aparência das imagens. Elas também trazem consequências epistemológicas, pois muda com elas o modo de representação das coisas” (SANTAELLA, 2003, p. 141). As representações estão modificando, nesse sentido, o ensino deve acompanhar essas metamorfoses e ajudar esses indivíduos a não se perderem nesse caminho.

Há a democratização da arte com o advento da tecnologia e um aprimoramento das suas peculiaridade, pois a maior parte das produções são em grande escala e alguns bens culturais são restritos. O aprendiz pode utilizar do desenho, da fotografia, dos vídeos, da música, da pintura, da escultura e suas criações únicas para “lançar sua voz”, e se sentir parte das transformações individuais e coletivas. A escola mostra que nenhuma linguagem é inocente (BARTHES, 2004), e o aluno vivencia as experiências imagéticas e expressa quem ele é ou deseja ser, aprende e desaprende, guarda e compartilha, começa e recomeça diariamente. Esse momento contemporâneo é um dos melhores para se engajar no mundo por meio das infinitas linguagens que a arte pode proporcionar.

4 O FAZER ARTÍSTICO NO ENSINO REMOTO

A humanidade foi surpreendida com a pandemia gerada pelo vírus Covid-19¹⁵ e tudo ao redor já não é mais o mesmo. As aulas, antes presenciais, passaram a ser realizadas totalmente através dos meios digitais. O distanciamento necessário nesse momento mudou a maneira de ensinar e aprender. A educação, por força maior, está tendo como aliada a tecnologia, no entanto, enfrenta desafios não previstos. Nesse sentido, como está sendo o processo ensino-aprendizagem de artes nesse ensino remoto? As produções artísticas ainda estão ocorrendo e de qual maneira? Esses são alguns questionamentos que discutiremos adiante.

¹⁴ Um signo é algo que de uma certa maneira representa algo para alguém (PEIRCE, 2005).

¹⁵ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

É importante ressaltar que o ensino remoto que estamos vivendo hoje não é o mesmo que o ensino à distância (EAD), ofertado por diversas instituições educacionais. No ensino remoto as aulas ocorrem em um ritmo semelhante ao presencial. Os professores utilizam a tecnologia para ministrar suas aulas ao vivo ou gravadas, os aprendizes interagem com os professores, todo o material didático e avaliações são elaborados e escolhidos pelo professor da turma e o cronograma é baseado nas aulas presenciais. O ensino remoto acontece em momentos emergenciais, isto é, supõe que será uma situação passageira. Muitos países, como o Brasil, não tinham nenhum plano contingencial educacional e tecnológico para situações pandêmicas como esta. Assim, o ensino remoto está sendo a solução e um desafio simultaneamente.

A pandemia, causada pelo Coronavírus, tem mostrado muitos aspectos no ensino. Um deles está relacionado à autonomia dos alunos. Um dos grandes desafios desse ensino remoto é a falta da tão sonhada autonomia. Por não haver a presença física do professor, o aluno é levado a ter que produzir conhecimento, muitas vezes, “sozinho”. Embora o ensino-aprendizagem aconteça não presencialmente e com o uso de recursos tecnológicos, não implica em ser mais eficiente que o presencial. O êxito desse processo, presencial ou virtual, dependerá da dedicação dos envolvidos (COSCARELLI; BICALHO; MARTINS, 2002). O ensino remoto requer o desenvolvimento da autonomia para que seja eficiente.

Outro desafio perceptível no ensino remoto está em ser participativo. Diferentemente do momento presencial, no ensino por meio da tecnologia o educando necessita mostrar-se ativo, ou seja, o professor não consegue ter acesso ao aluno se ele não participar ativamente através das suas produções, falas orais e escritas, e interações síncronas. O professor, juntamente com o aluno, deve ser participativo para que o processo ensino-aprendizagem não seja interrompido pela desmotivação e evasão. A tecnologia no ensino remoto é somente a ferramenta que possibilita a interação, porém são os indivíduos que a utilizam que permitem a aprendizagem acontecer. Segundo Coscarelli (1998, p. 36), “[...] a informática assim como qualquer outro instrumental que pode ser usado em situações de ensino-aprendizagem depende do uso que se faz dele. Não se pode esperar milagres das novas tecnologias”.

Muitos professores e alunos estão enfrentando esses e outros obstáculos nesse momento. Em especial os educadores e aprendizes de artes estão tendo que

lidar com as produções artísticas no isolamento. As interações são todas *online* por meio de websites e aplicativos que favorecem a interação professor-aluno e aluno-aluno, e possibilitam as produções. Contudo, é uma nova maneira de fazer arte que se configura. É possível que esteja havendo uma desconstrução dos padrões estéticos e surgindo outras significações. Os aprendizes começam a relacionar as teorias da arte com o seu cotidiano. Produzem arte envolvendo suas experiências atuais e as ferramentas digitais disponíveis como *Instagram*, *TikTok*, *Facebook*, *Whatsapp* e outros.

Nessa perspectiva, o olhar do professor de artes para essas produções precisará, também, se transformar. Atualmente, os alunos podem produzir arte em conjunto sem sair de casa ou até mesmo produzir arte nunca vista pelo professor. Essas mudanças permitem ao educando praticar a criatividade mesmo no isolamento, e o professor aprender essas novas formas de produções artísticas. A quarentena está possibilitando que tanto professores, quanto alunos, se reinventem e não deixem de produzir e viver a arte no ensino remoto. Acreditamos que podemos mais ganhar do que perder em todo esse processo, pois a aprendizagem multimidiática permite aprender novos saberes e a desenvolver diferentes habilidades.

Inúmeros projetos foram criados com o intuito de divulgar as artes produzidas durante a quarentena. Um deles é o “Museu do Coronavírus” (*The Covid Art Museum*) que reúne um acervo artístico digital no *Instagram*, cujo propósito é divulgar as produções artísticas de pessoas de todos os lugares do mundo. Outro projeto é o da professora da Universidade Federal do Rio Grande, Fabiane Pianowski, intitulado *Miríadas Enredadas*, que propõe a chamada das produções artísticas sobre a percepção da pandemia, resultando, assim, em uma exposição virtual internacional. Observamos, assim, que as produções artísticas feitas durante o ensino remoto podem ser expostas e observadas virtualmente por qualquer pessoa e em qualquer tempo e lugar.

A virtualidade promove uma certa liberdade, contudo há a necessidade de algumas regulamentações para a “aceitação” das produções artísticas. Oliveira (2016, p. 50) afirma: “[...] concordamos que as facilidades de publicação digital podem levar à ausência de autocrítica”. Desse modo, o professor é fundamental na orientação e mediação do conhecimento para os aprendizes. O educador deve direcionar as produções dos alunos de acordo com os conhecimentos teóricos, sem limitá-los ou aprisioná-los, porém, mediando para que não fujam das novas estéticas da arte.

Professor e aluno necessitarão compreender que na realidade virtual “ [...] todo o *sensorium* humano estará engajado em um ambiente eletrônico que se tornará “virtualmente” indistintos das realidades sociais e materiais que as pessoas habitam ou desejam habitar” (SANTAELLA, 2003, p. 143).

No ensino remoto, como o próprio nome sugere, não há um planejamento previsto antecipadamente. Assim, concomitante ao seu uso está o seu aprendizado. Muitos são os desafios para experienciá-lo, como o desconhecimento e ausência das ferramentas tecnológicas, lidar com a interação virtual, falta de autonomia, interatividade e evasão dos alunos. Contudo, esse ensino proporciona o desenvolvimento de novas habilidades, a democratização do acesso e produção da arte, e o uso de ferramentas tecnológicas que fomentam a criatividade. Acreditamos que todo o aprendizado proporcionado pelo ensino remoto possa ser aproveitado quando retornarmos para o presencial, e que as produções artísticas continuem sendo realizadas e divulgadas também no mundo virtual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Arte tem sido pouco valorizado, porém este é o momento de pensar em formação artística como essencial e intrínseco à formação humana. Assim, torna-se necessário inserir novas aprendizagens artísticas no currículo escolar, bem como, professores graduados na área para trabalharem as ações contemporâneas que a arte traz, modificando não só o pensamento em relação à arte, mas sim a próprio ensino de Arte.

Conceituamos arte como a manifestação do espírito capaz de transformar nossos olhares, transpor e modificar a realidade. Expor ou esconder, por meio de aspectos estéticos, tudo o que há de mais profundo em nossas almas. Por este motivo, acreditamos que não tem-se dado a ao ensino de arte o verdadeiro valor que este possui.

Trabalhar a Arte é essencial para que os estudantes se apropriem deste conhecimento e das formas que estes saberes se configuram, se articulam na sociedade, podendo assim, fazer sua própria relação com o contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos. A arte permite a leitura do mundo, a educação do olhar, das sensações táteis e auditivas. O professor dispõe ao estudante ensejos para

desenvolver sua predileção estética a partir de atividades nas artes plásticas, musicais, cênicas, manuais, literárias, pois há um mundo ilimitado de opções.

O ensino e fazer artístico devem estar vinculados à apropriação e disseminação com as várias linguagens, fazendo que o estudante estabeleça relações com a sua realidade, o cenário que vive e, expresse suas ideias, seus sentimentos, suas criações de forma livre, entendendo que pode prevalecer-se dessa linguagem para expressar o que reflete, o que conhece, o que observa, o que anseia mudar, edificando assim, novas atitudes e valores.

Em síntese, podemos dizer que na BNCC, o componente Arte no Ensino Fundamental articula manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos estudantes e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral.

Trazendo a baila, a figura do professor mediador, que deve compreender as nuances deste novo panorama, seja ele de uma escola particular ou de uma escola de periferia, porque as interações estão lá e cá ao mesmo tempo, precisou de uma Pandemia e do isolamento social para ficar claro o papel do professor como mediador por mídias digitais.

Por fim, observa-se que é o docente quem promove desafios, revela talentos, possibilita confiança entre seu estudante e seu trabalho como mediador, traz do mundo real as referências que o estudante precisa ter para compreender o mundo que o cerca; o professor de Arte pode, ainda, com todo o aparato tecnológico que existe, despertar paixões em seu estudante que o levará a buscar mais conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T. B. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6. 1997.

BAITELLO, N. **A era da iconofagia**. São Paulo: Paulus, 2014.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSCARELLI, Carla.; MARTINS, Diana; BICALHO, Carolina N. **Comunicação: Redigir: uma experiência de ensino a distância**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

COSCARELLI, Carla. **O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, mar./abr., 1998, p. 36-45.

DUCHAMP, Marcel. "O ato criador". In: BATTOCK, Gregory. **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1994.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS, Maura Oliveira. A cegueira universal em um mundo tomado pelas imagens. **Observatório da Imprensa**. ed. 920. 13 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/jornal-de-debates/cegueira-universal-em-um-mundo-tomado-pelas-imagens/>. Acesso em: 07 set. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Sobre a doença. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus** (COVID-19). Brasília: Ministério da Saúde, [2020]. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 23 jun. 2020.

OLIVEIRA, Sayonara Amaral de. **Sobre vivências poéticas no campo da mídia digital**. Estud. Lit. Bras. Contemp., Brasília, n. 47, p. 49-70, junho 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182016000100049&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 set. 2020.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à**

cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia.** 6ª ed. Madri: Akal, 2006.

BIOGRAFIAS

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Alexandre Meneses Chagas

Doutor em Educação (UNIT), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (Unit/PPED). É professor do Curso de Comunicação Social da Universidade Tiradentes – Unit, Supervisor de Estágio e TCC do Curso de Comunicação Social da Universidade Tiradentes – Unit. E membro do grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Comunicação e Sociedade (GECES/UNIT/CNPq), e do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia da Informação e Cibercultura (GETIC/UNIT/CNPq). Dedica-se ao estudo de Práticas Pedagógicas na Cibercultura, utilização de aplicativos no processo de aprendizagem significativa. E-mail: profamchagas@gmail.com

Ana Cláudia Oliveira da Silva

Graduação em Pedagogia. SMEC.

Camilla Karen de Menezes e Silva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Stricto Sensu em Ensino em Associação Ampla Docente de Cooperação Científica entre a Universidade de Cuiabá-UNIC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso- (IFMT) - camillaiansa@gmail.com

Claudia Lucia Landgraf Valério

Pós-Doutorado em Educação pela UCDB – MS. Professora no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Docente na Pós-Graduação - Mestrado em Ensino (IFMT/UNIC). claudia.valerio@cba.ifmt.edu.br

Dênia Paula Gomes Oliveira

Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa.

Ediana de Moraes Rodrigues

Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em ênfase em Educação Inclusiva pela Faculdade Amazônia. Docente no Centro Municipal Soares De Souza Lima – Jauru – MT.

Edvania Cordeiro dos Santos

Especialista em Ensino de Biologia. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Possui Licenciatura em Biologia com ênfase em Ciências. Atualmente é Professora na Educação Básica.

Elizane Gomes do Espirito Santo Taques

Graduação em Pedagogia. SMEC.

Epaminondas de Matos Magalhães

Doutor em Letras – Teoria da Literatura – (PUC/RS). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso- (IFMT). E-mail: epaminondas.magalhaes@plc.ifmt.edu.br

Eveline Torres Pereira

Doutora em Educação Física e Cultura pela Universidade Gama Filho. Professora Associada do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa. Coordenadora o PROAFA - Programa de Atividade Física Adaptada.

Evyane Sampaio Serapião Rodrigues

Graduada em Letras pela Universidade de Cuiabá- MT e Pedagogia pela Faculdade de Educação de Tangara da Serra - UniSerra. Pós graduada em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e Interdisciplinaridade na Educação Básica pelo Instituto Cuiabano de Educação – ICE.

Fabíola da Costa Soares

Graduada em Letras pela UFU; Psicanalista Educacional pela FASSEM; Supervisora e Orientadora Educacional pela Universidade Cândido Mendes; Psicopedagoga e Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Presidente Antônio Carlos. Tem experiência como Coordenadora Pedagógica na Rede Particular de Ensino na cidade de Uberlândia. Atua como professora da Rede Municipal de Uberlândia desde 1995 e há 20 anos engajada na educação e atendimento das pessoas que são público alvo da Educação Especial. Membro do GEPTA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Transtorno do Espectro do Autismo), e, pesquisadora na área.

Francisca Inácia da Silva Ribeiro

Pedagoga efetiva na Prefeitura de Lucas do Rio Verde-MT; Licenciada em Pedagogia- UNINOVA; Especialista em Educação Infantil- FID; Especialista em Ludopedagogia e Psicopedagogia- FAVENI; e-mail: franciscadejoao@gmail.com

Graciele Alves da Silva

Possui graduação em Pedagogia, Gestão e Tecnologia pela Faculdade Pitágoras (2011), com especialização em supervisão e inspeção escolar pela Universidade Federal de Uberlândia (2013) e Educação Inclusiva e Especial pela Faculdade FAVENI (2017). Atualmente é professora regente na Escola Estadual José Gomes Junqueira e vice-diretora na Escola Municipal Freitas Azevedo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino-aprendizagem.

Heládio Soares da Silva

Possui especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2020), graduação em Pedagogia pelo Instituto Brasileiro de Formação (2019), graduação em Administração pela Escola Superior de Administração Marketing e Comunicação de Uberlândia (2017) e graduação em Matemática pela Faculdade Educacional da Lapa (2018). Atualmente é Profissional de apoio escolar e Professor de 1º ao 5º ano ambos na Escola Municipal Freitas Azevedo na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Tem experiência docente na área de Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem centrada no estudante e metodologias ativas em escola pública.

Iolanda Silva Oliveira

Graduação em Pedagogia. SMEC.

Jéssica Lorryne Ananias da Silva

Professora da Rede Municipal de Educação em Rondonópolis, mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso- PPGEduc campus de Roo.

José Daniel Vieira Santos

Mestrando em Educação (bolsista PROSUP/TAXA/CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT). Graduado em Geografia pela Universidade Tiradentes – UNIT. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional, Formação de professores e Tecnologia Assistiva (GPGFOP/PPED-UNIT/CNPQ). E-mail: profjosedaniel@gmail.com

Jucelma Lima Pereira Fernandes

Professora da Rede Municipal de Educação em Rondonópolis, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso- PPGEdu campus de Roo.

Júlia Alessandra Machado de Castro

Professora da Rede Municipal/ Estatual de Educação em Rondonópolis, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso- PPGEdu campus de Roo.

Juraci Rodrigues Falanqui

Graduação em Pedagogia. SMEC.

Lara Cristina Lara

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia (1992), Especialista em Psicomotricidade (2011), especialista em Educação e Esportes para Portadores de Deficiência Física (1994). Atua principalmente nos seguintes temas: Esporte, Indivíduo e Sociedade. Atualmente diretora Escolar na rede Municipal de Uberlândia.

Leonardo Luis de Freitas

Doutorando em Química – Programa de pós graduação em Química - UFU (2019), Mestre em Química - UFU (2017), Graduado em Química Industrial - UFU (2014), Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE - FAVENI (2020), Licenciado em Pedagogia - UNIBF (2019), Licenciado em Matemática - UNIFRAN (2018). Tenho experiência na área de Química, com ênfase em Química Ambiental, atuando principalmente na área de pesquisa com Hidróxidos Duplos Lamelares (HDL) a partir da recuperação de baterias de íons lítio descartadas, com otimização de processos adsorptivos visando a remoção de poluentes em soluções aquosas. Também possuo experiência como professor de matemática e atendimento

educacional especializado na educação básica na rede pública do município de Uberlândia - MG.

Lígia Bocalon Salvini

Graduada de Bacharelado em Direito, pela Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul. CRAS Prefeitura Municipal de Santa Fé do Sul. SP.

Ligiane Oliveira dos Santos Souza

Graduação em Pedagogia. SMEC.

Luciana Ferreira dos Santos

Graduação em Pedagogia. SMEC.

Marcelo Skowronski

Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus de Primavera do Leste/MT. Coordenador do Curso Técnico em Informática. Ex-professor e coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Mato Grosso - Campus Diamantino. Doutorando em Educação Física pelo Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH-2021). Mestre em Educação Física pelo PPGCMH (UFRGS-2014). Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010 e 2014). Membro do grupo de pesquisa Políticas de Formação em Educação Física e Saúde (POLIFES/UFRGS). Membro do Grupo de estudos e pesquisa em Educação Física no Ensino Médio Profissionalizante (GEPEFEP). Atua principalmente nos seguintes temas: educação, educação física, saúde coletiva, práticas corporais e formação de professores.

Márcia de Souza Damasceno

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Stricto Sensu em Ensino em Associação Ampla Docente de Cooperação Científica entre a Universidade de Cuiabá-UNIC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso- (IFMT). CMEB Helena Esteves. E-mail: marcinhadama@live.com

Márcia Santos Vedovato

Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário do Norte Paulista (1987), graduação em Licenciado em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Marcos (1981), graduação em Bacharel em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Marcos (1981), graduação em Licenciado em Pedagogia - Plena pela Faculdade de Educação Antonio Augusto Reis Neves (1985) e mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2005). Já Atuou até julho 2011 como Coordenadora de Pós-Graduação de curso em Educação Especial na Perspectiva da Escola Inclusiva, curso de Psicopedagogia Institucional e Clínica e de cursos de aprimoramento de 180hs em áreas afins da Psicopedagogia e Educação Especial do Instituto Superior de Educação de Barretos - ISEB. Atualmente é psicóloga - Clínica Psicológica Particular, psicóloga da Prefeitura do Município de Barretos e professor titular do Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiências, inclusão, distúrbios de aprendizagem, epidemiologia, saúde mental, psicodiagnóstico escolar, e atendimento educacional especializado.

Marinalva Reginaldo Santos

Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Pós-Graduações em Educação no Campo pela Faculdade Venda Nova Imigrante e Psicopedagogia Clínica e Institucional, em ênfase em Educação Inclusiva pela Faculdade da Amazônia. Docente na Escola Rosimeire Aparecida Da Silva, Lucialva – Distrito de Jauru – Mato Grosso.

Merielle Maria Ramos Freitas

Mestranda em Educação - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) – UFU (2021). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Atualmente é professora de educação básica - Escola Estadual Marechal Castelo Branco e Escola Municipal de Educação Infantil do Bairro Mansour. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

Rayssa Feitoza Felix dos Santos

Mestra em Educação em Ciências e Matemática. Especialista em Libras. Pedagoga. Tradutora e Intérprete de Libras no Ensino Superior.

Sandra Arnaldo de Amorim Lima

Mestranda em Educação pelo PPED/UNIT. Especialista em Língua Brasileira de Sinais: Educação Especial, pela Faculdade São Luís de França/SE (2010) e especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Pio Décimo/SE (2008). Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Tiradentes/SE (2013) e em Pedagogia pela Universidade Tiradentes/SE (2005). É Professora do quadro efetivo da Secretaria Estadual da Educação de Sergipe e da Prefeitura Municipal de Laranjeiras/SE. É integrante do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NUPITA/UFS). E-mail: sandy.pedago@yahoo.com.br

Sandra Moreno de Assis

Graduação em Pedagogia. SMEC.

Silvano Barbosa Soares

Graduado em Licenciatura em Pedagogia, pela Fundação Universidade Tocantins. Especialista em Psicopedagogia Clínica Institucional com ênfase em Educação Inclusiva.

Sirlene Lemes de Moraes Silva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Stricto Sensu em Ensino em Associação Ampla Docente de Cooperação Científica entre a Universidade de Cuiabá-UNIC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso- (IFMT) - sula.004@hotmail.com

Sueli de Souza Silva

Graduação em Pedagogia. SMEC.

Vanilda Divina Almério Bistaffa

Possui graduação em TECNOLOGIA EM PROCESSAMENTO DE DADOS pela ASSOCIACAO CULTURAL E EDUCACIONAL DE BARRETOS - ACEB (1997) e LICENCIATURA PLENA nesta área pelo CEFET - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO (2005). LICENCIATURA EM PEDAGOGIA pelo CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO (2015). Possui Pós-graduação Lato Sensu em SISTEMA DE INFORMAÇÃO pela UNIFRAN - UNIVERSIDADE DE FRANCA (2002), em TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS pela FASFI - FACULDADE SÃO FIDÉLIS (2013), em EDUCAÇÃO ESPECIAL (2015) e PSICOPEDAGOGIA INSTITUICIONAL (2019). Está cursando Mestrado Acadêmico no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu “Ensino e Processos Formativos”, no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP/IBILCE - Câmpus de São José do Rio Preto. Atualmente é Docente do UNIFEB - Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos, no curso de Licenciatura em Pedagogia, ministrando as disciplinas LIBRAS e Educação Especial Políticas de Inclusão nos cursos de Pedagogia e Educação Física. Trabalha como Professora

efetiva de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Prefeitura do Município de Barretos. Fez trabalho voluntário na TV Soares, atual Vale TV - Barretos/SP, como intérprete de LIBRAS do Programa O Evangelho em seu lar. Em 2017, cursou na condição de aluno especial, as disciplinas Trabalho Docente no contexto da Inclusão Escolar e Formação do professor para a atuação no berçário, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Araraquara. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente em atendimento educacional especializado, deficiências e inclusão na Educação Infantil e Educação Fundamental.

Viviane Alves Jorge

Nasceu em 05 de Maio de 1981 na cidade de Barretos no Estado de São Paulo. Ingressou no curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos (UNIFEB) no ano de 2017 e concluiu a graduação em 2020.

Weslene da Silva Santos

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis- UFR; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS; e-mail: weslenesantos30@gmail.com

OS ORGANIZADORES

MARCELO SKOWRONSKI



Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus de Primavera do Leste/MT. Coordenador do Curso Técnico em Informática. Ex-professor e coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Mato Grosso - Campus Diamantino. Doutorando em Educação Física pelo Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH-2021). Mestre em Educação Física pelo PPGCMH (UFRGS-2014). Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010 e 2014). Membro do grupo de pesquisa Políticas de Formação em Educação Física e Saúde (POLIFES/UFRGS). Membro do Grupo de estudos e pesquisa em Educação Física no Ensino Médio Profissionalizante (GEPEFEP). Atua principalmente nos seguintes temas: educação, educação física, saúde coletiva, práticas corporais e formação de professores.

RENATA MACHADO TEIXEIRA



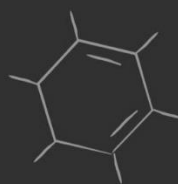
Mestre em Educação Física, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), na área de Movimento Humano e Cultura. Possui Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (2010-2013). Tem experiência na área de Educação Física Adaptada, com ênfase em psicomotricidade. Atuou como Bolsista PIBEX, (2010-2011 e 2012-2013) e RAEX (2014-2014). Foi monitor nível II de Introdução a Educação Física Adaptada, Prática de Ensino I e II e Educação Física Adaptada III. Atuou como Coordenadora Geral Pedagógica do Programa Segundo Tempo Esporte Adaptado da UFV, vinculado a Divisão de Esporte e Lazer. Atualmente é professora universitária.



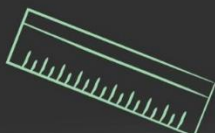
+



6



9



8



ISBN 978-65-995169-4-8



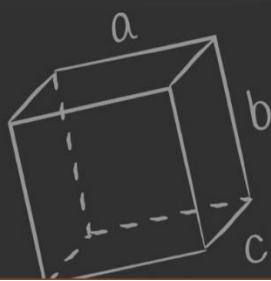
9

786599

516948



Editora
MultiAtual



?

