E-BOOK

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

ORGANIZADORES
Viviane Cristhyne Bini Conte
Maykon dos Santos Marinho
Everaldo Nery de Andrade
Luciano Luan Gomes Paiva

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

E-BOOK

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

ORGANIZADORES
Viviane Cristhyne Bini Conte
Maykon dos Santos Marinho
Everaldo Nery de Andrade
Luciano Luan Gomes Paiva

DOI: 10.47538/AC-2021.11
ISBN: 978-65-89928-07-2
9 786589 928072

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2021

E-BOOK

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

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

Tecnologias da informação e comunicação no ensino [livro eletrônico] : desafios contemporâneos / organizadores Viviane Cristhyne Bini Conte...[et al.]. -- 1. ed. -- Natal : Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2021.PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Maykon dos Santos Marinho, Everaldo Nery de Andrade, Luciano Luan Gomes Paiva.
Bibliografia.
ISBN 978-65-89928-07-2

1. Educação 2. Educação - Finalidades e objetivos 3. Comunicação e educação 4. Comunicação e tecnologia 5. Inovações educacionais 6. Prática de ensino 7. Prática pedagógica 8. Professores - Formação 9. Tecnologia educacional I. Conte, Viviane Cristhyne Bini. II. Marinho, Maykon dos Santos. III. Andrade, Everaldo Nery de. IV. Paiva, Luciano Luan Gomes.

21-85995 CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Tecnologia da informação e comunicação : Inovações educacionais : Educação 371.3
Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Amplamente Cursos e Formação Continuada
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2021

Editora Chefe:
Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais:
Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Maria Pollyana Sales Vicente
Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária:
Maria Alice Ferreira
Aline Graziele Benitez

Projeto Gráfico e Diagramação:
Luciano Luan Gomes Paiva
Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Imagem da Capa:
Shutterstock

Edição de Arte:
Luciano Luan Gomes Paiva

Revisão:
Os autores

2021 *by* Amplamente Cursos e Formação Continuada
Copyright © Amplamente Cursos e Formação Continuada
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Amplamente Cursos e Formação Continuada
Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Amplamente Cursos e Formação Continuada.

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de atribuição Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).

Este e-book contém textos escritos por autores de diversos lugares do Brasil e, possivelmente, de fora do país. Todo o conteúdo escrito nos capítulos, assim como correção e confiabilidade são de inteira responsabilidade dos autores, inclusive podem não representar a posição oficial da Editora Amplamente Cursos.

A Editora Amplamente Cursos é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Todos os artigos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

É permitido o download desta obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Situações de má conduta ética e acadêmica ou quaisquer outros problemas que possam vir a surgir serão encaminhados ao Conselho Editorial para avaliação sob o rigor científico e ético.

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2021

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo - Universidade Federal de Campina Grande

Dra. Danyelle Andrade Mota - Universidade Federal de Sergipe

Dra. Débora Cristina Modesto Barbosa - Universidade de Ribeirão Preto

Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade Estadual do Ceará

Dra. Eliana Campêlo Lago - Universidade Estadual do Maranhão

Dr. Everaldo Nery de Andrade - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Dra. Fernanda Miguel de Andrade - Universidade Federal de Pernambuco

Dr. Izael Oliveira Silva - Universidade Federal de Alagoas

Dr. Jakson dos Santos Ribeiro - Universidade Estadual do Maranhão

Dra. Josefa Gomes Neta - Faculdade Sucesso

Dr. Maykon dos Santos Marinho - Faculdade Maurício de Nassau

Dr. Rafael Leal da Silva - Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba

Dra. Ralydiana Joyce Formiga Moura - Universidade Federal da Paraíba

Dra. Roberta Lopes Augustin - Faculdade Murialdo

Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade - Universidade Federal da Paraíba

Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Wanderley Azevedo de Brito - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima - Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves

Ma. Andreia Rodrigues de Andrade - Universidade Federal do Piauí

Esp. Bruna Coutinho Silva - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Ma. Camila de Freitas Moraes - Universidade Católica de Pelotas

Me. Carlos Eduardo Krüger - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Esp. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes - Fanex Rede de Ensino

Me. Clécio Danilo Dias da Silva - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2021

Me. Fabiano Eloy Atílio Batista - Universidade Federal de Viçosa

Me. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará

Me. Fydel Souza Santiago - Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo

Me. Giovane Silva Balbino - Universidade Estadual de Campinas

Ma. Heidy Cristina Boaventura Siqueira - Universidade Estadual de Montes Claros

Me. Jaiurte Gomes Martins da Silva - Universidade Federal Rural de Pernambuco

Me. João Antônio de Sousa Lira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

Me. João Paulo Falavinha Marcon - Faculdade Campo Real

Me. José Henrique de Lacerda Furtado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Me. José Flôr de Medeiros Júnior - Universidade de Uberaba

Ma. Josicleide de Oliveira Freire - Universidade Federal de Alagoas

Me. Lucas Peres Guimarães - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Ma. Luma Mirely de Souza Brandão - Universidade Tiradentes

Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa - Universidade Federal da Paraíba

Me. Márcio Bonini Notari - Universidade Federal de Pelotas

Ma. Maria Antônia Ramos Costa - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia

Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves - Universidade Católica Portuguesa

Me. Milson dos Santos Barbosa - Universidade Tiradentes

Ma. Náyra de Oliveira Frederico Pinto - Universidade Federal do Ceará

Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan - Faculdade de Educação e Meio Ambiente

Ma. Rosiane Correa Guimarães - Universidade Federal de Jataí

Ma. Sirlei de Melo Milani - Universidade do Estado de Mato Grosso

Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz - Universidade Federal da Paraíba

Me. Weberson Ferreira Dias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Todos os autores desta obra declaram que trabalharam ativamente na produção dos seus trabalhos, desde o planejamento, organização, criação de plano de pesquisa, revisão de literatura, caracterização metodológica, até mesmo na construção dos dados, interpretações, análises, reflexões e conclusões. Assim como, atestam que seus artigos não possuem plágio acadêmico, nem tampouco dados e resultados fraudulentos. Os autores também declaram que não possuem interesse comercial com a publicação do artigo, objetivando apenas a divulgação científica por meio de coletâneas em temáticas específicas.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

APRESENTAÇÃO

Em um cenário em que a tecnologia está presente na rotina acadêmica de diversas instituições de ensino e, na maioria das vezes, na própria rotina dos estudantes, é primordial que professores busquem alternativas inovadoras para conectar os alunos com um novo modelo de ensino e aprendizagem. Os professores e educadores devem proporcionar aos alunos maior autonomia, interatividade e criatividade em seu aprendizado. Mais ainda, em uma visão sobre profissional do futuro, é dever não só das instituições, mas também do professor, estar antenado com as novas ferramentas tecnológicas de educação. Nós professores devemos passar por uma transformação digital, com riscos, de que se tal não ocorra, não encontraremos a luz no fim do túnel.

Essa transformação no ensino não deve ser somente no ambiente escolar, sala de aula presencial ou virtual, mas também nos paradigmas sobre como educamos. Implementar Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas diferentes modalidades de ensino (presencial, híbrido ou à distância) é necessário para despertar maior interesse e interatividade entre discentes da geração dos millennials, geração Y (indivíduos nascidos entre o período da década de 80 até o começo dos anos 2000), já que essa geração se caracteriza pela renovação, conectividade e interações virtuais midiáticas e sociais e, provavelmente, nas suas relações de trabalho.

Essa geração está sempre a um clique de resolver alguma dúvida ou obter informações, sendo assim, mantermos paradigmas em sala de aula implica em menores interações com os professores, uma vez que os discentes dessa geração conseguem achar o que procuram de maneira mais rápida em seus smartphones ou computadores. No mercado consumidor, as empresas se adaptaram às tendências de compras e padrões de comportamento desse público. Na educação isso não pode ser diferente, devemos utilizar as ferramentas tecnológicas para favorecer a participação e interação, co-criação de materiais didáticos, feedbacks no processo de ensino e aprendizagem. Precisamos pensar a educação como uma empresa eficiente em seus serviços, com missão de crescimento e expansão de seus negócios. E o negócio na educação é o aprendizado, hoje mais do que nunca, dependente das TIC para um melhor desempenho.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Tudo isso passa, obrigatoriamente, pelo trabalho do professor na identificação e implantação dessas ferramentas em seus planos de ensino, no estímulo e mediação do interesse do aluno, na construção de regras de socialização e cidadania e no aguçamento de uma ética coletiva.

As TIC na educação já são uma realidade em muitas salas de aula. Os alunos estão cada vez mais conectados e interessados em processos automatizados, logo, escolas, universidades que não ofereçam ferramentas no processo de ensino-aprendizagem estarão fadadas ao fracasso.

Entretanto, as dificuldades de conexão por falta de aparelho, internet banda larga ou pacote de dados móveis são grandes entraves para a popularização e universalização do acesso às TIC que devem ser pensados e discutidos durante a implementação de quaisquer ferramentas de suporte no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário a implementação de políticas públicas de auxílio digital a indivíduos desamparados socioeconomicamente, por exemplo, em escolas e universidades públicas.

Por fim, é um grande desafio tanto para os professores/educadores como para estudantes, tanto no ensino presencial, como no híbrido e/ou ensino à distância a implementação e utilização com eficácia das TIC. Este livro oportuniza a divulgação de experiências vividas, de projetos com objetivos de implementação do uso de TIC, de divulgação de novas tecnologias, dentre outros.

Desejamos uma boa leitura!

Viviane Cristhyne Bini Conte
Maykon dos Santos Marinho
Everaldo Nery de Andrade

SUMÁRIO

CAPÍTULO I 14
A GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Cirlene Felix Cebalho; Eneidina Aparecida da Silva;
Maria Aparecida de Oliveira Pereira; Priscilla Alves de Oliveira;
Thayne Kelly Pereira dos Santos.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-01

CAPÍTULO II 22
A HISTÓRIA DA MODELAGEM MATEMÁTICA: UMA PERSPECTIVA DE DIDÁTICA NO ENSINO BÁSICO
Maria de Fátima Andrade Aragão; Ana Luiza Alves de Andrade;
Vicentina Morais de Xavier; Fabio de Albuquerque Silva;
Renata Resende Ibiapina Braga.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-02

CAPÍTULO III 35
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR
Adriana Ferreira da Silva Moraes; Eliana Ester Cristante Mendes;
Larissa Carla Dorta de Oliveira; Louriete Pereira de Andrade;
Luciana da Silva Souza.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-03

CAPÍTULO IV 46
A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DAS GERAÇÕES
Vanessa de Brito Bonifácio.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-04

CAPÍTULO V 64
A PSICOLOGIA NA ESCOLA
Maria de Fatima da Cunha; Rosangela Maria Cunha da Silva;
Francilangela Ângela cunha da Silva Santos.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-05

CAPÍTULO VI 77
A VIOLÊNCIA DOS ALUNOS CONTRA PROFESSORES: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA E DA SOCIEDADE
Adalberto Siqueira Divino; Edson Maia;
Tarcilane Jardim da Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-06

CAPÍTULO VII_____92
AS PECULIARIDADES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA GERAÇÃO Z E *ALPHA*
Vanessa de Brito Bonifácio.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-07

CAPÍTULO VIII_____110
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR - UMA PRÁTICA QUE FAVORECE OS ALUNOS?
Maria Auxiliadora Fontenele Araújo.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-08

CAPÍTULO IX_____131
AVALIAÇÃO DIVERSIFICADA: VÁRIAS FORMAS DE ENSINO
Thaciane Martins Câmara Alexandre; Gilma Maria Felipe da Silva;
Sheyla Mariana Peixoto Monteiro; Railson joeliton Souza Santos.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-09

CAPÍTULO X_____151
CONCEPÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O USO DE PROJETOS COMO METODOLOGIAS DIDÁTICAS
Erivaldo Patrício Izidro; Maciel da Paixão Borges;
Maria do Carmo Silva; Dinalva Araújo de Campos.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-10

CAPÍTULO XI_____160
CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
Elizabeth kelly Azevedo Rosario .
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-11

CAPÍTULO XII_____173
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas;
Layze Rose de Melo Fonsêca Araújo; Francisco Antônio Vieira de Araújo;
Maria Damiana da Silva; Adriano Cézar Dantas Ferreira;
Jeane Bernardo Fernandes de Oliveira; Railson joeliton Souza Santos.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-12

CAPÍTULO XIII_____183
INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS
Marcos Gomes Camilo; Dircilene Rosa de Oliveira Gontijo;
Patrícia Pereira da Silva Cirilo.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-13

CAPÍTULO XIV_____196
INTERNET NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: UMA FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM BOA VISTA-RR 196
Sebastião de Carvalho Bezerra. 196
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-14 196

CAPÍTULO XV_____213
O AEE E O ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA DE SINAIS - LIBRAS
Francisca Elitânia Bezerra de Araújo; Ylka de Carvalho Fernandes;
Deusimar Nascimento Pereira Vieira; Ana Cleide Pereira da Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-15

CAPÍTULO XVI_____223
O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO
Kaellen Antunes Rabelo.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-16

CAPÍTULO XVII_____230
O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA
Elaine Neves de Araújo; Leticia Martins de Jesus;
Lucineia Maria Viana; Maria Aparecida da Silva Maciel;
Roseli Gonsalves Campos Rosa; Sueli de Souza Santos.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-17

CAPÍTULO XVIII_____240
O USO DO LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: A IMPORTÂNCIA DE CONSTRUIR NOVAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO
Ana Paula Luiz do Nascimento Machado; Glória Marques da Costa;
Luiza Ferreira Manoel; Jessica de Lima Neves;
Maria Marques da Costa.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-18

CAPÍTULO XIX_____250
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS NA ERA DIGITAL
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas;
Maria Cristina Antonia da Silva; Ewerton Cardoso da Silva;
Tiago Santana de Souza; Wekydja Neyk Paiva de Freitas;
Maria dos Navegantes Ferreira da Silva Maia;
Maria Rosilene Fernandes de Lima; Railson joeliton Souza Santos.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-19

CAPÍTULO XX_____259
OS DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DO ENSINO REMOTO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO NO PERÍODO DE PANDEMIA
Lucia Bernadete Soares de Lima; José Confessor de Oliveira Júnior;
Maria Elizabete Silva de Souza; Meiry Janaina da Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-20

CAPÍTULO XXI_____270
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO NA MELHORIA DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS
Ana Cristina Medeiros de Araújo; Irismar Siqueira da Costa Silva;
Paulo Oliveira Barros.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-21

CAPÍTULO XXII_____286
POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL: FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TDICs
Tarciany Alves Pereira; Iracema Campos Cusati;
Neide Elisa Portes dos Santos.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-22

CAPÍTULO XXIII_____301
REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
Elaine Neves de Araújo; Flávia Aparecida Barbosa;
Francisco das Chagas Pereira de Sousa; Juliana Reis Fonseca;
Rosea Maria Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-23

CAPÍTULO XXIV_____309
UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
Ana Paula Luiz do Nascimento Machado; Jessica de Lima Neves;
Kedma Soares de Souza; Larissa Carla Dorta de Oliveira;
Louriete Pereira de Andrade.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-24

CAPÍTULO XXV_____318
UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO COTIDIANO EDUCACIONAL
Gesiene dos Santos Silva; Girleide de Luna Martins Cândido;
Maria Aparecida de Oliveira Pereira; Renata de Souza Martins Barbieri;
Thayne Kelly Pereira dos Santos.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-25

SOBRE OS ORGANIZADORES_____327

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

SOBRE OS AUTORES 329

ÍNDICE REMISSIVO 336

CAPÍTULO I

A GEOMETRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cirlene Felix Cebalho[1]; Eneidina Aparecida da Silva[2];
Maria Aparecida de Oliveira Pereira[3]; Priscilla Alves de Oliveira[4];
Thayne Kelly Pereira dos Santos[5].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-01

RESUMO: Procuramos com este trabalho evidenciar diferentes linhas de pesquisas interessadas em investigar a temática ensino de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental. Pretendemos neste fazer, identificar seus problemas de pesquisas, sintetizar em dois parágrafos cada uma das obras investigadas, e apresentar o que compreendemos ser um discurso comum nestas obras. Como principais resultados indicamos a similaridade de compreensão de que existe ainda presente uma problemática a ser melhor discutida, tal problemática é o ensino de geometria, e para além de seu reconhecimento, identificamos a preocupação comum de identificar os elementos que as constituem (no âmbito de suas pesquisas) e a elaboração de um produto (normalmente proposta de ensino) que venha contribuir para com a compreensão dos conceitos matemáticos presentes no ensino desta disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática. Ensino Fundamental. Aritmética.

GEOMETRY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT: With this work, we seek to highlight different lines of research interested in investigating the teaching of geometry in the early years of elementary school. In this task, we intend to identify their research problems, synthesize each of the investigated works in two paragraphs, and present what we understand to be a common discourse in these works. As main results, we indicate the similarity of understanding that there is still a problem to be better discussed, such problem is the teaching of geometry, and in addition to its recognition, we identified the common concern to identify the elements that constitute them (within the scope of their researches) and the elaboration of a product (usually a teaching proposal) that will contribute to the understanding of the mathematical concepts present in the teaching of this discipline.

KEYWORDS: Mathematics. Elementary School. Arithmetic.

1 Graduada em Pedagogia. E-mail:cirlenefelix1@hotmail.com
2 Graduada em Pedagogia. E-mail:eneidinamt13@hotmail.com
3 Graduada em Pedagogia. E-mail:maria-200777@hotmail.com
4 Graduanda em Pedagogia. E-mail: kaueepri@gmail.com
5 Graduada em Pedagogia. E-mail:thaynekelly@hotmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

INTRODUÇÃO

O presente trabalho sintetiza nosso percurso de pesquisa a fim de reconhecer o que diz a teoria acadêmica sobre o ensino de geometria nas séries iniciais do ensino fundamental. Procuramos aqui desenvolver um trabalho de investigação junto ao Google acadêmico, por trabalhos que tratam desta temática, na pretensão de melhor compreender os diferentes discursos presentes nestas obras.

A pesquisa que desenvolvemos se enquadra como qualitativa bibliográfica e documental, qualitativa segundo Garnica (1999), Garnica e Pereira (1997) e Palanch (2016), por procurar discorrer a respeito do fenômeno, não se limitando a apontar resultados quantitativos, mas, procurando desenvolver um raciocínio de compreensão do que se investiga, bibliográfico e documental, pois o campo de pesquisa, a fonte dos dados são os diversos trabalhos acadêmicos disponíveis neste ambiente.

Procuramos como objetivo reconhecer as diferentes propostas de investigações presentes no Google acadêmico; elencar os principais problemas propostos nestes trabalhos; e por fim, identificar os elementos que os aproximam. Afirmamos que nossa escolha pelo Google acadêmico se dá pelo seu alcance a diferentes bases de dados e documentos, por ser uma ferramenta de pesquisa mais próxima do professor não habituado com o trabalho de pesquisa, e por deter de diferentes trabalhos aceitos na academia.

Como capítulos procuramos discorrer sobre cada uma das obras selecionadas; em seguida, procuramos identificar seus problemas de pesquisa; por fim, elencamos os elementos que, a nosso ver, se assemelham nestes trabalhos. Esperamos que como resultados possam contribuir com o movimento de pesquisa sobre a temática “matemática e séries iniciais”, por entender que este é um campo de trabalho que vem atraindo os olhares de diferentes pesquisadores, uma vez que, a matemática se apresenta como uma disciplina de grandes dificuldades para muitos professores e consequentemente, a seus alunos.

ÁLGEBRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Para realizar esta pesquisa, acessamos o portal do Google acadêmico < https://scholar.google.com.br/> e inserimos no campo de pesquisa os seguintes descritores "ensino de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental". Procuramos aqui delimitar o campo de pesquisa para alcançar obras publicadas no período de 2010 até 2019.

Identificamos nesta pesquisa um número elevado de trabalhos. Tendo em vista que não temos o objetivo de mapear tais obras, propomos então uma pesquisa que se assemelha ao movimento de mapeamento proposto por Palanch (2016), diferenciando no entanto, por procurar selecionar dentre as obras identificadas, quatro trabalhos, que distinguiremos pela proposta de pesquisa que veio a apresentar. Queremos frisar que a proposta desta seleção é alcançar maior diversidade de trabalhos, uma vez que limitamos a análise de quatro obras.

Deste fazer resultaram as escolhas dos seguintes trabalhos: Dissertação – por Manoel (2014) A importância do ensino de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental: razões apresentadas em pesquisas brasileiras; Livro – por Moretti e Souza (2015), Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: princípio e práticas; Dissertação de mestrado – Barbosa (2010), O pensamento geométrico em movimento: um estudo com professores que lecionam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Ouro Preto (MG); e artigo – por Muller e Lorenzato (2015), Geometria nos anos iniciais: sobre os conceitos de área e perímetro.

O QUE DIZEM DIVERSOS TRABALHOS

A seguir, apresentamos em dois parágrafos uma síntese dos documentos escolhidos na pesquisa, em seguida, nossa consideração a respeito de seus fazeres, de modo que nos direcione a responder o objetivo da pesquisa seguinte.

Dissertação – por Manoel (2014), A importância do ensino de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental: razões apresentadas em pesquisas brasileiras. Trata-se de um estudo bibliográfico entre de trabalhos datados no período de 2011 a 2016 na procura por identificar as razões que justificam o ensino de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

O autor reconhece que o ensino de matemática nos anos iniciais é uma problemática que precisa ser melhor compreendida pelos professores e pela academia, e aponta que dentro deste universo, o ensino de geometria é o que mais tem sofrido. Para alcançar seus objetivos, o autor elenca previamente onze eixos temáticos onde o ensino de geometria poderia ser trabalhado, e termina por constatar que apesar de haver muitas razões para seu ensino, identificou que muitas vezes os professores não o sabem justificar.

Livro – por Moretti e Souza (2015), Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: princípio e práticas. O trabalho destas autoras não se limita ao estudo de geometria, no entanto, ao que se refere a este, em seu capítulo 3, adota o percursos de apresentar uma contextualização sobre o conteúdo de espaço e forma, e segue apontando um discurso de abordagem sobre os conteúdos: figuras geométricas, simetria e transformação, e medidas e grandezas.

Em seu conteúdo percebemos o interesse em preparar uma sugestão de abordagem ao ensino de geometria nas séries iniciais, de modo que o livro sirva de embasamento e referência ao professor em seu fazer diário. Tanto que procura ir além da apresentação do conteúdo, propõe leituras e propostas de prática a serem desenvolvidas.

Dissertação de mestrado – Barbosa (2010), O pensamento geométrico em movimento: um estudo com professores que lecionam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Ouro Preto (MG). A presente obra que resultou em um objeto educacional (uma proposta de ensino de geometria com base nas considerações do autor), propôs investigar os saberes mobilizados por três professoras dos anos iniciais, quando no trato do ensino de geometria em sala de aula.

A autora identificou a mobilização de diferentes saberes “termo cunhado por Shulman (1987)”, em especial os saberes do conteúdo posteriormente transformados em saberes pedagógicos, bem como a aprendizagem e a assimilação dos termos matemáticos envolvidos no vocabulário das professoras participantes.

Artigo – por Muller e Lorenzato (2015), Geometria nos anos iniciais: sobre os conceitos de área e perímetro. Neste trabalho, os autores desenvolveram uma pesquisa exploratória junto a professores dos anos iniciais de Vilhena (Rondônia), no entanto, vinculado aos participantes de um Grupo de pesquisa denominado de GETEMAT (Grupo

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

de Estudo e Trabalho Pedagógico para o ensino de Matemática).

Os autores estavam preocupados em investigar as percepções destes membros (20 professores e futuros professores) a respeito de um dado conteúdo do ensino de geometria nos anos iniciais, o estudo de perímetro e área de figuras planas. Esta pesquisa, que não foi concluída (trata-se apenas de resultados parciais), nos dá indicações de que tais professores apresentam dificuldades em compreender e ensinar tal conteúdo a seus alunos.

Reconhecemos neste momento que tais obras já promovem nosso primeiro objetivo que é reconhecer as diferentes propostas de investigações presentes no Google acadêmico. Procuramos no próximo tópico, responder ao segundo problema, que é elencar os principais problemas propostos nestes trabalhos.

AS PROBLEMÁTICAS DE TRABALHOS DAS OBRAS

Neste momento, queremos apresentar a variedade de problemas de pesquisa que identificamos em nosso trabalho, com o fim de orientar nossa proposta que é identificar as similaridades de discursos presentes nestas obras.

O trabalho de Manoel (2014) após apresentar a importância atribuída por diversos pesquisadores (cenário internacional) sobre o ensino de geometria nas séries iniciais, procura reconhecer se tal percepção se faz também presente no cenário nacional.

O trabalho de Moretti e Souza (2015) tem como objetivo a produção de um material de referência a professores, fornecendo subsídios teóricos metodológicos para o trabalho em sala de aula. A problemática a ser tratada em seu trabalho é a associação de atividades lúdicas a partir da história e do conceito matemático de geometria (p. 13), bem como sua associação com a perspectiva de ensino de matemática relacionada com as práticas sociais, humanas e históricas da produção humana (p. 12).

O trabalho de Barbosa (2010) propõe investigar os saberes envolvidos na prática do ensino de geometria no fazer didático de três professoras do ensino fundamental anos iniciais para poder como contribuição elaborar uma proposta de ensino que venha contribuir com suas práticas, bem como enfrentar a problemática do ensino de matemática

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

nos anos iniciais.

Por fim, o artigo de Muller e Lorenzato (2015) propõe investigar as percepções de professores e futuros professores de um grupo de pesquisa a respeito do conteúdo de perímetro e área de figuras planas, com o fim de elaborar uma proposta de ensino que contemple as dificuldades identificadas inicialmente, e contribua com o ensino de geometria nos anos iniciais.

Note que temos aqui trabalhos com professores no chão da escola, com professores de um determinado grupo de estudo (mesmo que dentre eles tenhamos professores de chão de escola), a elaboração de um livro, e uma pesquisa bibliográfica. São somente quatro obras e diferentes propostas de trabalhos que se complementam.

Por fim, queremos no próximo módulo, identificar os elementos que os aproximam tais obras, segundo nosso olhar de pesquisadores.

AS CONVERGÊNCIAS DOS DISCURSOS

Nesta última parte da pesquisa, queremos explicar de que forma entendemos que tais trabalhos analisados se complementam, como afirmamos no fim do tópico anterior. Com isso, responderemos ao mesmo tempo o último objetivo de pesquisa que é indicar as proximidades destes trabalhos.

Notamos semelhança de preocupação entre os autores, com a elaboração de propostas de trabalhos ou de reconhecimento de dificuldades que precisam ser melhor assistidas, com o fim de combater ou mesmo intervir em um problema comum, a dificuldade presente na atuação dos professores quando precisam lidar com o ensino de geometria nos anos iniciais.

Todos os autores (de uma certa medida) nos levam a pensar que partem do princípio de que existe uma problemática, esta problemática é a compreensão por parte dos professores de conceitos matemáticos presentes no ensino de geometria, e mesmo que tenham apresentados diferentes propostas de investigação, obtiveram (a nosso ver) as mesmas constatações (ou permite-nos constatar), esta problemática ainda persiste.

CONCLUSÃO

Chegamos com esta pesquisa, ao entendimento de que o ensino de geometria quando ministrados por professores dos anos iniciais, muitas vezes se mostra um desafio, não por ser esta uma disciplina difícil de ser ensinada, mas, por exigir uma certa medida de abstração, muitas vezes não explorada em sua formação.

Tal propositura não está expressa nos textos, mas, representa nossa reflexão quanto ao que foi dito e sua associação às memórias que vivenciamos enquanto cursistas em formação para a docência.

Acreditamos que conseguimos aqui evidenciar uma pequena representação sobre o que vem a ser objeto de pesquisa em diferentes propostas de trabalhos disponíveis no Google acadêmico, bem como a percepção de que nosso trabalho pode contribuir com a disseminação desta evidencia junto a comunidade científica, ou mesmo, aos futuros profissionais que venham se interessar por esta área de pesquisa e atuação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. P. **O pensamento geométrico em movimento: um estudo com professores que lecionam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de Ouro Preto (MG).** 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2011. Disponível em < http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3074>. Acesso 08/10/2019.

GARNICA, Antonio Vicente Maraffioti; PEREIRA Maria Eliza. A pesquisa em Educação Matemática no Estado de São Paulo: um possível perfil. **Bolema - Boletim de Educação Matemática - Rio Clar**o, v. 12, p. 59–74, 1997.

GARNICA, Antonio Vicente Maraffioti. Filosofia da educação matemática: algumas ressignificações e uma proposta de pesquisa. In: IN M. A. BICUDO (ED.), PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS (PP. 5974). SÃO PAULO: EDITORA UNESP. 2 (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas.** [S.l.]: In M. A. Bicudo (Ed.), Pesquisa em educação matemática: Concepções e perspectivas (pp. 5974). São Paulo: Editora UNESP. 2, 1999. p. 59–74.

MANOEL, Wagner Aguilera. **A importância do ensino de geometria nos anos iniciais do ensino fundamental: razões apresentadas em pesquisas brasileiras**. 2014. 131 p.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253950>. Acesso 08/10/2019.

MORETTI, Vanessa Dias; SOUZA, Maria Marques de Souza**. Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** princípios e práticas pedagógicas. Editora Cortez, 2015. Disponível em < https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=vtWaCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=ensino+de+geometria+nos+anos+iniciais&ots=5FgrbqOtLf&sig=7cqe1vngyxMLcbrkeKawSYEucUw#v=onepage&q=ensino%20de%20geometria%20nos%20anos%20iniciais&f=false>. Acesso 08/10/2019.

MULLER, Maria Candida; Lorenzato Sergio. Geometria nos anos iniciais: sobre os conceitos de área e perímetro. **XIV conferência interamericana de educación matemática.** 2015. Disponível em < http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/view/292/0>. Acesso 08/10/2019.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. **Mapeamento de pesquisas sobre currículos de Matemática na Educação Básica Brasileira.** 2016. 297 f. Tese Doutorado em Educação Matemática - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. (1987 a 2012), 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18953>.

SHULMAN, L. S. et al. 150 **Ways of knowing:** Representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (org.). Exploring teachers thinking. Grã-Bretanha: Cassel Educational Limited, 1987, p. 104-124.

CAPÍTULO II

A HISTÓRIA DA MODELAGEM MATEMÁTICA: UMA PERSPECTIVA DE DIDÁTICA NO ENSINO BÁSICO

Maria de Fátima Andrade Aragão[6]; Ana Luiza Alves de Andrade[7];
Vicentina Morais de Xavier[8]; Fabio de Albuquerque Silva[9];
Renata Resende Ibiapina Braga[10].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-02

RESUMO: Neste artigo apresentamos uma pesquisa sobre a História da Modelagem Matemática na educação, desde seu início até os dias atuais. Percebemos uma grande importância para o ensino da matemática, constantemente cresce seu estudo, seus adeptos, bem como os trabalhos acadêmicos (monografias, teses, dissertações), artigos e os cursos que incluíram a modelagem como um componente curricular que abordam o tema. Na década de 60, um movimento educacional internacional abordou sobre a modelagem e suas aplicações na educação matemática, no qual influenciou o Brasil com a colaboração de alguns professores e de representantes brasileiros da comunidade internacional da matemática. A partir daí, só crescem os adeptos, colaboradores e pesquisadores da modelagem matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática. História da Modelagem Matemática. Modelagem Matemática.

THE HISTORY OF MATHEMATICAL MODELING: A DIDACTIC PERSPECTIVE IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This article presents a survey of the History of Mathematical Modeling in education, from its beginning to the present day. We noticed a great importance to the teaching of mathematics, constantly growing their study, their fans, as well as academic papers (monographs, theses, and dissertations), articles and courses that included modeling as a curricular component that address. In the 60s, an international educational movement approached about modeling and its applications in mathematics education, which influenced Brazil with the collaboration of some teachers and Brazilian representatives of the international mathematics community. From there, only grow fans, employees and researchers from mathematical modeling.

KEYWORDS: Mathematics Education. Mathematical Modeling. History of Mathematical Modeling.

6 Lattes: http://lattes.cnpq.br/2922410081638417. E-mail: aragao3000@hotmail.com
7 Lattes: http://lattes.cnpq.br/8868031911971273. E-mail: anandrade20@hotmail.com
8 E-mail: vi2010.pb@hotmail.com
9 E-mail: binho.alburquerquesilva@gmail.com
10 E-mail: renata.resende@ifpi.edu.br

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a finalidade de explanar a história da modelagem matemática, desde o seu surgimento até se consolidar como metodologia para o processo de ensino- aprendizagem da matemática, surgindo para mostrar a importância do uso da matemática no cotidiano, pois muitos acreditam ser desinteressante aprender matemática, por não conseguirem associar seus conceitos e abstrações a uma aplicação para a realidade concreta, a vida real; e acredita-se que o uso de métodos que estimulem os estudantes, tornando as aulas e o processo de ensino-aprendizagem mais interessantes e fáceis, propicie melhor entendimento.

A matemática é vista como uma ciência natural, uma criação do ser humano, que vive em um processo de construção, expansão e revisão de seus próprios conceitos, e como tal é apresentada como um conhecimento fechado e abstrato, sendo aplicado em atividades do cotidiano, bem como em várias áreas do conhecimento, auxiliando o ser humano na interação com o mundo que o rodeia A matemática é vista como uma ciência natural, uma criação do ser humano, que vive em um processo de construção, expansão e revisão de seus próprios conceitos, e como tal é apresentada como um conhecimento fechado e abstrato, sendo aplicado em atividades do cotidiano, bem como em várias áreas do conhecimento, auxiliando o ser humano na interação com o mundo que o rodeia. “A atividade de aplicar a Matemática é tão antiga quanto a própria matemática. É sabido que muitas ideias em matemática sugiram a partir de problemas práticos” (BASSANEZI, 2006, p. 44).

Torna-se muito importante aprender matemática desde as primeiras relações da criança com o ensino formalizado, entretanto, em seu processo de ensino, os alunos têm muitas dificuldades, o que pode perdurar continuamente no seu processo de aprendizagem. Muitas vezes, essas dificuldades que cercam os estudantes fazem com que os alunos não entendam e não adquira o conhecimento necessário para apreender os conceitos e as práticas deste ramo do conhecimento humano, a matemática.

Entendendo que a matemática é utilizada em várias áreas do conhecimento, e cabe ao professor encontrar formas possíveis que façam com que os alunos aprendam a refletir, resolver raciocínios matemáticos e, para isso, desenvolver meios que proporcionem a

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

capacidade de ler e interpretar situações-problema no campo da matemática.

A aprendizagem é influenciada por diversos fatores externos, e a matemática não foge deste contexto, pois o ambiente escolar é o meio em que se deve despertar em cada aluno o gosto pela matemática, e cabe ao professor oferecer métodos que envolvam e desenvolvam o pensar matemático de cada aluno, sendo necessária para atingir esses objetivos a utilização de alguns métodos que facilitem o ensino-aprendizagem.

A busca por outra metodologia que possibilitasse a compreensão de algo abstrato por meio do concreto avançou por vários caminhos, e neste propósito temos um marco pontual iniciado no século XIX, por volta de 1908 em Roma, em que uma comissão chamada Comission Internazionale de L' enseignement dês mathematiques (CIEM), passando mais tarde a se chamar Internacional Comission on Mathematical Instrucion (ICMI), a qual Félix Klein era o presidente, acalentava um objetivo: fazer um levantamento de diferentes métodos de ensino da matemática.

Após um mergulho reflexivo no contexto de então, concluindo que existiam muitas dificuldades com as metodologias até então praticadas, pois com os relatos de experiências e com as propostas pedagógicas em que o ensino se torna pouco atraente, não se formavam estudantes capazes de resolver problemas desconhecidos, apenas aqueles da rotina e a partir do ensino recebido. Após essa constatação foi possível à Klein desenvolver as suas propostas e ideias, que tinha em seu cerne as aplicações e os exemplos práticos nas relações e interações no ramo da matemática, deveriam ser usados para a compreensão de suas regras e conceitos.

No século XX, mais precisamente nos anos 60, aconteceram movimentos internacionais de grande importância para o uso de modelagem matemática, debatendo sobre o uso e suas aplicações na Educação Matemática, influenciando fortemente o Brasil, fato que impulsionou a vários pesquisadores se alinharem com os movimentos a nível nacional e internacional, possibilitando debates sobre o uso de modelagem matemática e suas aplicações na educação, fato esse que foi determinante para influenciar diversos outros pesquisadores brasileiros, que antes não tinham adentrado às novas perspectivas, emergindo o sentido da importância para o crescimento Educação matemática a inclusão da modelagem matemática.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

A utilização da modelagem matemática é um método, uma estratégia de ensino que resgata o conhecimento que cada indivíduo traz, construída por suas vivências, marcada pelo seu pertencimento sociocultural, e que a partir desta realidade diagnosticada, se aplicava o método da modelagem alinhado à realidade do indivíduo. Conforme a visão de Biembengut e Hien (2005):

> Muitas situações do mundo real podem apresentar problemas que requeiram soluções e decisões. Alguns desses problemas contêm fatos matemáticos relativamente simples, envolvendo uma matemática elementar, como:
>
> - O tempo de necessário para recorrer uma distância de quarenta quilômetros, mantendo-se a velocidade do veículo a uma média de oitenta quilômetros por hora;
> - O juro cobrado por uma instituição financeira a um determinado empréstimo;
> - A área de um terreno retangular (BIEMBENGUT; HEIN, 2005, p. 11).

A partir desse entendimento, vimos o quanto a matemática está ligada ao cotidiano, e não se costuma fazer essa ligação no conteúdo em sala de aula, deixando uma lacuna na aprendizagem da matemática, pois muitos alunos não conseguem resolver problemas do seu dia a dia com os ensinamentos abstratos retidos da sala de aula. Diante de tal problema, busca-se na modelagem matemática, uma modificação que torne essa obtenção de conhecimento mais ampla e concreta.

A Modelagem Matemática tem por objetivo estimular a criatividade e o raciocínio matemático, dar uma maior compreensão da aplicação da matemática em outras áreas, e desenvolver habilidades na resolução dos problemas, a fim de que os estudantes se sintam motivados a aprender de forma contínua.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA MODELAGEM AO ENSINO DA MATEMÁTICA

As ideias de Klein permearam as reflexões matemáticas no século XIX, e por volta do ano de 1968 foram defendidas e ajustadas pelo pesquisador holandês, Hans Freudenthal, como também por Henry Pollak, sendo assim, estas ideias foram motivadoras para uma organização, e por parte de Freudenthal, motivadoras de uma conferência, com o objetivo de incluir as aplicações e a modelagem no ensino da

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

matemática. Esse evento foi tematizado a partir do seguinte questionamento: Como ensinar matemática de modo a ser útil? Como também, houve a oportunidade de apresentar um estudo sobre *Educational Studies in Mathematics.*

Esse fato contribuiu para sua indicação e nomeação para tornar-se presidente da Comissão Internacional de Instrução Matemática (ICMI), o que lhe permitiu atuar na consolidação das aplicações de modelagem no ensino da matemática, o que então denominou de *Matemática Realística*; ao mesmo tempo buscou uma mudança de atitude em que os estudantes deveriam explorar as experiências cotidianas com problemas reais, ao invés de regras abstratas; o que possibilitaria ao aluno-aprendiz de Matemática, notadamente com a orientação do professor, tornar-se um atuante e explorador dos conhecimentos matemáticos. Logo, uma vez consolidado esse fato, o resultado estaria pautado em levar o aluno a ter o hábito de pensar, refletir e compreender a realidade matematicamente. Neste contexto, os alunos teriam autonomia para formular, discutir e desenvolver meios para resolução de problemas matemáticos, fato que capacitaria e prepararia o aluno para o enfrentamento de problemas matemáticos mais complexos dentro da sua vivência de formação escolar, portanto, também possibilitaria que esse sujeito em desenvolvimento e construção nos domínios do raciocínio matemático na escola formal, possa estender para a sua formação enquanto sujeito para além da Instituição Escola.

Freudenthal reforça as ideias desenvolvidas por Klein e defende que a integração do ensino formal dos conhecimentos matemáticos calcados na instituição escolar, seja também alinhada a outras ciências ou áreas de conhecimento que requeiram para os indivíduos mobilizar conceitos e conhecimentos com base no raciocínio matematizante. Há, porém, um propósito para que os alunos não fiquem limitados somente à aprendizagem das regras, mas saibam aplicá-las nos enfrentamentos da vida extra sala de aula, assim como na sua formação cidadã.

De acordo com a visão de Nunes et al. (2010, p. 58):

> Hans Freudenthal propunha que todo conceito matemático esteja ligado a alguma realidade fenomenológica, de onde podemos partir para expandir o conceito do aluno. Há sempre novas possibilidades de expansão do conceito, englobando novos instrumentos de raciocínio, novas realidades fenomenológicas, ou novas relações lógicas e

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

matemáticas.

Hans Freudenthal, como também Henry Pollak foram dois pensadores identificados com a Modelagem Matemática, e trouxeram para o centro das atenções o olhar e a importância no processo de reconhecimento da Modelagem Matemática como um recurso metodológico para o ensino de ciência dos números. Com as contribuições desses dois matemáticos ao longo da história, houve um crescimento de adeptos e defensores, o que proporcionou uma crescente criação de comunidades de educadores matemáticos, resultando em diversas produções acadêmicas, teses, dissertações, artigos e monografias.

Nesse sentido, a Modelagem Matemática foi consolidada como uma nova tendência e perspectiva didática que impulsionou o crescente aumento de materiais de estudos, as produções acadêmicas de Aplicações e Modelagem no ensino de Matemática para serem utilizadas no contexto escolar. A partir de então, houveram diversos congressos internacionais em Educação Matemática (ICMEs), com o propósito de firmar as tendências matemáticas, como o ICME-3, que foi realizado em 1973 na cidade de Karlushe, situada na Alemanha, e em 1983, na cidade de Exeter, no Reino Unido, foi realizada a Internacional Conferences on the teaching of Mathematical Modelling and Aplication (ICTMA), que tem por objetivo a pesquisa, o ensino e a prática da Modelagem Matemática.

Na Holanda, em 1971, foi criada por Freudenthal o Instituut Ontwikkeling Wiskundeonderwijs – IOWO -, (Instituto para o Desenvolvimento da Educação Matemática) que atualmente é chamada de *Freudenthal Institute* (FI), tornando-se mundialmente uma referência para a Educação Matemática.

Este Instituto possibilitou através dos seus projetos demonstrarem o desenvolvimento da competência crítica, recusando qualquer material que viesse pronto, possibilitando ao aluno a criação de situações do cotidiano que levasse à matematização, desenvolvendo suas ideias matemáticas e seus conceitos, tornando o ensino da Matemática uma dimensão mais significativa e compreensiva.

No percurso da evolução da Educação Matemática surge outro momento marcante, o movimento chamado “utilitarista”, identificado por uma prática dos

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

conhecimentos matemáticos para a ciência e a sociedade, que impulsionou a formação de novos grupos de pesquisadores. Posteriormente, ocorreram eventos que tinham como objetivo permitir ao estudante desenvolver habilidades para matematizar e modelar problemas reais.

Dentre tantos grupos de estudos, destacaram-se os liderados por Hans Freudenthall, o IOWO na Holanda, o de Bernhelm Booss e Mogens Niss na Dinamarca, e em 1983, consolidou-se o Grupo Internacional de Modelagem Matemática e Aplicações (ICTMA), sendo realizado bianualmente o *Internacional Congress Mathematics Education* (ICME).

Conforme aborda Maria Salett Biembengut, em publicação de um artigo na revista ALEXANDRIA, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia:

> Esses movimentos educacionais pela Modelagem Matemática na educação influenciaram o Brasil praticamente ao mesmo tempo, com a colaboração dos professores, representantes brasileiros na comunidade internacional de Educação Matemática. A modelagem matemática na educação brasileira tem como referência singulares pessoas, fundamentais no impulso e na consolidação da modelagem na Educação Matemática, tais como: Aristides
>
> C. Barreto, Ubiratan D' Ambrosio, Rodney C. Bassanezi, João Frederico Mayer, Marineuza Gazzetta e Eduardo Sebastiani, que iniciaram um movimento pela modelagem no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, conquistando adeptos por todo o Brasil. (BIEMBEMGUT, 2009, p. 8).

Esse quadro de matemáticos pesquisadores permitiu que a Modelagem Matemática na educação brasileira desse um salto e passasse a ganhar novos adeptos. Surgiram a partir deste fato, linhas de pesquisas em Modelagem Matemática voltadas para o ensino brasileiro.

A partir destes movimentos, a Modelagem Matemática passou por um frequente aumento nas pesquisas, fomentações de eventos e conferências; surgimento da necessidade de novas publicações, de cursos de extensão e pós-graduação; e um avanço significativo nos cursos de licenciatura que vêm sendo incluída a Modelagem Matemática como componente curricular. A Sociedade Brasileira de Matemática (SBEM), importante instituição voltada para as produções acadêmicas, disponibiliza um vasto material que identifica, organiza, descreve e analisa as produções acadêmicas, tais como os trabalhos

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

de extensão, eventos, graduação e pós-graduação. Esta instituição mantém grupos permanentes voltados ao estudo da modelagem, com uma vasta produção acadêmica, fortificando a modelagem como estratégia de ensino na educação.

BRASILEIROS QUE DEFENDERAM A MODELAGEM MATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De acordo com o Centro de Referência de Modelagem Matemática no Ensino (CREMM), no Brasil, um dos precursores e maior disseminador da modelagem no ensino da educação brasileira foi Aristides C. Barreto, que se tornou uma referência nas comunidades acadêmica e de ensino. Esse apaixonado pela causa realizou diversas experiências de Modelagem Matemática e suas efetivas aplicações em sala de aula. Foi também o representante do Brasil em congressos internacionais.

Em sua militância enquanto matemático e pesquisador defendeu sua metodologia de ensino em vários eventos educacionais, sejam em âmbito nacional e/ou internacional, oportunidade que permitia a divulgação de seus trabalhos, não só na formação de graduação acadêmica, bem como em pós-graduação. Foi um perseverante publicado em anais de congressos e também em diversos artigos em revistas.

Como acadêmico, foi coordenador de cursos de formação continuada e pós-graduação de Modelagem Matemática em várias instituições brasileiras. Em 1970, como professor da PUC/Rio utilizava como estratégia de ensino, a modelagem nas disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação, elaborando diversos modelos que serviram de base para as mais diversas áreas do conhecimento, como Biologia, Linguística e Ecologia. Como acadêmico foi o primeiro orientador de dissertações de modelagem da pós-graduação na PUC-RJ em 1976, como também em Costa Rica na década de 70 do século passado. Sua proposta de ensino se consolidou e se expandiu de forma tão exponencial, que vários adeptos e estudiosos matemáticos se alinharam aos seus estudos, e dentre muitos, um que se destacou foi Rodney Carlos Bassanezi. Esse matemático foi o responsável que introduziu a Modelagem Matemática no curso que coordenou voltado para professores de Cálculo Diferencial e Integral, isso por várias instituições de nível superior do sul do Brasil. Foi coordenador do primeiro curso de pós-graduação em

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Modelagem Matemática na Universidade de Guarapuava-PR, voltado para professores do IMECC-UNICAMP. Em sua carreira acadêmica, ministrou diversos cursos de pós-graduação e formação continuada em várias instituições de nível superior.

Tornou-se professor do Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (IMECC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Podemos destacar também sua inserção no mundo acadêmico internacional quando ministrou cursos de Modelagem Matemática na Universidade de Trento na Itália. Com todo esse cabedal de conhecimento e experiência de pesquisador e docência, também canalizou seus conhecimentos para o mundo da literatura matemática, quando passou a ser autor de diversos livros e artigos sobre a Modelagem Matemática e sua aplicabilidade.

Com seu estudo, Bassanezi redireciona o método, as estratégias e a própria pesquisa. Destaca-se também sua efetiva atuação para direcionar a Matemática, por exemplo, a aplicabilidade na Biomatemática.

No elenco de precursores no campo da Matemática que se destacaram na educação brasileira, enfatizamos o matemático Ubiratan D'Ambrosio, doutor em Matemática. Esse pesquisador desenvolveu suas ideias na etnomatemática e as inseriu no primeiro curso de pós-graduação da UNESP, em Rio Claro - SP, no ano de 1984. Também coordenou diversos cursos pelo país, fato que foi marcante para a Educação Matemática brasileira, quando fez ser implantado nos cursos de graduação, o componente curricular "Tendências Atuais na Educação Matemática", fato que veio a se consolidar na educação brasileira e respaldou sua influência em âmbito internacional.

Dentre suas propostas, duas se destacaram e foram importantes para a nova perspectiva do ensino matemático nas escolas; 1) a criação de novos materiais didáticos-pedagógicos de apoio para o ensino fundamental com vários temas matemáticos, 2) a implantação do primeiro mestrado de Ensino em Ciências e Matemática pela UNICAMP no ano de 1975, em que foram desenvolvidos diversos trabalhos em Etnomatemática e Modelagem.

Todos eles contribuíram para que o estudo sobre Modelagem Matemática fosse de grande importância para o fortalecimento e inclusão das aplicações no campo da Matemática.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

MODELAGEM MATEMÁTICA COMO METODOLOGIA DIDÁTICA

É muito importante aprender Matemática desde as primeiras relações da criança com o ensino formalizado, entretanto em seu processo de ensino os alunos têm muitas dificuldades, e que podem continuar continuamente no seu processo de aprendizagem. E muitas vezes essas dificuldades que o cercam, faz com que os alunos não entendam e não adquiram o conhecimento necessário para apreender os conceitos e as práticas deste ramo do conhecimento humano, a Matemática.

Muitos acham até desinteressante aprender Matemática, por não conseguirem associar os conceitos e as abstrações a uma aplicação para realidade concreta, a vida real; e acreditamos que o uso de métodos que estimulem tornando as aulas e seu processo de ensino aprendizagem mais interessantes e fáceis. Entendendo que a Matemática é utilizada em várias áreas do conhecimento, ou mais especificamente em todas, cabe ao professor encontrar formas e meios possíveis que façam com que os alunos aprender a criar, resolver raciocínios matemáticos e para isso desenvolvendo meios que desenvolva a capacidade de ler e interpretar situações problemas com e no campo da Matemática

A aprendizagem é influenciada por diversos fatores externos, e a Matemática não foge deste contexto, e que o ambiente escolar é o meio em que se deve despertar em cada aluno o gosto pela Matemática e cabe ao professor oferecer métodos que envolva e desenvolva o pensar matemático de cada aluno, e para atingir esses objetivos podem-se utilizar alguns métodos que facilitem o ensino-aprendizagem.

Enquanto concepção de ensino, a partir do ponto de vista da modelagem Matemática, a prática de ensino deve ser alinhada de tal forma que liga as regras abstratas à realidade do aluno, levando-o a aplicar no seu cotidiano. Com essa perspectiva, a modelagem Matemática passou a ser concebida como uma nova tendência didática, ou seja, uma metodologia com o objetivo de tornar a aprendizagem matemática mais eficiente e eficaz.

Segundo Bassanezzi (2006):

> Há uma série de pontos que podem ser levantados para destacar a relevância da Modelagem Matemática quando utilizada como instrumento de pesquisa, como:
>
> - Pode estimular novas ideias e técnicas experimentais;

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

- Oferecer informações em diferentes aspectos dos inicialmente previstos;
- Fornecer um método para se fazer interpolações, extrapolações e previsões;
- Sugerir prioridades de aplicações de recursos e pesquisas e eventuais tomadas de decisão;
- Preencher lacunas aonde existe falta de dados experimentais; Servir como recurso para melhor entendimento da realidade;
- Servir de linguagem universal para compreensão e entrosamento entre pesquisadores em diversas áreas do conhecimento. (BASSANEZZI, 2006, p. 32)

São muitas as contribuições que a Modelagem Matemática pode oferecer para a evolução do ensino-aprendizagem, em que desperta o interesse pela Matemática, por algo desconhecido, levando-a a pesquisar e estudar as situações-problema e tentar resolvê-las por meio matemático.

"A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual" (BASSANEZI, 2006, p. 24). Corroborando esta afirmação, Biembengut e Hein (2005) afirmam que através da modelagem, incentivada em pesquisas, tem o objetivo final de desenvolver habilidades na elaboração e solução de problemas que requeiram raciocínios abstratos. Essa prática também permitirá ao estudante explorar o tema escolhido utilizando os conhecimentos matemáticos, proporcionando um aprimoramento da criatividade.

A Modelagem Matemática, originalmente, como metodologia de ensino-aprendizagem parte de uma situação/tema e sobre ela desenvolve questões, que tentarão ser respondidas mediante o uso de ferramental matemático e da pesquisa sobre o tema (BIEMBENGUT; HEIN, 2005, p. 28). A partir dos anos 1990, os acervos de estudos feitos por pesquisadores do ICMI deram ênfase para a consolidação do ensino e aprendizagem de Aplicação e Modelagem, temas centrais na Educação Matemática. As pesquisas, experiências com aplicações em sala de aula, constantemente são apresentadas em eventos e conferências, ampliou-se também o número de adeptos como, por exemplo, professores com interesse em cursos de graduação, pós-graduação, publicações e cursos de licenciaturas que estão incluindo a Modelagem Matemática no ensino como componente curricular.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Desde que nascemos já temos uma tendência para a aprendizagem, e ao longo de nossas vidas vamos construindo o conhecimento em um processo espontâneo e natural. Assim, o processo de aprendizagem escolar deve seguir da mesma forma, a descoberta e a aprendizagem, seguindo lado a lado.

CONCLUSÃO

Concluindo, a Matemática é uma ciência considerada abstrata e seu ensino muitas vezes não é tão interessante para os alunos. Sendo assim, através da utilização da Modelagem Matemática como uma nova perspectiva didática, vários matemáticos internacionais e nacionais defenderam e incluíram as aplicações matemáticas no processo ensino- aprendizagem, com o objetivo de utilizar as situações problemas da vivência sociocultural do indivíduo, problematizando questões para serem solucionadas desenvolvendo seu raciocínio e criatividade.

Esses matemáticos criaram comunidades matemáticas, bem como diversos congressos, em que desenvolveram extensos materiais voltados à pesquisa de aplicações da Matemática, trabalhos acadêmicos, artigos em revistas, etc. Portanto, a Modelagem Matemática é uma estratégia de ensino que visa melhorar a aprendizagem matemática, sendo incluída com afinco na Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jonei Cerqueira. **Modelagem e Modelos Matemáticos na Educação Científica**. ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.2, n.2, p.69-85, jul. 2009.

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática.** 3. ed. São Paulo, Contexto, 2006.

BELTRÃO, Maria Eli Puga. **Aplicações e Modelagem Matemática:** aspectos metodológicos. Anais do V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 28 a 31 de outubro de 2012, Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil.

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. 4. ed. São Paulo, Contexto, 2005.

BIEMBENGUT, Maria Salett. **30 Anos de Modelagem Matemática na Educação Brasileira:** das propostas primeiras às propostas atuais. ALEXANDRIA Revista de

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Educação em Ciência e Tecnologia, v. 2, n.2, p. 7-32, jul. 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIA DE MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO. **Precursores Brasileiros**. Disponível em: <http://www.furb.br/cremm/portugues/cremm.php?secao=Precursores>. Acesso em: 12 de outubro, 2016.

MAGNUS, Maria Carolina Machado. **História da Modelagem Matemática na Educação.** Matemática Escolar Brasileira. G10 Modelagem Matemática.

NUNES, Terezinha *et al*. **Educação Matemática 1:** números e operações numéricas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Publicações**. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/gt10/publicacoes.html>. Acesso em: 14 de Outubro, 2016.

CAPÍTULO III

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR

Adriana Ferreira da Silva Moraes[11]; Eliana Ester Cristante Mendes[12];

Larissa Carla Dorta de Oliveira[13]; Louriete Pereira de Andrade[14];

Luciana da Silva Souza[15].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-03

RESUMO: A importância da Afetividade no processo de ensino-aprendizagem na obra Educação: carinho e trabalho, coordenada por Wanderley Codo, 1999, há um texto que trata da afetividade e trabalho, onde define que a palavra afeto vem do latim ‘affectur” (afetar,tocar) e constitui o elemento básico da afetividade : que é um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. É este o conceito de afetividade que serve como ponto de partida para esta pesquisa.Esse texto suscita ainda uma reflexão em torno dessa problemática: se o aluno não se envolve de uma forma afetiva como o professor, ele poderá até fixar algum conteúdo, mas, uma aprendizagem significativa, com certeza não ocorrerá, o que deixará o processo ensino- aprendizagem com grandes lacunas.Sendo que o objetivo geral desta pesquisa é analisar relações que envolvam a afetividade no cotidiano escolar, nas interações professor e aluno em termos da construção de vínculos escolar efetivo e de como estes podem afetar o processo de ensino aprendizagem. Com relação aos objetivos específicos da pesquisa, pretendo: observar situações de interação entre professor e alunos na dinâmica de sala de aula; identificar possíveis situações de conflito bem como de estabelecimento de vínculos: analisar possíveis relações entre as trocas afetivas e o processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Afinidade. Cognição. Ensino-Aprendizagem.

THE IMPORTANCE OF AFFECTIVITY IN TEACHING-LEARNING IN THE SCHOOL SPACE

ABSTRACT: The importance of Affection in the teaching-learning process in the work Educação: affection and work, coordinated by Wanderley Codo, 1999, there is a text that deals with affectivity and work, which defines that the word affection comes from the Latin 'affectur' (affect, touching) and constitutes the basic element of affectivity: which is a set of psychic phenomena that manifest themselves in the form of emotions, feelings

[11] Graduada em Pedagogia – E-mail: moraesa920@gmail.com
[12] Graduada em Pedagogia – E-mail: eliana.ester.mendes@gmail.com
[13] Graduada em Pedagogia – E-mail: larissadorta81@gmail.com
[14] Graduada em Pedagogia – E-mail: loriete.andrade@gmail.com
[15] Graduada em Pedagogia – E-mail: lucianasilvabbu171@gmail.com

and passions, always accompanied by an impression of pain or pleasure, satisfaction, pleasure or displeasure, joy or sadness. This is the concept of affectivity that serves as a starting point for this research. This text also raises a reflection on this issue: if the student is not involved in an affective way like the teacher, he may even fix some content, but, significant learning will certainly not occur, which will leave the teaching-learning process with large gaps. The general objective of this research is to analyze relationships involving affectivity in everyday school life, in teacher and student interactions in terms of building bonds effective schooling and how these can affect the teaching-learning process. Regarding the specific objectives of the research, I intend to: observe interaction situations between teacher and students in the classroom dynamics; identify possible conflict situations as well as the establishment of bonds: analyze possible relationships between affective exchanges and the teaching-learning process.

KEYWORDS: Affinity. Cognition. Teaching-Learning.

INTRODUÇÃO

Acredito que em pleno século XXI, precisamos formar homens e mulheres ativos, que exerçam sua cidadania de forma crítica e consciente, ou seja, precisamos encarar o desafio de forma indivíduos vivos, inquietos e participativos; professores que não temer suas próprias dúvidas; e com uma escola aberta, viva, posta no mundo . Dessa maneira a escola não pode ser entendida como um espaço destinado a mera transmissão do saber, ela necessita propiciar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais.

O processo de aprendizagem na Educação Infantil busca a necessidade de compreender a importância do conhecimento afetivo do aluno durante o processo de conhecimento desenvolvido em sala de aula. Sendo o professor o articulador entre ambos relacionamentos com o educando.

Esta pesquisa contribuiu na minha formação profissional, dando uma visão mais ampla de como trabalhar a afetividade na construção do ensino - aprendizado em sala de aula, tomando um aprendizado significativo e prazeroso na vida do educando e assim realização pessoal.

DESENVOLVIMENTO

As diretrizes concernentes à formação dos professores (BRASIL, 1999), assinalam que uma educação de "qualidade" deve desenvolver, nos aprendizes, diferentes

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

capacidades "cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal" (p. 25). E ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), constituem, também, uma referência ao currículo do ensino fundamental. Esse currículo visa o desenvolvimento de capacidades "de relações interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, ... para que o aluno possa dialogar de maneira adequada com a comunidade, aprenda a respeitar e a ser respeitado, a escutar e ser escutado, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres" (Brasil, 1997, p. 46). Sendo então que a dimensão afetiva deve estar inserida na aprendizagem escolar e nos seus relacionamentos.

Segundo Piaget (1996), nenhum conhecimento, mesmo que puramente através da percepção, não é simples cópia do real ou se encontra totalmente determinado pela mente do indivíduo. É o produto de uma interação entre o sujeito e o objeto, é a interação provocada pelas atitudes espontâneas do organismo e pelos estímulos externos. E esse conhecimento é, portanto, aprendizagem, fruto de uma relação que nunca tem um sentido só, é o resultado dessa interação. E a afetividade é a energia que move as ações humanas, sem ela não há interesse e não há motivação para a aprendizagem.

De acordo com Dantas (1992), portanto na teoria psicológica esses dois processos eram estudados separadamente o cognitivo e o afetivo. Seja por dificuldade em estudá-los, seja por crença dos psicológicos e cientistas que se abraçaram sobre a temática, tal separação parece ter nos conduzido a uma visão parcial distorcida da realidade, com reflexos nas investigações científicas e no modelo educacional, ainda vigente. Os cientistas comportamentais, por um lado, ao centrarem seus estudos apenas nos comportamentos externos dos sujeitos e, portanto, relegando a um segundo plano experiências mais subjetivas, como a das emoções, algumas concepções cognitivistas que buscam compreender o raciocínio humano apenas em sua dimensão semântica ou por meio de formalizações puramente lógicas. São exemplos desse modelo. Por outro lado, e de forma também distorcida, podemos entender algumas teorias que privilegiam os aspectos afetivos ou inconscientes nas explicações dos pensamentos humanos, dedicando um papel secundário aos aspectos cognitivos.

Tanto no campo da psicologia quanto no campo da neurologia, algumas perspectivas teóricas e científicas questionam os tradicionais dualismos do pensamento. Apontam hipóteses que prometem inovar as teorias sobre o funcionamento psíquico

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

humano, na direção de integrar dialeticamente cognição e afetividade, razão e emoção.

Se os aspectos afetivos e cognitivos da personalidade não constituem universos opostos, não há nada que justifique prosseguirmos com a ideia de que existem saberes essencialmente ou prioritariamente vinculados à racionalidade ou à sensibilidade. Posto dessa forma, a indissociação entre pensar e sentir nos obriga a integrar as explicações sobre o raciocínio humano às vestes racional e emotiva dos conceitos e fatos construídos. No trabalho educativo e cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade fora da sala de aula.

Ao buscar enfocar o ser humano por uma perspectiva global, a psicogenética Walloniana identifica a existência das funções psíquicas. A afetividade, o ato motor, a inteligência, são campos funcionais entre os quais se distribui a afetividade infantil.

Segundo a teoria Piaget o desenvolvimento intelectual é considerado dentro de dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Embora os psicólogos e os educadores não os focalizem. O desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao cognitivo e influenciando o intelectual. Na teoria Piagetiana os aspectos afetivos por si só não podem modificar as estruturas cognitivas, mas pode influenciá-la.

Portanto o desenvolvimento afetivo se dá paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, as características mentais de cada uma das fases do desenvolvimento serão determinantes para a construção da afetividade. Quando examinamos o raciocínio das crianças sobre questões morais, um dos aspectos da vida afetiva percebe que os conceitos morais são construídos da mesma forma que os conceitos cognitivos. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as estruturas cognitivas.

O primeiro mês de vida de um bebê é um período de atividade reflexiva, um período dominado por impulsos que buscam alimentação e a libertação de desconfortos. Durante os 4 meses de vida o corpo do bebê necessita de todos os cuidados e afeto, apresentando um comportamento interacional presente no início da ação.

Durante o segundo ano de vida, os sentimentos começam a ter um papel na determinação dos meios usados para alcançar os fins tanto quanto elas começam a

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

experimentar o “sucesso” e o “fracasso” do ponto de vista afetivo e a transferir afetividade para outras pessoas.

Com a diferenciação cognitiva que ela faz em relação aos objetos. A criança de dois anos do (período sensório motor) é afetiva e cognitivamente muito diferente do recém-nascido com o advento do período pré-operacional (2 a 7 anos) surgem os primeiros sentimentos sociais em decorrência da linguagem falada e da representação.

Segundo Piaget (1996)

> as relações da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança, embora a verdadeira essência da inteligência seja a formação progressiva das estruturas operacionais e pré-operacionais, a afetividade pode retardar ou apressar o desenvolvimento das estruturas cognitivas, cuja construção pode ser motivada por sentimentos, interesses e emoções (PIAGET, 1996, p. 76).

Piaget concebeu o desenvolvimento do raciocínio moral com uma consequência no desenvolvimento cognitivo e afetivo. Ele afirma que essa norma apresenta três características: é generalizável a todas as situações análogas, não apenas idênticas; que duram além das que a gera, está ligada a sentimentos de autonomia. Por exemplo, uma criança pré-operacional acha errado mentir a seus pais e outros adultos, mas não aos seus colegas. Durante esse período o raciocínio moral é pré-normativo, ou seja, baseia-se na obediência à autoridade mais por medo do que por respeito mútuo.

Embora o pensamento pré-operatório represente um avanço em relação ao pensamento sensório-motor, ele ainda é restrito em muitos aspectos, pois a criança é capaz de assumir o papel do outro, por pensar que todos pensam como ela. Assim como o raciocínio no período pré-operacional é semiológico e compreensão infantil sobre regras, ela prefere punições.

Já no estágio operacional concreto, o raciocínio de pensamentos tem maior estabilidade. A capacidade para raciocinar torna-se gradativamente lógica e menos sujeita às influências das contradições percentuais aparentes. Os afetos adquirem uma medida de consciência que não foi apresentada antes. A criança torna-se capaz de coordenar seus pensamentos afetivos de um evento para o outro. Se no estágio pré-operacional concreto esses critérios passam a ser encontrados à medida que a capacidade de julgamento infantil torna-se “operacional”.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

São destacados dois elementos fundamentais por Piaget: no desenvolvimento do estágio operacional concreto: "À vontade e a autonomia". A vontade é considerada como uma escala permanente de valores, construída pelos indivíduos e a qual sente obrigação a aderir. A presença da vontade indica que a pessoa já tem capacidade de raciocinar sobre problemas afetivos sob perspectiva coordenada e reversível. A autonomia de raciocínio consiste em pensar em um conjunto de normas onde elas já começam a fazer avaliações a respeito do que é justo e do que não é justo, isto é, do certo e do errado.

Segundo Fernandes (1990 p. 163), "Se alguém não se sentir de amor, não poderá dá-lo a outro". Dessa forma algumas crianças evitam os colegas, isolando-se ou sendo rejeitadas por eles. Os currículos escolares brasileiros são geralmente organizados por disciplinas, com ênfase sobretudo na área cognitiva. Esses deveriam ser tecidos por traumas da afetividade e racionalidade em defesa de uma educação compromissada com a formação de pessoas livres, íntegras, críticas autônomas, criativas, responsáveis e amorosas, cujas vidas seriam pautadas nos princípios de igualdade, justiça, reciprocidade, cooperação, tanto em vista a construção de um mundo melhor e mais fraterno. Segundo Saltini (2002):

> As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdo e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores (2002, p. 15).

A afetividade no ambiente escolar contribui para o processo ensino-aprendizagem considerando uma vez que o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também ouve os alunos e ainda estabelece uma relação de troca. Dando-lhes atenção e cuidando para que aprendam a expressar-se, expondo opiniões, dando respostas e fazendo opções pessoais.

Sabemos que a afetividade não se dá somente por contatos físicos; discutindo a capacidade do aluno elogiando seu trabalho, suas atividades cotidianas e reconhecendo seus esforços. Tratar o aluno com afeto não significa tratar com beijos e abraços, significa que devemos acordar e tomar atitudes que nos levam a sair de nossa indiferença, porque essa "indiferença" é justamente a falta de afetividade. A afetividade em sala de aula contribui na formação de indivíduos menos agressivos e mais preparados para lidar com sentimentos.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

O fortalecimento das relações afetivas entre professor e aluno tende a possibilitar um melhor rendimento escolar e sendo um pressuposto básico para construção do conhecimento cognitivo afetivo, e quando isso não acontece por vir inibir as estruturas cognitivas.

O professor deve observar em cada educando, seus talentos, suas potencialidades, seus dons e sua história de vida. Chamar o aluno pelo nome, mostrar interesse no problema que ele lhe narra, parabenizá-lo pelas respostas dadas, são elos que ligam afetivamente o educador e o educando. Muitas vezes uma conversa rápida no final da aula ou durante o intervalo do lanche gera um clima amistoso e confiável para ambas as partes.

No entanto a nova Escola relaciona-se com a vida e experiências pessoais do aluno que é levado a entender e trabalhar matérias de uma forma crítica, numa escola que deseja cada vez mais aberta e onde a individualidade e a voz de cada um se possa fazer ouvir de uma forma diferente.

E quando o professor não consegue criar laços com seus alunos ocorre um sentimento de perda para ambos. O processo de ensino-aprendizagem ter de ser fundamento em doses equilibradas de razão e sensibilidade e ir gradativamente sendo lapidado.

O professor deve usar recursos para cativar este aluno que o computador, as revistas, os jornais não possuem. Que somente o ser humano conhece: O afeto, a compreensão... A criança que desfruta desse processo no ensino aprendizagem passa a ver a escola como algo prazeroso e não obrigatório. Porém o aluno que não faz parte desse processo tem chances de ser bem sucedido quanto ao aprendizado dos conteúdos, mas o caminho a ser trilhado será mais áspero e menos prazeroso no método de ensino aprender.

O método tradicional de ensino aprendizagem ainda se faz presente nas escolas quando se trada de relação professor-aluno. O autoritarismo em muitas escolas e professores continua enraizado, pois, para não enfrentar o “novo” continuam exercendo o papel de transmissores do conhecimento e tendo ações impostas com rigidez ou aspereza. Mas, o professor não deve ser visto nem se conformar em ser apenas aquele que prepara provas e que ensina conteúdos. Ele tem em sua mão a função primordial que é educar e aprimorar o aluno como pessoa humana. Pois, o professor traz consigo uma

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

história de vida, que foi influenciada pelas suas vivências em família, em sociedade e no trabalho. Por isso, todo professor deve avaliar-se e prestar atenção naquilo que pode causar interferência no relacionamento com seus alunos e na maneira como ele exerce seu papel de educador.

Uma das implicações marcadamente afetivas, relacionada à questão, refere- se à escolha de objetivos não relevantes para uma determinada população, principalmente nos casos em que o aluno é obrigado a envolver-se com temas que, aparentemente, não têm relação alguma com a sua vida ou com as práticas sociais do ambiente em que vive. Grande parte do ensino tradicional é marcada por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, o que colaborou com a construção de uma escola divorciada da realidade, principalmente no ensino público, caracterizada pelo fracasso em possibilitar a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos. Isto não significa que se defende um ensino pragmático e superficial, mas reassume-se que o conhecimento acumulado em determinada área deve estar disponível para que as pessoas melhorem as suas condições de exercício da cidadania e de inserção social.

A afetividade possui grande importância no processo ensino aprendizagem, é com um bom relacionamento entre professor e aluno é que acontece uma aprendizagem satisfatória. O professor não deve esquecer que o seu papel como educador não é apenas de planejar, ensinar e avaliar, mas formar educando, como cidadãos conscientes e inseri-los na sociedade. O aluno necessita ser amado e respeitado no contexto escolar. A função da escola não se limita apenas em transmitir conhecimentos, mas também na formação de pessoas conscientes e equilibradas emocionalmente (FRAGA, 2011).

Pode-se afirmar, sem exageros, que a qualidade da mediação, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre o aluno e um determinado conteúdo ou prática desenvolvida na escola. Tal história, em muitos casos, é essencialmente afetiva. Pesquisas recentes têm apontado que, em histórias de sucesso entre sujeitos e objetos de conhecimento, geralmente identificam-se mediadores (frequentemente parentes e/ou professores) que desenvolveram uma mediação afetiva, com resultados também profundamente afetivos, determinando processos de constituições individuais duradouros e importantes para os indivíduos.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Todas as obras citadas neste trabalho deixaram claro que é necessário que os professores entendam que o lugar que ocupam na sala de aula em relação aos seus alunos não é apenas aquele que ensina, mas aquele que deixa marcas e boas recordações no futuro. É necessário que todos reflitam sobre a importância da afetividade dentro da sala de aula. A Psicopedagogia defende a importância da afetividade no desenvolvimento emocional e cognitivo do educando.

O processo ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces e, a relação professor-aluno é um fator determinante, e o processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar a sua eficácia, bem como para a elaboração de programas de formação de professores. O processo ensino-aprendizagem no lado afetivo se revela pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações, espaço, para que todos os alunos possam participar igualmente e pela sua disposição de responder às constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior, e assim facilitar para o aluno a sua diferenciação em relação aos objetos. O processo ensino-aprendizagem precisa oferecer atividades e a possibilidade de escolha pela criança das atividades que mais atraiam. O importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que despontam como chamar pelo nome, mostrar que a criança está sendo vista, propor atividades que mostrem essas diferenças, dar oportunidades para que as crianças se expressem. A afetividade também é concebida como o reconhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, consequentemente, o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que o professor necessita ter habilidades e conhecimentos teóricos para perceber e intervir em situações que envolvam conflitos e crises emocionais, deve ter consciência do poder do contágio emocional entre as crianças e atuar nessas situações,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

promovendo intervenções que possam ser administradas de forma significativa e, possivelmente, benéfica para o grupo.

Há uma necessidade de renovação dos processos de ensino-aprendizagem que devem levar em conta a renovação também das estruturas organizacionais. Essa renovação deve ser pautada nos direitos humanos, e contemplar temas como estilo de direção, comunicação, sistema de relações, tratamento dos conflitos, avaliação institucional, normas disciplinares. É necessário construir estratégias que gerem, tanto na sala de aula como na escola, um clima de segurança, confiança e respeito à individualidade de cada indivíduo que, por consequência, trará liberdade de expressão emocional, física e criativa.

Deve ser questionada a separação entre racionalidade e afetividade, e valorizado os sentimentos que estão presentes em todas as relações humanas. A razão não nega a emoção. A educação escolar tem que estar preparada para desenvolver a construção equilibrada da personalidade como um todo.

Aprender a conviver em sociedade é um dos objetivos da educação escolar. Para isso, é necessário ensinar a conciliar a relação igualdade e diferença, paz e violência, aceitação e preconceito, sendo que esse processo exigirá dos professores uma postura democrática e não autoritária onde trabalha a criatividade e liberdade de expressão, que são contrários ao modelo atual onde é esperado o mesmo comportamento para todos, como se fosse possível colocar uniformes no interior dos alunos. Até mesmo o modelo de avaliação da aprendizagem deve ser revisto, pois não aprendemos da mesma forma e não nos comunicamos no mesmo nível de linguagem, o que não quer dizer que não somos capazes de aprender, mas sim que todo ser humano é único.

Portanto a afetividade vem sendo examinada em debate e defendida por profissionais da saúde e da educação, principalmente por psicopedagogos. Os problemas emocionais estão ligados aos conflitos interiores, dificultando sua interação com o meio, a carência afetiva contribui com vários fatores que prejudicam a aprendizagem. Na escola o aluno poderá apresentar problemas emocionais de acordo com o relacionamento com a mãe, sendo assim o professor não deve deixar passar despercebido a vida pessoal do seu aluno, é necessário que conheça os pais e a vida que mesmo leva fora da escola, só assim,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

poderá conhecer e entender melhor o seu aluno. O excesso ou a falta de afeto poderá prejudicar a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares/ Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo 1992.

FERNANDES, J. A. **Concepções erradas na aprendizagem de conceitos probabilísticos**. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga. 1990.

FRAGA, Ana. **A importância da Afetividade no processo ensino aprendizagem**: [S. I.]: webartigos, 2011.

PIAGET, Jean. Biologia e conhecimento. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996. SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & Inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SANTOS, José Vicente Tavares. Violência em tempo de globalização. São Paulo, Editora Hucitec, 1999.

SOUZA, Iracy Sá de. **Psicologia: a aprendizagem e seus problemas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpyo, 1970.

SYNDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998. VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1941-1995.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Estampa, 1959-1975.

CAPÍTULO IV

A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS NO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL DAS GERAÇÕES

Vanessa de Brito Bonifácio[16].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-04

RESUMO: O desenvolvimento tecnológico ao longo dos séculos trouxe grandes mudanças culturais, comportamentais e socioeconômicas para a população, e com isso grandes diferenças são vistas nos desenvolvimentos das gerações. Para podermos compreender como intervir na educação atual devemos primeiro buscar entender como as tecnologias influenciaram a sociedade e como se deu o estabelecimento de cada geração: Baby Boomer, Y, Z e Alpha.

PALAVRAS-CHAVE: Geração Z. Baby Boomer. Geração Y. Tecnologia.

THE INFLUENCE OF TECHNOLOGIES ON THE HISTORICAL-CULTURAL DEVELOPMENT OF GENERATIONS

ABSTRACT: Across the centuries the technological development has brought many changes in the cultural, behavioral and socioeconomical for the population, and with it many differences are seen in the development of the generations. For us to understand how to better intervene in the today's education we must first look to know how the technologies influenced society and how each generation was established: Baby Boomer, Y, Z e Alpha.

KEYWORDS: Generation Z. Baby Boomer. Generation Y. Technology.

INTRODUÇÃO

A sociedade está constantemente se transformando, introduzindo cada vez mais novas descobertas e criações e muitas vezes a adaptação social e cultural não consegue acompanhar esse movimento. O avanço tecnológico é um exemplo dessa situação. Souza e Gamba Jr. (2002) apontam essa circunstância nas práticas de leitura e escrita, onde o que e como as pessoas leem estão diretamente relacionadas às transformações da sociedade, fazendo com que as novas gerações venham a se inserir com maior facilidade nessa cultura modificada. Atualmente é comum ver uma criança no *tablet*, no *notebook*

16 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá e em Psicologia pela Universidade Potiguar (UNP). Lattes: http://lattes.cnpq.br/0905478154732881. E-mail: vanessabritob@outlook.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

ou *smartphone*, essa juventude "conectada" tem acesso rápido e fácil a informações para saciar sua curiosidade, criando assim um relacionamento diferente com o aprendizado em relação às gerações anteriores. Por isso é importante compreender como essa relação com as tecnologias vai afetar a compreensão do desenvolvimento infantil.

De acordo com Erik Erikson (1968), a motivação básica para o desenvolvimento humano seria social, pode-se encontrar em seus estudos uma ênfase na contribuição da cultura e sua influência na formação da personalidade. O autor busca dar a devida importância a determinantes externos e nas influências recebidas do que nos cerca, como a escola, a família, a televisão, e até a internet. Em seus estudos ele desenvolve as etapas do desenvolvimento psicossocial e o conceito de moratória psicossocial, que é um período em que um jovem tem liberdade de explorar os vários caminhos disponíveis para o futuro sem ter as obrigações que virão na entrada do mundo adulto. Hoje, com o mundo "conectado", os jovens possuem uma variedade maior de opções, estas que estão se apresentando cada vez mais cedo em suas vidas, influenciando não só suas escolhas, mas sua capacidade de aprendizagem.

Como Zanella (1994) explica em seu artigo, Lev Vygotsky vê as diferenças das pessoas como ponto importante para a compreensão do aprendizado individual, e que, por possuírem habilidades distintas, cada criança vai avançar em seu próprio ritmo. O conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky diz que a criança possui uma Zona de Desenvolvimento Real e uma Potencial, porém para se alcançar a potencial é necessário um processo de mediação, ou seja, intervenção externa de quem possui maior conhecimento no assunto, para que mais adiante a criança possa fazer isso sozinha. Na atualidade, essa mediação não é feita somente por pais e professores, mas também através de tecnologias como televisão e internet, podendo levar à introdução de conhecimentos e conceitos que, em concepções anteriores do desenvolvimento infantil, a criança não deveria conseguir compreender.

Nem todos se utilizam das tecnologias com boas intenções, o cyberbullying, a deepweb, notícias falsas, pornografia, entre outros, são parte desse universo e para uma criança elas podem ter um impacto profundo. É também uma preocupação da atualidade que o distanciamento social e o isolamento que é causado pelo uso exagerado da internet, vídeo games, celulares etc., pode estar gerando uma diminuição do desenvolvimento da

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

empatia nas novas gerações. Por isso deve-se voltar a mediação dessa situação dentro e fora das salas de aula para trabalhar e fortalecer os vínculos das crianças, e, a partir de seu envolvimento na sociedade, desenvolver sua inteligência emocional e sua capacidade de se colocar no lugar do outro.

Observando-se as teorias do desenvolvimento dos autores acima, podemos inferir algumas conclusões básicas sobre como as tecnologias estão afetando as novas gerações, porém, para poder ser feito um estudo aprofundado sobre essas mudanças, nós devemos primeiramente compreender a construção histórica desses fatores, esta que será aprofundada neste trabalho.

UMA BREVE HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

Ao longo da história, pode-se notar que o desenvolvimento da sociedade, seja ele tecnológico, ideológico ou cultural, está intrinsecamente ligado às transformações de mercado e das relações de produção. Na atualidade vive-se uma realidade altamente conectada às mais diversas tecnologias, mas como se chegou até aqui? E que mudanças essas tecnologias trouxeram para a sociedade atual? De acordo com Medeiros e Prado (2019), “Antes da indústria moderna a maior parte da produção industrial acontecia no campo e era voltada para o autoconsumo. A produção industrial para mercado dava-se nas cidades” e foi nesse contexto de crescimento das relações de mercado que os produtos rurais passaram a ser comercializados por mercadores locais, e então pelos mercadores regionais e internacionais.

A sociedade urbana atual é fundamentada no modelo econômico capitalista industrial, este que teve como sua característica mais importante e transformadora, a industrialização da produção de produtos, e, consequentemente, a corrida para o desenvolvimento de novas tecnologias, estas que ajudaram a revolucionar o mercado econômico, as relações de trabalho e as relações sociais. A industrialização levou a uma reformulação das forças produtivas submetidas à dinâmica do capital industrial, não se limitando ao uso de máquinas no processo de trabalho, mas também a superação dos entraves da acumulação resultantes da estrutura técnica do capital.

A constituição da indústria, não só criou um aumento de poder da classe burguesa,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

como também consolidou mudanças de ideologias na sociedade, reproduzindo as relações econômica e políticas dentro do âmbito da esfera de luta e dominação intrínsecas ao desenvolvimento capitalista. Pochman (2016) afirma que "foi pela industrialização que o progresso das forças produtivas se expressou enquanto processo social dominante", já que foi através dele que se tornou possível a diversificação da estrutura de produção e o aumento da distribuição das riquezas no interior das sociedades.

Por causa desse processo, houve uma elevação na renda *per capita* dos indivíduos, além de uma transformação no modelo de consumo da população. Cavalcante e Silva (2011) explicam que com os produtos sendo maquino faturados foi permitido uma produção em massa, o que levou a que os preços ficassem mais atrativos para a população, e com isso houve um aumento do poder de compra e consequentemente da qualidade de vida. Como consequência da industrialização, foi possível também registrar um crescimento mundial da população, assim como, desde XVIII, o gradual abandono da sociedade agrária em favor de um modo de produção capitalista e a sociedade urbana. Porém essa situação não foi sem consequências, já que o processo de industrialização promove uma subordinação do trabalho ao domínio dos meios de produção, desenvolvendo ainda mais as diferenças das classes sociais, causando uma dificuldade maior para os pequenos empreendedores conseguirem competir com as grandes empresas e indústrias.

Na história do capitalismo industrial, há momentos muito importantes caracterizados por grandes invenções que provocaram imensas transformações no setor produtivo e de transporte, as chamadas Revoluções Industriais. A primeira Revolução Industrial ocorreu no século XVIII, na Inglaterra, é vista por muitos autores como o surgimento do capitalismo moderno. De acordo com Sakurai e Zuchi (2018) esse momento histórico foi marcado por importantes invenções: o carvão como fonte de energia, a máquina a vapor e a locomotiva, tais invenções revolucionaram o setor produtivo e de transporte. Com a automatização dos processos de produção de mercadorias passou a ser possível produzir mais em menos tempo com baixo custo, o que levou à exacerbação de uma ideologia em que tudo é direcionado a criar um maior lucro.

Cavalcante e Silva (2011) explicam que "a mecanização desqualificava o trabalho, o que tendia a reduzir o salário". Com esse novo meio de produção os trabalhadores se

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

viram obrigados a se concentrar nas fábricas, sendo obrigados a seguir uma disciplina de trabalho muito diferente de suas produções familiares como artesãos, lá as pessoas não eram respeitadas como seres humanos, não havia limites na carga horária de trabalho, crianças a partir de seis anos e mulheres eram forçados a trabalharem diversas horas seguidas sem alimentação ou condições higiênicas adequadas, além disso havia frequentes paradas na produção, o que provocava desemprego generalizado.

A Primeira Revolução Industrial teve reflexos negativos, como o capitalismo desenfreado, o desemprego causado pela substituição dos homens pela máquina, o aparecimento de mais casos de doenças relacionadas ao stress, entre outros. Porém suas repercussões sociais foram bem mais significativas, se dando muito além do aumento da produção e mudança nas relações de trabalho, mas também trazendo a formação dos sindicatos de trabalhadores e os movimentos ludismo, os chamados “quebradores de máquinas”, e Cartismo, que foram movimentos importantes na luta por melhores condições de trabalho, tornando-se a base das leis trabalhistas que vieram no futuro.

A Indústria 2.0, ou, a Segunda Revolução Industrial, iniciou-se em 1870 sob uma nova demanda tecnológica. Sakurai e Zuchi (2018) explicam que esse período foi um de grandes inovações, entre elas, destaca-se a descoberta da eletricidade, a transformação do ferro em aço, o surgimento e modernização dos meios de transporte, o avanço dos meios de comunicação, o desenvolvimento da indústria química e de outros setores. Em 1914, houve um dos maiores progressos das relações de trabalho na época, o Fordismo. Esse termo foi criado por Henry Ford e se referia aos sistemas de produção em massa, levando a sua maior inovação: as linhas de montagem automatizadas com esteiras rolantes.

O Fordismo causou uma grande mudança na vida dos trabalhadores das fábricas, agora eles eram responsáveis apenas por um mesmo trabalho repetitivo, sem ter conhecimento do resto da cadeia de produção da mercadoria. Essa alienação dos trabalhadores nas fábricas foi perfeitamente representada pelo filme “Tempos Modernos” de Charlie Chaplin. No Fordismo, houve grandes repercussões sociais, os trabalhadores passavam longas horas nas fábricas com um trabalho repetitivo e mecanizado, sendo completamente alienados do processo como um todo. Com condições de trabalho desfavoráveis, se tornava incrivelmente difícil que esses indivíduos se qualificarem ou pudessem construir melhores oportunidades de trabalho.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

A Terceira Revolução Industrial, a chamada Indústria 3.0 ou Revolução Técnico-Científica e Informacional, surgiu como consequência dos avanços tecnológicos do século XX e XXI, e foi marcada pelos avanços nos campos da informática, robótica, das telecomunicações, dos transportes, da biotecnologia, química fina e nanotecnologia. Sakurai e Zuchi (2018) afirmam que muitas empresas brasileiras ainda estão entrando na Indústria 3.0.

Silva et. al (2002), evidencia sobre essa fase:

> Muitas foram as características da Industria 3.0 as quais configuram-se: utilização de várias fontes de energia; uso crescente de recursos da informática; aumento da consciência ambiental; diminuição crescente do desemprego, pois a mão-de-obra passou a ser substituída por maquinas cada vez mais modernas; ampliação dos direitos trabalhistas; globalização; surgimento de potencias industriais; massificação dos produtos tecnológicos.

Atualmente o mundo está vivendo a sua Quarta Revolução Industrial. Esse termo foi primeiro mencionado em 2011 na Alemanha e sua perspectiva industrial foi inicialmente apresentada na feira de Hannover, em 2013. A tendência da Indústria 4.0 é a digitalização e automação da manufatura, criando redes inteligentes que possibilitam controlar os módulos de produção de forma autônoma. Essa indústria mais conectada requer a implementação de tecnologias mais relevantes, além de certos cuidados diferentes das indústrias do passado, dentre eles se destaca: a Internet das Coisas, “a relação entre coisas (produtos, serviços, lugares) e pessoas, por meio de plataformas e tecnologias conectadas” (SCHWAB, 2016, p. 26); a segurança cibernética; computação em nuvem, que são bancos de dados que podem ser acessados em qualquer lugar do mundo através da internet; robótica avançada; Inteligência artificial; entre outros requerimentos.

Sakurai e Zuchi (2018) afirmam que esse novo modelo de indústria traz uma mudança aos modelos de negócio existentes e cria um mercado cada vez mais exigente e para conseguir atender a essas novas demandas é necessário que exista um processo de evolução contínua no mercado, além de profissionais capacitados que adequem sua força de trabalho a essa nova realidade de grandes avanços tecnológicos. As novas tecnologias, entretanto, não causam apenas mudanças nas indústrias e nas relações e necessidades de qualificação do mercado de trabalho. O desenvolvimento tecnológico logo se infiltra nas

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

diferentes camadas da vida da população.

Algumas invenções ao longo dos anos causaram mudanças radicais na qualidade de vida, cultura, arte e acesso à informação das diferentes camadas sociais. Destaca-se como a mais importante é a base para futuras inovações a descoberta da eletricidade que levou a segunda Revolução Industrial. Essa descoberta levou ao desenvolvimento da lâmpada elétrica, que foi então criada em 1979, revolucionando o estilo de vida da população e criando maior qualidade de vida.

Do ponto de vista da arte e cultura, o descobrimento da Fotografia, em 1831, e mais tarde, do filme, em 1895, de acordo com Atloé e Silva (2005), "marcou uma divisão importante da cultura moderna, pois antes dela eram poucos os privilegiados que detinham o dom de imortalizar imagens, pessoas e outros objetos". Com a criação dos filmes, inicialmente pretos e brancos e sem som, veio o estabelecimento de uma nova área do entretenimento e do mercado, o cinema.

Pode-se notar a expansão desse novo tipo de arte, a chamada Sétima Arte, no cotidiano das pessoas. Isso ocorreu principalmente a partir da criação e do comércio em massa da televisão, em 1945. Os filmes, séries e outros tipos de entretenimento audiovisuais dominam a favor da população desde então, causando então sua evolução e adaptação junto com o avanço das tecnologias, por exemplo, a criação do vídeo cassete em 1956, que permitia gravar programas e assistir filmes quando quiser, e mais recentemente a expansão das plataformas de streaming digitais, como o Netflix, que permitem o acesso a seus filmes e séries favoritos de qualquer lugar que tenha conexão com a internet.

Falando de invenções que mudaram o rumo da história, tem-se que falar sobre o telefone. A pesquisa nessa tecnologia foi iniciada nos primeiros anos da Segunda Revolução Industrial, em 1876, porém, o primeiro telefone funcional a ser criado e comercializado só ocorreu em 1920, em meio aos avanços tecnológicos da Terceira Revolução Industrial. O telefone revolucionou a área da comunicação, permitindo criar uma rede de informações maiores sem se limitar com as distâncias físicas. Desde então o produto passou a ser aprimorado constantemente com as tecnologias mais atuais, e se tornou um produto dos principais meios de comunicação para o dia a dia do indivíduo.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Os chamados smarthphones da atualidade, são mais que um simples aparelho para fazer ligações, ele apresenta conexão com a internet, redes sociais, documentos, possibilita compras, assistir filmes e vídeos, ouvir música, entre outras funções.

O desenvolvimento dos celulares como os conhecemos hoje, só foram possíveis por causa da criação da internet, em 1969, e sua privatização, tornando-a tecnologia comercial, além de os avanços feitos com a criação do computador pessoal (CPU), em 1981, e suas futuras aprimorações. A sociedade hoje vive na rede. Fazendo-se uso de tecnologias ligadas à internet, os indivíduos conseguem trabalhar, estudar, ter momentos de lazer, fazer compras, realizar pesquisas, dentre outras possibilidades, tudo isso podendo ser feito em qualquer lugar com conexão à rede. É criada então uma grande rede de troca de informações que anteriormente a sua existência seria muito difícil ou até mesmo impossível de se adquirir.

Na área da educação, a tecnologia começou a ser desenvolvida visando o aprendizado, durante a década de 40, onde foi necessária a formação de especialistas militares na Segunda Guerra Mundial. Segundo Atloé e Silva (2005), em 1946, a tecnologia educacional passou a se tornar uma matéria no currículo escolar da educação Audiovisual da Universidade de Indiana, criando uma base permanente de investigações nessa nova área de pesquisa. Essas mudanças no paradigma da educação coincidiram com a disseminação das teorias behavioristas de B. F. Skinner, seus trabalhos sobre condicionamento operante foram então aplicados aos programas de ensino.

No Brasil, o Ensino a distância (EAD) é a principal maneira em que se há o uso das tecnologias na educação. Entretanto, na atual sociedade em que a informação existe como a figura central não podemos ignorar as possibilidades levantadas pelos avanços tecnológicos, é necessário que haja uma reconstrução de conhecimentos sobre o papel da pedagogia e o estabelecimento de uma visão mais pragmática sobre as diversas possibilidades geradas por esse modo de ensino, assim como também ser observado como é possível inserir as tecnologias nas escolas de maneira a possibilitar e facilitar o aprendizado dos alunos.

Atloé e Silva (2005) avisam que existem três grandes preocupações quanto à educação de pessoas: o acesso, a qualidade e o custo. Por meio do uso dessa nova

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

ferramenta de ensino, as tecnologias conseguem aumentar o acesso às informações e a educação, além de apresentar um custo menor. Porém, tem que se prestar atenção na qualidade do ensino, o papel do professor seria mediar as informações adquiridas pelos alunos e conectá-las a suas realidades para que elas sejam assimiladas corretamente, Atloé e Silva (2005) explicam: "Neste novo ciberespaço que estamos vivenciando, há um livre intercâmbio de informações, e é necessário que aprendamos a transformá-las em conhecimentos".

Por outro lado, com os avanços acelerados da tecnologia, foi criado um tipo de déficit de educação a ser corrigido, o de educação digital ou tecnológica, sendo mais evidentes em membros das gerações mais velhas. Pretto (2001) afirma que nessa nova realidade é necessária uma articulação da chamada "alfabetização tecnológica ou digital" e os processos de educação e alfabetização tradicionais, permitindo, então, ao indivíduo uma inserção plena na sociedade moderna.

Hammarkskjold (1975) observa que quem controla a tecnologia controla o desenvolvimento, dessa forma a capacidade tecnológica se torna uma questão política. Durante a busca ao desenvolvimento tecnológico não se deve esquecer do compromisso ético e social, como a igualdade, equidade e solidariedade nas questões econômicas, entretanto, na realidade, esses valores não são normalmente vistos. As grandes inovações e os novos e melhores desenvolvimentos tecnológicos se encontram nas mãos daqueles que têm maior capacidade financeira, a sociedade voltada ao lucro precisa primeiramente ser reformada para então poder se perseguir esses valores de maneira viável. Um passo importante para essa realidade, segundo Freitas e Segatto (2014) é "colocar-se em uma posição de reivindicação da sociedade para um envolvimento mais democrático nas decisões que envolvem o contexto científico tecnológico", só então será possível avançar em uma sociedade mais igualitária.

Deve-se lembrar que o desenvolvimento das novas tecnologias não existe em um vácuo, ele é influenciado pelo contexto social, pode-se notar isso com as tecnologias geradas durante as Revoluções Industriais que foram faladas anteriormente. E que parte da sociedade vai deter maior poder de influência? A classe privilegiada, quem tem dinheiro e poder. A tecnologia é uma ferramenta política e de manutenção de poder das classes sociais, Freitas e Segatto (2014) explicam:

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> Isto se deve ao fato de que a tecnologia, quando utilizada em um contexto diferente ao de sua origem, tende a reproduzir as relações sociais prevalecentes, que estão internalizadas em sua concepção. Desse modo, torna-se inadequada para um contexto diferente daquele para a qual foi criada, provocando uma série de disfunções e desequilíbrios ao novo contexto.

A tecnologia possui, principalmente, na atualidade um poder modelador das relações dos grupos sociais. São eles que moldam a tecnologia e seu desenvolvimento, sendo ela apenas uma mera ferramenta que serve como suporte para os diferentes estilos de vida. Por essa razão, deve-se focar mais nos estudos sobre como os indivíduos utilizam essas ferramentas em suas vidas e como poder-se-ia regularizar o seu uso, para que, assim, ele seja mais benéfico para o futuro. Além disso, com a criação dessa nova geração de nativos digitais, busca-se compreender uma nova forma de ensinar e avaliar o desenvolvimento dessas crianças de acordo com a realidade moderna. É necessário focar em um ensino que resgate os valores democráticos e de solidariedade para que se possa tornar a tecnologia uma ferramenta transformadora na sociedade e no combate a reprodução das relações sociais vigentes.

AS DIFERENTES GERAÇÕES: BABY BOOMER, X, Y, Z E ALPHA

Uma geração pode ser entendida, de acordo com Araújo e Dantas (2016), “como um grupo reconhecido pelos mesmos anos de nascimento e que, concomitantemente, vivenciaram os mesmos eventos sociais e culturais de maneira significativa”, e, portanto, possuem ensinamentos, estímulos culturais e sociais, gostos, comportamentos e interesses em comum. Inicialmente as gerações, como são hoje estudadas, eram calculadas a cada vinte e cinco anos, porém, com o desenvolvimento acelerado das tecnologias, nos últimos 50 anos essa marca de tempo foi modificada fazendo com que o intervalo de tempo entre cada geração ficasse cada vez mais curto; atualmente, já se vê uma nova geração a cada dez anos. As gerações que possuem presentemente uma grande relevância e participação na sociedade são: a geração Baby Boomer, a geração X, a geração Y, a geração Z e a geração *Alpha*.

A chamada geração Baby Boomer surgiu com o fim da Segunda Guerra Mundial, sendo reconhecidos como os indivíduos que nasceram entre, aproximadamente, 1945 e

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

1967. Eles foram parte do fenômeno social, traduzido literalmente para português, como "explosão de bebês", que se refere ao grande aumento das taxas de natalidade que ocorreu com a volta dos soldados da guerra e uma nova era de paz. Com essa realidade pós guerra, Bem (2006) afirma "foi nesse período que o "povo" irrompeu na cena política com algum poder de pressão, dando origem a muitos movimentos sociais"; isso ocorreu em meio à globalização, onde houve um aumento dos sistemas de transportes e comunicações, criando maior força e maior alcance para os movimentos sociais.

Uma das consequências da Baby Boomer foi a criação de um efeito confinador para as mulheres. Ostos (2012) explica "era através da função materna que as mulheres poderiam agir como formadoras e regeneradoras do homem, do cidadão e da sociedade". Durante esse período foi cada vez mais difundida a visão de que o trabalho mais importante da mulher era dar à luz, criar os filhos e cuidar da família, ideias que já não eram novidade, mas que aumentaram em força nesse período criando uma grande insatisfação entre as mulheres, contribuindo assim para a difusão dos futuros movimentos feministas.

Sobre o perfil dessa geração, Comazzetto et. al (2016), explica "Em linhas gerais, especialistas dedicados ao tema apontam como características principais dos *baby boomers* o fato de terem sido jovens rebeldes que, em sua maioria, tornaram-se adultos conservadores, embora não rígidos". No mercado de trabalho eles valorizam muita a ascensão profissional, a busca de autonomia e a lealdade a si e com as organizações, eles acabam, então, por muitas vezes sendo vistos como *Workholicas* (viciados em trabalho). Os *baby boomers* dão grande relevância a conquistas materiais, como: casa, carro e entretenimento, o que pode ser visto como consequência de vivenciarem um mundo de prosperidade econômica e avanços tecnológicos no pós guerra, fazendo-os buscar o que não era acessível a seus pais.

A geração X, por sua vez, refere-se às pessoas que nasceram entre 1960 e 1980, em meio a Guerra Fria, sendo assim, eram indivíduos que viviam em medo do futuro incerto e sob a constante convivência com ameaças ao estado de paz. Essa geração viveu em meio ao início do Boom Tecnológico, causando um acesso maior à informação e mudanças ideológicas, sendo parte da era de transição para o novo mundo tecnológico. Esses jovens eram caracterizados por enxergarem o mundo mais abertamente, levando a

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

maior valorização das questões de gênero, assim como também a luta por seus direitos e outras reivindicações políticas, o que acabou por levar a quebra com os ideais conservadores da geração de seus pais.

Sobre a geração X, Júnior et. al (2016) constata que "nasceram em conjunto com a televisão, elemento relevante nas mudanças comportamentais da sociedade que, em pouco tempo, já estaria presente na maioria das residências, influenciando o aumento do consumismo". Nessa época ficou popular o lema "Querer é poder", que não só foi usado em relação ao consumo e em publicidades, mas também para a visão do mundo do trabalho. Junior et al (2016) complementa "os pais também demonstravam que para conseguir as coisas era necessário batalhar para conquistar, o que fez dessa geração, desde jovens, buscarem a independência financeira e pessoal, para que pudessem usufruir de seus desejos".

Como trabalhadores, eles valorizavam o trabalho em equipe, gostando de variedades e desafios, Reis et al (2013) reflete que eles, também, passaram a optar por uma relação de equilíbrio entre vida pessoal e o trabalho, valorizando a flexibilidade e a satisfação no ambiente de trabalho. Criativos e habilidosos com a tecnologia e tendo maior acesso a informações, essa geração tornou-se mais crítica que a de seus pais. Um de seus pontos mais importantes foi, então, sua interação com as autoridades, sendo muitos contrários e independentes, eles buscavam maior liberdade e buscavam julgar as pessoas pela meritocracia.

A geração Y, também conhecida como *millenials*, ou geração do milênio, é composta por aqueles nascidos, aproximadamente, entre 1980 e meados da década de 90. Criados em meio a uma época de grandes avanços tecnológicos, esta foi a primeira geração verdadeiramente nascida em meio a essa nova realidade mais digital, sendo assim, eles se tornaram uma geração mais urbana, acostumada a prosperidade econômica e maior facilidade de conseguir bens materiais, a prioridade da maioria desses jovens se tornou a de conseguir ter um bom "estilo de vida". Oliveira (2009) também destaca que essa geração presenciava nos movimentos estudantis e movimentos "*Hippies*" uma forma importante de manifestar suas insatisfações com a sociedade.

De acordo com Reis et al (2013), como profissionais, os *millenials* valorizam o

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

trabalho e a busca da ascensão profissional, sendo independente e autoconfiante. Questionadores, *multitaskers* (capacidade de realizar múltiplas coisas ao mesmo tempo), imediatistas, eles preferem meios eletrônicos e buscam prazer no trabalho, causando com que eles pulem de um trabalho para o outro. Nessa geração considerada desestruturada e contestadora, Júnior et al (2016) reflete que se pode ver as consequências da criação de pais super protetores, que acabaram por inibir seus filhos em suas buscas por seus objetivos. Oliveira (2012) explica mais aprofundamento:

> Paradoxalmente, a Geração X não permitiu a seus sucessores ter o mesmo tipo de exposição. Suprir constantemente as necessidades dos jovens fez com que a Geração Y iniciasse o ciclo das consequências mais tarde, entrando no mercado de trabalho somente após a formação superior. Além disso, toda a infraestrutura de facilidades proporcionada pelos pais gerou uma relativa dependência, fazendo com que os jovens da Geração Y também adiassem a exposição a alguns desafios com consequências, como a independência financeira ou a formação da própria família.

A geração Y vai contrastar com as anteriores principalmente no mundo digital. Esses jovens criados em meio às tecnologias passam muito mais tempo conectados na rede, fazendo mais uso das redes sociais para se relacionarem na vida pessoal e profissional do que seus pais e seus avós. Em meio a globalização dos mercados e uma população mundial cada vez mais consciente, a partir de 1980, houve um grande aumento na demanda de sustentabilidade e preservação ambiental, os jovens dessa geração passaram então a demonstrar uma preocupação cada vez maior com a produção consciente das empresas.

Foi durante essa época que nas escolas foi criado o sistema de ciclos de formação e da formação continuada, Jacomini (2014) explica “os ciclos dizem respeito à forma de organizar o ensino e se contrapõem à seriação, enquanto a progressão continuada se refere à decisão sobre promoção e reprovação dos alunos”. Nesse caso, cada ciclo seria uma série escolar de dois ou três anos de duração, sendo fundamentado nas fases de desenvolvimento de crianças e adolescente da teoria de Piaget, que sugeria que as mudanças biológicas, cognitivas e morais ocorrem em ciclos. Esse sistema garantiria que os projetos de ensino e situações de aprendizagem acompanhariam as peculiaridades do desenvolvimento de cada aluno e turma. Sobre a geração Z, Toledo, Albuquerque e Magalhães (2012) descreve:

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> Formada por indivíduos constantemente conectados através de dispositivos portáteis e, preocupados com o meio ambiente, a Geração Z não tem uma data definida. Pode ser integrante ou parte da Geração Y, já que a maioria dos autores posiciona o nascimento das pessoas da Geração Z entre 1990 e 2010. O "Z" vem de "zapear", ou seja, trocar os canais da TV de maneira rápida e constante com um controle remoto, em busca de algo que seja interessante de ver ou ouvir ou, ainda, por hábito. "Zap", do inglês, significa "fazer algo muito rapidamente" e também "energia" ou "entusiasmo".

O perfil dessa juventude, os verdadeiros nativos digitais, foi influenciado desde o nascimento com o mundo veloz e complexo das tecnologias; eles são todos "falantes nativos" da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Para os integrantes dessa geração, Júnior et. al (2016) complementa "desde a infância já possuem aparelhos tecnológicos facilitadores, habituaram-se em obter informações sem limites de qualquer parte do globo, oriundas do mundo globalizado em que nasceram".

Os jovens da geração Z são hiper conectados. De acordo com o TIC Kids online (2018), 65% das crianças de 9 a 10 anos usam a internet mais de uma vez por dia, número que aumenta para 81% com a faixa etária de 15 a 17 anos. Esses jovens são acostumados a receber muitas informações e aprendem rápido, mas não costumam se aprofundar em nenhuma especialidade e possuem dificuldades de concentração causadas pelos inúmeros estímulos do mundo digital. A leitura passou a ser deixada de lado, os nativos digitais não se interessam tanto nos livros, preferindo passar seu tempo com séries, filmes, videogames e "surfando" na internet.

Outro ponto importante dessa geração foi a consolidação das redes sociais na rotina diária dos jovens, de acordo com o TIC Kids online (2018) 90% dos jovens de 15 a 17 anos usam as redes sociais e nelas eles são expostos a padrões de beleza e de felicidade impossíveis. Na sua busca de alcançar os padrões estabelecidos pelas mídias, essa juventude, tão preocupada com a aparência, tornou-se cada vez mais suscetível a transtornos psicológicos e alimentares causados pela busca de uma imagem e vida perfeita como as vistas nas redes sociais. Esses transtornos são facilitados por acessos a informações possivelmente perigosas para a saúde encontradas na internet, conforme o TIC Kids online (2018), dentro da faixa etária de 15 a 17, 23% tiveram contato na internet com formas para ficar muito magro e 18% tiveram contato com materiais sobre experiências ou uso de drogas. Sobre o perfil da geração Z, Carvalho (2012) constata:

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> A geração Z é contemporânea a uma realidade conectada à Internet, em que os valores familiares, como sentar-se à mesa e conversar com os pais, não são tão expressivos quanto os contatos virtuais estabelecidos pelos jovens na Web. Formada pelos que ainda não saíram da escola e ainda não decidiram a profissão a ser exercida no futuro a Geração Z também se destaca por sua excentricidade.

Empreendedores, dinâmicos, autodidatas que sabem o que querem, a geração Z busca criar e inovar bem mais que seus antecessores. Porém essa vivência em uma realidade virtual em constante atualização pode causar um choque de conceitos que muitas vezes trará conflitos e desentendimentos entre as diferentes gerações, principalmente com os *Baby Boomers*, a mais conservadora. Os nativos digitais também trazem para os professores a necessidade de uma nova maneira de ensinar, Cherubin (2012) afirma: “A "geração Z" acabou com o reinado das aulas expositivas. Já não bastam intercalar conteúdos e exercícios para atrair a atenção dos jovens, a tecnologia é a principal aliada dos professores”.

Essa juventude vive em uma busca por um desenvolvimento sustentável, ou seja, buscar manter o ritmo de crescimento do país com o mínimo de danos ao planeta. Isso ocorre, pois a geração Z cresceu em uma realidade em que se foi vista o início de consequências graves causadas pela exploração desenfreada do meio ambiente. Hoje, com o aquecimento global sendo uma realidade incontestável pelos cientistas, essa juventude observa grandes mudanças negativa no mundo tais como: o derretimento das calotas polares, o número cada vez maior de animais em extinção, o aumento dos níveis dos mares que ameaçam submergir alguns países dentro de poucas décadas, o desmatamento desenfreado e o aumento da poluição de gás carbônico, entre outros. Essa geração percebe que eles têm que se tornar a força por trás da mudança positiva na sociedade.

A geração *Alpha* é a mais recente, sendo composta das crianças que nasceram a partir de 2010 em um contexto global de tecnologias bem mais avançadas e de desenvolvimentos acelerados, nenhuma geração teve tanto acesso a informações e educação quanto esta. Para Júnior et al (2016) “A geração *Alpha* vive em um momento em que se preza a diversidade, a espontaneidade, a autonomia e a ausência de estereótipo”.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

CONCLUSÃO

Ainda não é possível dizer muito sobre o desenvolvimento ideológico e intelectual das crianças da atualidade, a geração *Alpha*, já que eles ainda são muito jovens, porém é possível especular que essas crianças criadas com o auxílio de tecnologias e que são conectadas a internet desde muito jovens terão um processo de desenvolvimento e amadurecimento intelectual e cognitivos diferentes das gerações anteriores. Júnior et. al (2016) concorda: "De fato, a interação com a tecnologia desde o nascimento é sua característica principal. Esse fator impulsiona as atividades cerebrais, fazendo com que o cérebro mude, tornando as crianças dessa geração mais inteligentes, mais capazes".

Deve-se, portanto, haver uma adaptação sobre a metodologia de ensino para que sejam enquadradas as necessidades específicas dessa geração e para a nova realidade digital em que vivemos. Assim, devemos buscar acrescentar aos conhecimentos antigos, permitindo que as TICs trabalhem de maneira interdisciplinar nos aprendizados de sala de aula, além de formar um ponto de conexão para o mundo. Para alcançar esses objetivos, os professores dessa geração devem ter uma preparação diferenciada que deve começar na atualização da grade da graduação e ser prosseguida com um maior envolvimento em pesquisa e em uma formação contínua como profissional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. T. and DANTAS, T. **As três gerações atuantes no mercado de trabalho** [online]. SciELO em Perspectiva: Humanas, 2016. Available from: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2016/08/19/as-tres-geracoes-atuantes-no-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BEM, Arim Soares do. **A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX.** Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 97, p. 1137-1157, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400004&lng=en&nrm=iso>. Access on: 16 nov. 2020.

CAVALCANTE, Z. V.; SILVA, M. L. S. da. **A importância da Revolução Industrial no mundo da Tecnologia.** In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 7. 2011. Maringá. Anais eletrônico. Maringá. 2011. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2011/wp-content/uploads/sites/86/ 2016/07/zedequias_vieira_cavalcante2.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

CARVALHO, Anderson. **As gerações Baby boomer, X, Y e Z.** Publicado em 2012.

Disponível em: <http://www.coisaetale.com.br/2012/04/as-geracoes-baby-boomer-x- y-e-z/>. Acesso em: 09 out. 2014.

CGI.BR. TIC Kids Online Brasil 2018 [livro eletrônico]: **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

CHERUBIN, KARINA GOMES. **Para lidar com a geração Z, professores recorrem a redes sociais.** Disponível em: <http://mpcidadania.ning.com/profiles/blogs/para-lidar-com-geracao-z-professor-recorre-as-redes-sociais>. Acesso em: 16 abr. 2012.

COMAZZETTO, Letícia Reghelin et al. **A Geração Y no Mercado de Trabalho:** um Estudo Comparativo entre Gerações. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 36, n. 1, p. 145-157, Mar. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sc i_arttext&pid=S1414- 98932016000100145&lng=en&nrm=iso>. Access on: 16 nov. 2020.

FREITAS, Carlos Cesar Garcia; SEGATTO, Andrea Paula**. Ciência, tecnologia e sociedade pelo olhar da Tecnologia Social:** um estudo a partir da Teoria Crítica da Tecnologia. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 302-320, Junho 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512014000200009&lng=en&nrm=iso>. Access on: 15 nov. 2020.

HAMMARSKJÖLD. **What now: the 1975 Dag Hammarskjöld Report**. New York: United Nations General Assembly, 1975.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada:** o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000- 2010). Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro , v. 22, n. 84, p. 807-828,Sept. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-4036201400030010& lng=en&nrm=iso>. Access on: 16 nov. 2020.

JÚNIOR, C. C. M. C., LIMA, F. A., CONCEIÇÃO, I. A., SOUZA, W. A., & KONRAD, M. R. (2016). **O gerenciamento das relações entre as múltiplas gerações no mercado de trabalho**. Educação, Gestão e Sociedade, 6(21).

MEDEIROS, Felipe Lima de; PRADO, Luiz Carlos Delorme. **A Teoria Protoindustrial:** origem, desenvolvimento e atualidade. Estud. Econ., São Paulo, v. 49, n. 1, p. 131- 161, marzo 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext& pid=S0101- 41612 019000100131&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2020.

OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y: Era das Conexões, tempo de Relacionamentos**. São Paulo: Clube de Autores, 2009.

OLIVEIRA, Sidnei. **Jovens para sempre: como entender os conflitos das gerações**. São Paulo: Integrare, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. 2 de setembro de 2019. **Suicide.** Retirado de: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. 28 de setembro de 2020. **Adolescent mental health.** Retirado de : <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental- health>. Acesso em: 28 jun. 2020.

OSTOS, Natascha Stefania Carvalho De. **A questão feminina:** importância estratégica das mulheres para a regulação da população brasileira (1930-1945). Cad. Pagu, Campinas, n. 39, p. 313-343, Dec. 2012. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-8333201200020001 1&l ng =en&nrm=iso>. Access on: 16 nov. 2020.

POCHMANN, M. Capitalismo e desenvolvimento. In: **Brasil sem industrialização: a herança renunciada** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 16-64. ISBN 978-85-7798-216-5.

PRETTO, N. L. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G.; PRETTO, N. L. et al. **Tecnologias educacionais e educação a distância**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001 a. p. 29-53.

REIS, P. N. C. et al. **O alcance da harmonia entre as gerações Baby Boomers, X E Y na busca da competitividade empresarial no século XXI.** In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 10., 2013. Rio de Janeiro. Anais eletrônicos...Rio de Janeiro: AEBD,2013. Disponível em: <http://www.cpge.aedb.br/ seget/artigos13/9418322.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2014.

SAKURAI, R.; ZUCHI, J. D. **As Revoluções Industriais Até A Industria** 4.0. Revista Interface Tecnológica, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 480-491, 2018. DOI: 10.31510/infa. v15i2.386. Disponível em:<https://revista.fatectq.edu.br/index.php /interfacetecnologica/article/view/386>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SILVA, D. B. da. et al. **O Reflexo da Terceira Revolução Industrial na Sociedade**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 22., 2002, Curitiba. Curitiba, ABEPRO, 2012. Disponível em: http://www.abepro.org.br/ biblioteca / enegep2002_tr82_0267.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020

TOLEDO, Priscilla Bassitt Ferreira; ALBUQUERQUE, Rosa Almeida Freitas; MAGALHÃES, Ávilo Roberto de. **O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores**. IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Rio de Janeiro, Out. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar**. Em: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Zona de desenvolvimento proximal:** análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. Temas psicol., Ribeirão Preto, v.2, n.2, p.97-110, ago.1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CAPÍTULO V

A PSICOLOGIA NA ESCOLA

Maria de Fatima da Cunha[17]; Rosangela Maria Cunha da Silva[18];
Francilangela Ângela cunha da Silva Santos[19].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-05

RESUMO: Define-se Psicologia como a ciência que estuda o comportamento e os processos mentais do ser humano. O psicólogo utiliza instrumentos próprios da psicologia para intervir no contexto escolar. Esse processo requer dos profissionais uma mudança com relação às expectativas de trabalho do psicólogo. Na psicologia trabalha e discute todos os elementos que influenciam o desenvolvimento da educação e tem como foco de atuação o aluno e seus problemas, com isso contribuir no trabalho do psicólogo para o professor. A psicologia realiza seu trabalho a partir das expectativas e demandas da escola, que o psicólogo poderá atuar e construir junto com a equipe escolar. Para o professor é como se o psicólogo estivesse fora da equipe escolar, responsável por promover soluções para os problemas e construção de novas concepções, o foco da atuação do psicólogo era o aluno e seus problemas de aprendizagem. As concepções pelas quais o professor pode contribuir com o trabalho. De acordo com os depoimentos dos professores, as dificuldades dos alunos são: falta de limite, baixa autoestima, agressividade, família pouco comprometida, baixa escolaridade dos pais, condições socioeconômicas, falta de higiene e dificuldade de aprendizado. Este processo imobiliza o pensamento e a criatividade, fazendo com que aquele que escuta, não consiga visualizar possíveis soluções. Os discursos que compõem essa categoria trazem a importância do psicólogo em parceria do professor, construindo com a equipe escolar espaço onde os professores possam refletir sobre suas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Desenvolvimento. Aprendizagem.

PSYCHOLOGY AT SCHOOL

ABSTRACT: Psychology is defined as the science that studies human behavior and mental processes. The psychologist used psychological instruments to intervene in the school context. This process requires professionals to change the work expectations of

17 Graduação em Pedagogia - FAEPI. Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais - AVEC. Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil - FAVENI. Pós-graduação em Ludopedagogia e Educação Infantil - Faculdade futura. Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: mfatimacunha7@gmail.com
18 Graduação em Pedagogia - UFRN. Pós-graduação em Libras - Instituto Superior Tupy. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional Clínica e Educação Especial - Faculdade Dom Alberto. Pós-graduação em AEE Atendimento Educacional Especializado - Faculdade Futura. Mestrado em Ensino e Pesquisa em Ciências da Educação, na faculdade de Sidrolândia - MS - FACSIDRO (Em andamento). Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: rosangelacunha2012@gmail.com
19 Graduação em pedagogia -UVA. Pós-graduação em Libras -ISEP. Pós-graduação em AEE - Faculdade Dom Alberto. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional Clínica e Educação Especial - Faculdade Futura (Em andamento). Mestrado em Ensino e Pesquisa em Ciências da Educação, na faculdade de Sidrolândia - MS - FACSIDRO (Em andamento). Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: cunhasilva786@gmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

the psychologist. In psychology, it works and discusses all the elements that influence the development of education and focuses on the student and their problems, thus contributing to the work of the psychologist for the teacher. Psychology performs its work based on the expectations and demands of the school, which the psychologist will be able to act and build together with the school team. For the teacher, it is as if the psychologist were outside the school team, responsible for promoting solutions to problems and building new concepts, the focus of the psychologist's work was the student and their learning problems. The conceptions through which the teacher can contribute to the work. According to the testimonies of the teachers, the students' difficulties are: lack of limits, low self-esteem, aggressiveness, little committed family, low parental education, socioeconomic conditions, lack of hygiene and learning difficulties. This process immobilizes thought and creativity, making the listener unable to visualize possible solutions. The speeches that make up this category bring the importance of the psychologist in partnership with the teacher, building with the school team a space where teachers can reflect on their practices.

KEYWORDS: School. Development. Learning.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por finalidade, procurar compreender as teorias e pesquisas psicológicas bem como, suas contribuições no campo do conhecimento, mais precisamente o da educação na formação de professores. A realidade nas escolas necessita que, os psicólogos ocupem o seu lugar, devido à necessidade que sentem sobre a atuação deste profissional Tem como objetivo apresentar a importância da atuação do psicólogo na escola.

Analisando a forma pela qual ocorre sua atuação mediante ao seu conhecimento, a psicologia escolar apresenta informações que podem enriquecer o conhecimento do profissional e dos demais interessados. A história da educação brasileira se encontra intimamente ligada ao fracasso escolar. A chegada do psicólogo na escola colocou-se de frente com a questão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem.

O maior alvo das críticas era a utilização de um modelo clínico e que se centrava no aluno e sua família. Sendo assim o aluno e sua família eram responsáveis pelo sucesso e fracasso. Mas, essa transformação foi lenta, de acordo com Cruces (2003), atualmente nos deparamos com dois modelos de atuação do psicólogo escolar. Uma delas apresenta uma atuação clínica e inovadora e a outra está com base em uma visão curativa e individualizada. O primeiro modelo ainda em desenvolvimento busca o distanciamento

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

do modelo clínico e da culpa do indivíduo pelos problemas de aprendizagem, valorizando uma atuação com foco na instituição escolar como um todo e não apenas na adequação do aluno ao contexto social. O segundo modelo, é considerado estigmatizado, que faz recair sobre o aluno a culpa pelos problemas na escola, fazendo-se uso de diagnósticos. Desta forma, nos deparamos com os desafios propostos tanto pela formação do psicólogo no Brasil, quanto pelas marcas históricas deixadas por nossa prática inicial. Repensar a atuação do psicólogo no contexto escolar exige um trabalho de reflexão desde a formação do psicólogo. Quanto à formação profissional.

PSICOLOGIA ESCOLAR

O termo Psicologia tem origem grega, sendo derivado da junção de duas palavras - Psyché e logos - significando o estudo da mente ou da alma. Em meio a uma gama variada de definições, hoje, define-se Psicologia como a ciência que estuda o comportamento e os processos mentais do ser humano. Embora ainda existam controvérsias entre os teóricos a respeito de ter ou não alcançado um estatuto de ciência, já é claro, que a Psicologia já é unanimemente reconhecida na cultura ocidental contemporânea. É, pois, a atividade humana de busca do conhecimento sobre a realidade do ser humano, de forma metodológica e sistemática, ordenada e orientada pelo uso da razão e de um método caracterizado como científico, para a construção de um corpo coerente de informações.

Os antecedentes da Psicologia moderna apontam para uma forte tradição filosófica em sua origem. Desde a antiguidade, os filósofos se ocuparam com os mesmos questionamentos, as mesmas reflexões acerca da natureza do ser humano, os quais permanecem sendo investigados pelos psicólogos até hoje. Contudo, a distinção significativa entre a Psicologia moderna e seus antecedentes filosóficos aponta para a abordagem metodológica e as técnicas empregadas, por uma e por outra, no estudo da natureza humana.

Desde a Antiguidade Clássica até o último quarto do século XIX, os filósofos preocuparam-se em estudar a natureza humana e para isso empregavam como método a especulação, a intuição e a generalização baseadas em sua limitada experiência sensorial.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Já no século XVII, a filosofia que iria alimentar a nova Psicologia estava impregnada do espírito do mecanicismo, o qual concebia o universo como uma grande máquina. Segundo essa doutrina, todos os processos naturais podem ser explicados pelas leis da física, porque são mecanicamente determinados. Como era, então, o panorama dessa época?

A observação e a experimentação tomavam as marcas distintivas da ciência, seguidas de perto pela medição. Só era considerado Científico aquilo que pudesse ser mensurado. A Física, então conhecida como Filosofia Natural, serviu de modelo orientador para os estudos psicológicos. O físico inglês Robert Boyle, o astrônomo alemão Johannes Kepler e o filósofo francês René Descartes reafirmam o modelo mecanicista, que traz em si a ideia do determinismo (todo ato é determinado por eventos passados). Do determinismo decorre naturalmente a previsibilidade dos fenômenos, e isso autoriza os cientistas a adotarem o reducionismo como método de análise característico de todas as ciências em desenvolvimento, inclusive a nova Psicologia.

PRIMEIRAS ABORDAGENS TEÓRICAS DA PSICOLOGIA MODERNA

Vimos que, a partir do século XVII, o mundo se organizava em torno de novas concepções, novos valores, um novo paradigma. É fácil perceber que uma nova Psicologia também estava sendo germinada, e que para ser reconhecida e instituída teria que adotar os mesmos métodos utilizados para o estudo do universo físico, para explorar, estudar e prever os processos e o comportamento humano. Esses métodos são considerados eficazes, experimentais e quantitativos.

Como resultado natural do esforço estudado por muitos psicólogos e pedagogos, interessados em ajudar no conhecimento, os princípios, e os métodos da Psicologia, sobre um campo muito importante e controvertido diante do campo das práticas educativas em geral e, da educação escolar, a Psicologia da Educação foi se delineando como campo específico e individualizado da Psicologia científica. Assim, parece lógico que como fruto do trabalho de psicólogos e pedagogos, a história da origem e da evolução da Psicologia da Educação confunde-se com a história da própria Psicologia científica, por um lado, e com a evolução do pensamento educativo,

Até o final do século XIX as relações entre Psicologia e Educação eram mediadas

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

pela Filosofia, não se podendo falar de uma Psicologia da Educação, pelo menos até 1890. Nessa época, a teoria educativa vigente era a das faculdades ou funções cognitivas. Mas remota a essa época e a esse fato a justificativa para o emprego do método da disciplina formal, que, orientado pela principal finalidade de exercitar as faculdades humanas dos alunos inteligência, memória, raciocínio, atenção, concentração, imaginação etc. priorizou os conteúdos. Já que no século XIX, a Psicologia começa a se distanciar e a ganhar autonomia da Filosofia. Em síntese, era do âmbito investigativo da Psicologia da Educação o conhecimento sobre a criança que a Ciência produziu, de modo que as diferenças individuais pudessem ser reconhecidas, estudadas e consideradas na análise dos processos de ensino aprendizagem, e para, além disso, ainda importava elaborar testes psicológicos que se prestassem como instrumentos de medição, de quantificação dessas diferenças. O mesmo ocorreu com a teoria educativa, que passou a buscar uma fundamentação científica para si mesma. Esse é o contexto de nascimento da Psicologia da Educação, em torno da primeira década do século XX. Todas as abordagens investigativas da Psicologia são consideradas úteis para a educação.

A Psicologia da Educação se caracteriza como uma área para onde convergem interesses e questionamentos sobre a aprendizagem e tudo quanto direta ou indiretamente, à problemática educativa e escolar. Contudo, três campos de interesse se sobressaem, constituindo-se no núcleo da Psicologia da Educação. Bem como as mudanças de comportamento do sujeito, vinculados a sua participação em situações educativas; e dos processos de aprendizagem, socialização e desenvolvimento infantil. Pela sua própria natureza e origem, híbridas, os especialistas da Psicologia da Educação giram em torno de divergências quanto às considerações sobre sua autonomia epistemológica. Existem basicamente três correntes ou posicionamentos, a esse respeito:

A Psicologia da Educação é entendida como mera etiqueta de designação para o corpo de explicações e princípios psicológicos pertinentes e relevantes à educação e ao ensino, não tendo autonomia didática. Essa corrente de especialistas entende que a Psicologia da Educação é apenas a terminologia empregada para designar o corpo de princípios e explicações alcançados pela Psicologia, decorrente de uma seleção de conceitos próprios de outros segmentos do saber psicológico, como a Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento etc.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

A Psicologia da Educação é entendida como uma disciplina com autonomia científica e didática, uma vez que tem já determinados objetivos e conteúdos, bem como programas de pesquisa próprios, e realiza contribuições originais e significativas para a situação educativa, extrapolando a mera aplicação dos princípios psicológicos aos fenômenos educativos.

A Psicologia da Educação é entendida como uma disciplina pontual, com um objeto de estudo, alguns métodos, marcos teóricos e conceitos próprios, caracterizando-se como uma disciplina de natureza aplicada. Para refletir... O que se pode entender por uma "disciplina ponte?". A Psicologia da Educação, em razão de sua natureza e, em face da dimensão dos resultados de suas pesquisas e estudos, do valor e do alcance dos mesmos para a prática educativa pedagógica, tem sido reconhecida como disciplina psicológica e educativa de natureza aplicada.

OBJETIVOS DE ESTUDO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A Psicologia da Educação tem estudado os processos educativos orientados por objetivos que podem ser considerados e configurados numa tríplice dimensão:

Dimensão Teórica ou Explicativa estudam-se os processos educativos com o objetivo de contribuir para a elaboração de uma teoria explicativa destes processos; dimensão Projetiva ou Tecnológica estudam-se os processos educativos com o objetivo de elaborar modelos e programas de intervenção voltados para a prática educativa; dimensão Prática ou Aplicada estudam-se os processos educativos com o objetivo de colaborar para a construção de uma prática educativa coerente com as propostas teóricas formuladas.

OBJETOS DE ESTUDO E OS CONTEÚDOS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Vamos pensar mais um pouco sobre as consequências para a Psicologia da Educação de ser ela classificada como uma disciplina-ponte, de natureza aplicada. Dessa classificação, em verdade, decorrem algumas situações: A definição de seu objeto de estudo: os processos de mudança comportamentais provocados ou induzidos nas pessoas,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

como resultado de sua participação em atividades educativas. A sistematização dos fatores ou variáveis interferentes nas situações educativas.

O papel do psicólogo escolar tem sido discutido nas últimas décadas em diferentes espaços, visando ao desenvolvimento de novas perspectivas teóricas e práticas para o profissional que até então, apenas utilizava instrumentos próprios da psicologia clínica para intervir no contexto escolar. Esse processo de transformação acerca da atuação do psicólogo é lento e também requer por parte da escola e dos profissionais que nela atuam uma mudança com relação às expectativas de trabalho criadas a partir da inserção do psicólogo no universo escolar. Em outras palavras, o psicólogo escolar atualmente depara-se com a necessidade de criar novas práticas interventivas, sob diferentes aspectos teóricos que estão além dos pressupostos clínicos, tendo que trabalhar com as marcas históricas deixadas pelo início das práticas que marcaram o nascimento e crescimento da psicologia escolar no Brasil.

Atualmente espera-se que a psicologia Escolar trabalhe e discuta todos os elementos que influenciam o desenvolvimento do educando, considerando os aspectos cognitivos, motores sociais emocionais, escolares, entre outros. O que contribui para a dificuldade de atuação do psicólogo na escola são as expectativas equivocadas da equipe diretiva dos professores acerca das possibilidades de intervenções da psicologia na escola. A psicologia escolar nasceu de forma descontextualizada ‘desconsiderando os fatores sociais dos fenômenos humanos’, preocupada com a ordem e com a norma escolar, caracterizando-se como uma ciência capaz de ‘enquadrar’ o sujeito nos modelos sociais.

Conforme Cruces (2003), quando a psicologia foi reconhecida no Brasil, o psicodiagnóstico e a aplicação e utilização de técnicas próprias da psicologia eram consideradas atividades exclusivas dos psicólogos, sendo assim, com a psicologia aplicada a educação não poderia ser diferente, pois se tratava de uma tendência, uma expectativa teórica e prática considerada funcional e adequada. Seguindo com a mesma perspectiva histórica, de acordo com Patto (2002), a psicologia Escolar inicialmente teve como foco de atuação o aluno e seus problemas de aprendizagem, buscando como ideal um comportamento do sujeito dentro das normas da escola e da sociedade. Durante muitos anos, a ideia de que o psicólogo era o profissional responsável por diferenciar os aptos dos não aptos para a aprendizagem se fez presente o que não foi atoa, já que um dos

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

principais instrumentos de trabalho do psicólogo eram testes para medir a 'capacidade mental', diante das pesquisas utilizadas para a coleta de dados possibilitou a delimitação de quatros categorias priorizando, o papel da psicologia na escola, contribuição do trabalho do psicólogo para o professor, contribuição do professor para o trabalho dos psicólogos e principais dificuldades do professor.

O PAPEL DA PSICOLOGIA NA ESCOLA

A categoria papel da psicologia na escola apresenta três concepções diferentes diante do papel do psicólogo na escola, que se divide em: atuação clínica, atuação institucional e desconhecimento sobre o papel do psicólogo escolar, na atuação clínica os professores atribuem ao psicólogo o papel de diagnosticar, ou seja, entender o interior dos alunos e encaminhar para atendimento, solucionando, problemas relacionados às dificuldades de aprendizado ou de relacionamento, desta forma o professor se livra da responsabilidade enquanto o psicólogo assume o papel de resolvê-las ou curá-las.

Com esta revolução no pensamento, o aluno não pode mais ser visto como sujeito dotado de problemas, como um ente separado do sistema relacional (família e escola), mas como um sujeito relacional. Para entendermos de maneira adequada o desajuste existente entre os construtos teóricos que norteiam o trabalho do psicólogo escolar e as expectativas dos professores, podemos recorrer aos aspectos históricos da psicologia escolar apresentados anteriormente. Pensamos que de certa maneira esta história ainda se faz presente nas expectativas dos professores, norteando suas demandas, para um modelo já ultrapassado do ponto de vista das teorizações. É como se ainda estivéssemos atuando em escola do século XIX que acolheram um psicólogo clínico dedicado à avaliação de sujeito apto ou não para determinada atividade, o fato de que o professor não conhecer o papel escolar nos leva a pensar que esse assunto até então não havia sido problematizado junto à equipe ou que o psicólogo até então não havia feito parte da experiência do professor. Sendo assim, como professor pode construir um conceito positivo sobre a presença do psicólogo na escola se este não se faz presente ou se não existe espaço na instituição para que o assunto seja resolvido.

Costa e Cols. (2012, p. 176) afirmam que:

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> Ocorre uma confusão com o papel a desempenhar, já que muitas vezes se pensa que o psicólogo vem exercer um papel clínico. Isto influencia a maneira na qual o psicólogo está incluído dentro do estabelecimento, dado que deve esclarecer estas dúvidas, ir progressivamente colocando limites e focalizando as expectativas da comunidade educativa, que, de acordo com os psicólogos, é uma tarefa desgastante.

Por meio desses relatos podemos perceber as transformações realizadas pela psicologia no âmbito escolar. Nesse sentido, cabe salientar a importância de o psicólogo trabalhar com as expectativas da escola diante de sua atuação, por meio da análise institucional, desenvolvimento e aplicação de instrumento de pesquisa, observação participante entre outros. Pois será a partir da identificação das expectativas e demandas apresentadas pela escola que o psicólogo poderá atuar e construir juntamente com a equipe escolar.

CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO DO PSICÓLOGO PARA O PROFESSOR

A categoria contribuição do trabalho do psicólogo para o professor é como se o psicólogo estivesse fora da equipe escolar, representando uma entidade responsável por prover soluções para os problemas, desde que isso não implique na problematização da instituição. Estabelecer limites para os alunos mostrando e auxiliando na busca de soluções para os problemas corriqueiros, ajudando esses alunos às possibilidades de melhorar sua aprendizagem, facilitando nosso trabalho em sala de aula, demonstram a expectativa de que o psicólogo pode contribuir a partir de uma receita para a solução dos problemas, e não como um profissional que trabalha em parceria com outros profissionais auxiliando na construção de novas concepções e olhares acerca do aluno e da escola. Novamente nos deparamos com as marcas deixadas pela história inicial da psicologia escolar, em que o foco da atuação do psicólogo era o aluno e seus problemas de aprendizagem. Não defendemos o fato de que o psicólogo escolar deva abandonar as modalidades de intervenções que atendem diretamente ao aluno, mas integrar essa atuação às práticas que possibilitem entender os problemas a partir de uma perspectiva global.

CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR PARA O TRABALHO DO PSICÓLOGO

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

A categoria contribuição do professor para o trabalho do psicólogo apresenta três concepções diante das maneiras pelas quais o professor pode contribuir para o trabalho realizado pelo psicólogo: experiência do professor, vínculo que possui com os alunos e indicações para atendimentos. Estas perspectivas podem ser indicadas em relatos do professor sobre o conhecimento do aluno, já que trabalhamos diariamente com eles, "creio que nós, professores, podemos contribuir com nossa experiência com os alunos da escola, pois conhecemos melhor", deparamo-nos ainda com uma concepção clínica e estruturada pela "pedagogia do encaminhamento" ou pela "pedagogia do descompromisso", citada por Moll (2000), que discute a nova tendência escolar de encaminhar o aluno para atendimento na busca por soluções dos problemas enfrentados em sala de aula. Sendo assim, é possível perceber que o professor se coloca fora da relação com o aluno, descomprometendo-se das implicações da sua ação docente nas questões referente à aprendizagem e comportamento do aluno. Conforme ressalta Coutinho (1994) apud Nunes (2000, p. 91):

> A educação dos filhos começou a surgir, a partir de então, como uma nova maneira de amar e o cuidado com as crianças deixaram de ser visto como uma obrigação para se transformar num ato espontâneo de amor. Apesar deste ato de amor aos filhos nem sempre ter sido tão espontâneo na mulher quanto o discurso oficial fazia crer – chamando-o, inclusive, de instinto materno – a sociedade encontrou uma forma de "empurrar" a mulher nessa direção, despertando nela a vergonha e o sentimento de culpa. Afinal, sendo o amor materno natural, instintivo, toda mulher que não se sente imbuída deste espírito altruísta de amor e dedicação aos filhos passou a se sentir envergonhada e/ou culpada por se achar repentinamente má, egoísta e incompetente.

Mas será que a dificuldade de trabalhar de maneira interdisciplinar é só do professor ou o psicólogo também se beneficia da possibilidade de permanecer isolado da escola e de atribuir à equipe escolar as dificuldades pelas quais não consegue atuar.

PRINCIPAIS DIFICULDADES DO PROFESSOR

De acordo com os depoimentos dos professores, as dificuldades com os alunos existem pela falta de limite dos mesmos, baixo autoestima, agressividade, família pouco comprometida, baixa escolaridade dos pais, condições socioeconômicas, falta de higiene e dificuldade de aprendizado. Deparamo-nos com uma concepção centrada do aluno,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

como fonte de grande parte da dificuldade. Percebemos também uma queixa dirigida à escola, que indica, ao mesmo tempo, certa passividade por parte do professor. Percebemos na fala dos professores um elemento de desesperança e passividade, é como se os mesmos relataram apenas aspecto de difícil resolução e com poucas alternativas de mudanças e transformação da realidade vivida. De acordo com Fernandez (1994), esse kit de queixa por identificação dos problemas possui um caráter imobilizador, representando muitas vezes a projeção das dificuldades do professor e da escola para entidades externas, como o estado, a família, a sociedade e etc. este processo imobiliza o pensamento e a criatividade, fazendo com que aquele que escuta, não consiga visualizar possíveis soluções ou ainda, com que aquele que produz o lamento espere "daquele que escuta a entrega de uma solução, mais do que compartilhar um entendimento do problema" (p. 108). Os discursos que compõem essa categoria trazem a importância do trabalho do psicólogo em parceria do professor, construir juntamente com a equipe escolar espaço onde os professores possam refletir sobre suas práticas. Conforme Fernandez (1994) é possível transformar a queixa em juízo crítica por meio da abertura de um espaço. E neste espaço o professor também poderá contribuir para o trabalho do psicólogo, por meio de sua participação e percepção sobre a instituição, processo de trabalho e caminhos pelos quais algumas respostas possam ser problematizadas.

O historiador Philippe Ariès cita um texto de 1602, que fala da preocupação dos pais com a educação das crianças:

> Os pais que se preocupam com a educação de suas crianças merecem mais respeito do que aqueles que se contenham em pô-las no mundo. Eles lhes dão não apenas a vida, mas uma vida boa e santa. Por esse motivo, esses pais têm razão em enviar seus filhos, desde a mais tenra idade, ao mercado da verdadeira sabedoria [o colégio], onde eles se tornarão os artífices de sua própria fortuna (ARIÈS, 1981, p. 277).

Diante disso, vimos que os professores pouco conhecem sobre a psicologia escolar e suas contribuições. A psicologia no contexto escolar não deve trabalhar de forma isolada e sim articulada com a pedagogia, tendo, assim, um caráter interdisciplinar. Pode contribuir de uma forma sistêmica e não fragmentada. Nesse sentido, deverá desenvolver intervenções que tenham como base a visão institucional, reconhecendo que o fracasso escolar não está centrado nem no professor e nem no aluno, mas sim num sistema.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

CONCLUSÃO

O presente trabalho apontou que os depoimentos dos professores refletem, uma contradição entre os teóricos que norteiam o trabalho do psicólogo escolar e suas expectativas diante do papel da psicologia na escola.

O psicólogo escolar deve articular teoria e prática, e com isso diagnosticar o contexto escolar e propor um plano de ação, para adquirir novos conhecimentos. Porque, o psicólogo inserido no plano escolar, busca trazer benefícios para o processo de ensino aprendizagem, com ações para o desenvolvimento do aluno. Atuando como professor, aluno, família e comunidade. A Psicologia, enquanto tentativa de conhecer o comportamento humano, tem sido através dos tempos uma atividade natural do ser humano, praticada no cotidiano das pessoas, nas situações mais curiosas e com vários sentidos como a Psicologia do senso comum, resultado das experiências de vida dos homens em geral, e que, por isso mesmo, se constitui de erros e acertos. A Psicologia, enquanto tentativa de conhecer o comportamento humano, tem sido através dos tempos uma atividade natural do ser humano, praticada no cotidiano das pessoas.

Diante disso, a psicologia confrontou-se com a necessidade de ressignificar e consolidar novas práticas no âmbito escolar, abandonando o modelo clínico, individual e curativo e adotando uma prática mais sistêmica e institucional, considerando a problemática como algo que esta para além do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ABELINE**. Psicologia na educação.** 2019. Disponível em: <https://cursosabeline.com.br/estudando-psicologia-da-educacao-0>. Acesso em: de maio. De 2019.

ABELINE**.**O **Papel da Psicologia na escola.** 2019. Disponível em: < https://cursosabeline.com.br/estudando-o-papel-da-psicologia-na-escola-0 >. Acesso em: de junho. De 2019.

CRUCES, A. V. V. (2003). **Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade.** In S. F. C. de Almeida (Org.), Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional (pp. 17-36). São Paulo: Alínea.

FERNÁNDEZ, A. (1994). **A queixa da professora.** In A. Fernández (Org.), A mulher escondida na professora (pp. 107-116). Porto Alegre: Artes Médicas.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

MOLL, J. (2000). **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Rio de Janeiro: Vozes.

SANTOS, C.V.S. **A atuação do psicólogo escolar na prevenção de dificuldades de aprendizagem na educação infantil, interespaço revista de geografia e interdisciplinaridade.** 2017. Disponível em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/6447> acesso em: 28 de julho de 2019.

CAPÍTULO VI

A VIOLÊNCIA DOS ALUNOS CONTRA PROFESSORES: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA E DA SOCIEDADE

Adalberto Siqueira Divino[20]; Edson Maia[21];

Tarcilane Jardim da Silva[22].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-06

RESUMO: O presente artigo vem analisar o problema da violência de alunos contra professores nas escolas públicas do estado de Roraima – Brasil, tendo como tema A violência dos alunos contra os professores: um estudo a partir da escola e da sociedade. O método qualitativo foi usado neste artigo por se tratar de um estudo descritivo de cunho transversal, sendo assim, para referendar o presente artigo buscou-se suporte em livros, revistas eletrônicas dissertações de Mestrado, teses de Doutorados e artigos os quais estão diretamente ligados a este tipo de pesquisa. Para analisar a violência mediante as representações sociais utilizaram-se as categorias de Moscovic em seu libro "La Psychanalyse, son image et public, en 1961" e o embasamento referente aos embates de violência entre o plano ideológico e as manifestações simbólicas a partir de una construção invisível nos valemos do pensamento de Bourdieu (2001) em seu livro "O poder simbólico", bem como dos estudos de Dubet (2003) em sua obra "A escola e a exclusão" entre outros autores que trabalham esta temática.

PALAVRAS-CHAVE: Violência contra professor. Representação social. Alunos.

STUDENT VIOLENCE AGAINST TEACHERS: A STUDY FROM SCHOOL AND SOCIETY

ABSTRACT: This article analyzes the problem of student violence against teachers in public schools in the state of Roraima - Brazil, with the theme of student violence against teachers: a study based on school and society. The qualitative method was used in this article because it is a descriptive cross-sectional study, so to support this article we sought support in books, electronic journals, Master's dissertations, Doctoral theses and articles which are directly linked to this type of research. To analyze violence through social representations, Moscovic's categories were used in his book "La Psychanalyse, son image et public, en 1961" and the basis referring to the clashes of violence between the ideological plane and the symbolic manifestations from one invisible construction we use the thought of Bourdieu (2001) in his book "The symbolic power", as well as the studies of Dubet (2003) in his work "The school and the exclusion" among other authors who

[20] Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad Politecnica y Artistica Del Paraguay – UPAP. E-mail: siqueiramat@hotmail.com

[21] Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad Politecnica y Artistica Del Paraguay – UPAP. E-mail: uranois@gmail.com

[22] Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad Politecnica y Artistica Del Paraguay – UPAP. E-mail: tarcy_jardim@hotmail.com

work on this theme.

KEYWORDS: Violence against teacher. Social representation. Students.

INTRODUÇÃO

Ao analisar o objetivo geral da temática que vem sendo a violência de estudantes contra professores a partir da realidade vivenciada por eles e as relações sociais entre alunos e professores. Tendo como apoio os objetivos específicos: descrever o que se entende por violência nas mediações escolares, e em geral; relatar os atos de violência que são praticados pelos alunos contra professores na educação básica; averiguar porque os alunos reagem com violência contra seus professores.

Para entender as relações sociais entre alunos e professores, nos servimos da teoria das representações sociais, as quais utilizaram como suporte para pesquisas, buscando compreender conceitos relacionados aos fenômenos sociais em relação à violência real de alunos contra professores.

Para ajudar a problematizar e conceituar o tema em tela buscou-se apoio em autores como Chauí (1995), Priotto (2009), Perbarbieux (2002) e Arblaster, entre outros. O conhecimento, onde permite compreender as mudanças da realidade e a disseminação do conhecimento comum entre os sujeitos sociais.

Justificando a função que nas buscas permite conhecer o comportamento a fim de justificar suas ações ajudando desta forma contribuir para a compreensão da discriminação entre os grupos. Da mesma forma buscou compreender o enfrentamento dos grupos sociais envolvidos em conflitos (MOSCOVI, 1994). As representações presentes nos aspectos culturais, sociais, cognitivos e avaliativos buscam justificar o entendimento entre as partes do grupo.

A escolha do tema estudado surgiu a partir das preocupações do pesquisador quando percebeu que na mídia brasileira, principalmente nos anos de 2017, ocorreram muitos casos de agressão física contra professores os quais foram objeto de divulgação e debates na mídia do país.

O problema deste trabalho foi investigar: Por que os estudantes praticam violência contra professores? A violência praticada pelos alunos contra professores está relacionada

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

e inserida na questão das representações sociais envolvidas pela relação aluno-professor, gerando conflito entre as duas partes. A investigação envolveu professores e alunos da rede pública de ensino do estado de Roraima e o recorte da pesquisa foi realizado na escola estadual Presidente Castelo Branco, na cidade de Caracaraí, no estado de Roraima, Brasil.

Entende-se que a atual sociedade brasileira é marcada pela desvalorização profissional, mudanças nas relações sociais, principalmente com a derrubada da família tradicional que desestabilizou a escola, já que as funções das famílias, em muitos casos, passaram a ser de responsabilidade da escola. Fatores externos à escola influenciam a qualidade da educação, como a deturpação do dinheiro público, a corrupção, a falta de políticas públicas eficazes, já que a maioria é apenas formalidade e não se aplica ao caso específico e concreto.

AS CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS DA VIOLÊNCIA

A Primeira Conferência Mundial sobre Violência Escolar foi realizada em Paris-França, em 2001, onde participaram 27 representações de países; a segunda foi realizada em Quebec-Canadá em 2003; a terceira em Bordeaux-França no ano de 2005 e a quarta em Lisboa-Portugal em 2008 e finalmente foi realizado em Mendoza - Argentina em 2008.

Estudos sobre a manifestação da violência têm despertado interesse em muitos pesquisadores, onde tratam de problemas que causam e provocam o ataque violento, neste caso entre professores e alunos, gerando em ambas as partes desconcertantes sentimentos de insatisfação, sofrimento e em muitos casos, abandono de profissão e até morte.

A tarefa de definir violência não é simples. Os conceitos de violência muitas vezes levam em consideração, formulações voltadas para o local onde a violência está concentrada e muitas vezes levando-se em consideração o locus temporal histórico apropriado a determinados lugares.

Nesse sentido, a Organização Mundial da Saúde (OMS) conceitua a violência como sendo o uso intencional de força ou poder físico, na forma de ameaça ou real, contra

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

si mesmo, contra outra pessoa ou contra um grupo, ou comunidade, que resulte ou tenha uma grande chance de resultar em ferimentos, morte, danos psicológicos, alterações em desenvolvimento ou privação (OMS, 2002, p. 1155).

No conceito de Bourdieu (2001, p. 9), o mesmo assevera que a violência é exercida no campo invisível, sem que a pessoa vitimada perceba diretamente como é afetada e, como este tipo de violência está intimamente relacionado com o poder inerente das relações de poder e de que maneira esta violência se apresenta no plano ideológico e nas manifestações simbólicas de um corpo formal e invisível em formas de construção de sentimento, pensamento, produzindo entre o poder mandante e os mandados.

Em tese, as dificuldades de definir a violência são muitas, pois ela é conceitualizada de maneira mais teórica e formal e somente depois ela se relaciona a ato propriamente dito de violência. Para Arendt (1994) a violência é como um fato social que depende da justificativa de um determinado poder, para ela a violência dificilmente é instrumental, uma mediação entre o poder e o violado.

Em uma palavra, o poder é a essência. O poder é, de fato, a essência de todo governo, mas não a violência. A violência é por natureza instrumental, como todos os meios, sempre depende de orientação e uma justificativa para o fim que ela clama (ARENDT, 1999, p. 40).

É importante descobrir o conceito de violência de Arendt no sentido de que a violência não é legitimada e não legalizada, mas é o uso da violência como instrumento para alcançar um fim, ou melhor, a violência usada por um poder legitimado exercido de forma justificável.

A VIOLÊNCIA E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL NOS MEIOS ESCOLARES

Quando uma determinada sociedade procura definir e implementar dentro de sua convivência o que entende por comportamento social ou uma prática ética para se portar bem na sociedade, ela está querendo dar uma resposta contra a violência, contra o crime pessoal ou organizado. A representação social que vamos estudar em primeiro plano faz parte do cotidiano do aluno e do professor, no entanto, alguns teóricos provam que ela

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

subsiste em nós e em muitos deles se combinam, são inconscientes e possuem suas próprias leis.

A teoria das representações sociais foi desenvolvida por Serge Moscovici na França, buscando fazer uma socialização da psicologia, ele elabora sua obra "La Psicanálise son image et públic" em 1961. Mas a teoria das representações sociais tem suas origens nas obras de Emile Durkheim com Sociologia e, em Antropologia com Lévy-Bruhl. Na sociologia, ela era chamada de representação coletiva.

Segundo Moscovic, (1994), a teoria das representações sociais era o que faltava para completar a teoria de Durkheim. Para Durkheim (1978), o primeiro a propor um conceito de representação coletiva, que reitera que as representações são verdadeiramente produtos de uma imensa cooperação que se estende no tempo e no espaço envolvendo todos os meios de expressão social, como a religião, os mitos, o senso comum, as *doxas,* entre outras manifestações sociais.

Estas representações sociais passam na vida de um indivíduo sem que ele perceba, vive de forma inconsciente uma realidade na qual está inserido, apenas fazendo ações de forma inconsciente. É por isso que a violência praticada pelos estudantes contra professores não pode ser vista apenas por um eixo que ocorre entre a vítima e o agressor, muito menos como um ato isolado que ocorre nas escolas físicas.

Para Durkheim, de acordo com o entendimento de Sá (1995, p. 34) as representações são apreensões do cotidiano, onde é concebido como uma formulação estática das dimensões sociológicas, sem mobilidade e em sua absoluta e irredutibilidade, sem entendimento posterior. Um dos casos mais frequente ocorrido no Brasil em relação às representações sociais é o problema dos alunos que perdem a oportunidade de estudar gradualmente os anos normais, esta situação de vulnerabilidade afeta grandemente a vida dos jovens que perdem o acesso ao ciclo normal de estudo. São situações geradas por inúmeros fatores que interrompem a normalidade de suas vidas.

Moscovici (2010) classifica da seguinte forma a representação social: "como uma forma particular de conhecimento cuja função é a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos". Nesse sentido, toda representação é sempre uma representação de alguém ou de um grupo. Ela pode pretender ser positiva ou negativa,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

dependendo das aspirações do grupo ou indivíduo. É por isso que ela se refere aos desejos de um determinado grupo.

A violência é um fator estudado pelas representações sociais. Ela busca identificar os fenômenos que aparecem na realidade das relações intergrupais e grupais capturando as representações desses grupos para que um estudo dessas relações possa ser feito de forma estruturada e científica, sendo ele, conteúdo dos pensamentos cotidianos e o conjunto de ideias que dá coerência às nossas crenças religiosas, ideias políticas e conexões que criamos espontaneamente, assim como respiramos (MOSCOVICI, 2010).

A violência como representação, ele a classifica de quatro formas: a violência como representação, segundo este autor a violência faz parte da realidade dos jovens e em muitos casos esse tipo de violência não pode ser mensurado matematicamente porque nem toda violência é possível de verificação. A violência legítima, o problema não é mais simples e, podemos acabar designando como violência os comportamentos que os atores sociais escolhem no momento em que são confrontados com eles ou com suas representações sociais (DUBET, 2006, p.13-14).

A violência se voltou contra a escola e contra os professores, ou seja, a produção social de violência invadiu o meio e o grupo escolar, refletindo a atual desordem social. A escola que historicamente sempre foi um local para ampliar o conhecimento agora enfrenta a violência das representações sociais e também a violência do sistema educacional brasileiro. Vivemos em uma pluralidade de representações sociais, cada uma querendo ser sobreposta às outras (CANDAU, 1999, p. 07).

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SEU REFLEXO NA VIOLÊNCIA CONTRA OS PROFESSORES

Tendo como problema central a investigação sobre a prática da violência por parte dos alunos contra os professores. Inquirimos se há razões para que os estudantes pratiquem violência contra professores e como essas situações de violência são geradas?

Procuraremos responder a essas questões no texto abaixo, relacionando a violência às políticas públicas, a fim de demonstrar que uma das causas da violência está

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

ligada à apropriação indébita de dinheiro público, como a sua má aplicação e em alguns casos na falta de aplicação. Em tese, pelo exposto acima, pode-se dizer que a violência é o resultado da má aplicação de recursos públicos ou do desvio de dinheiro para outras operações, inclusive a corrupção.

Corrobora com essa ideia Abramovay (2005) ao afirmar que a violência é uma construção social resultante de um processo que envolve relações sociais e interações externas e internas, particulares ou institucionais e se apresenta como material formal (invisível) ou misto na sociedade que afetam todos os seres humanos.

De fato, a violência sendo parte do ambiente social, ela afeta e envolve os relacionamentos familiares, muitas vezes destruindo os laços da célula materna. Violência contra o cidadão e contra a sociedade. Em um país onde as leis não funcionam, a educação também não funcionará. Nesse sentido, os estudantes não são apenas agressores, mas também vítimas do sistema fracassado e ineficaz. As políticas que geram essa situação são, por assim dizer, uma política de difusão de ideologias errôneas e falsificadas, onde o mais importante é gastar verbas públicas com propaganda enganosa e corrupção.

De acordo com Bourdieu (2001), não se pode compreender a lógica mais profunda da realidade social de uma análise ou de uma situação teórica, a menos que seja desmascarada em uma situação concreta de uma realidade social, neste caso a escola. É por isso que todos os envolvidos no manejo da instrução de qualidade só permanecem em delírios de esperança.

A condição física das escolas, certamente que também é um reflexo dos maus usos do dinheiro público e representa uma parcela do problema da violência. Por outro lado, as depredações ao patrimônio público, por estudantes mostram que a cultura de valores no Brasil foi derrubada há muito tempo. De fato, as situações de depredações ao patrimônio público estejam relacionadas à expressão enganosa de que a escola pública é gratuita.

A ineficiência do governo está diretamente relacionada às questões de distanciamento e responsabilidade por parte dos alunos. Então a escola reflete essas situações em que o governo, sem ética, trata as *rens públicas* como uma mina de ouro a

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

ser explorada e deixa as margens do rio, exauridas e destruídas.

Nesse sentido, a situação física da escola é um reflexo dessas situações mencionadas acima. No plano ideológico, a escola brasileira ainda é uma reprodução das relações capitalistas, uma vez que o estudante é o meio para que a classe dominante permaneça sempre acima dos interesses da população. O sistema formal cria as possibilidades de educação e a prática materializada destrói e impede o acesso dos jovens ao conhecimento de qualidade.

Demo (2004, p. 53), discorre que o problema da violência foi disseminado em todas as dimensões das escolas e em todo o território nacional, sendo assim, o fenômeno da violência contra professores atingiu uma proporção tão grande que está na pauta da Corte Suprema Nacional.

Por isso, é preocupação do pesquisador questionar sobre a problemática relacionada a fim de contribuir e elucidar parte do problema, no caso especifica a violência contra professores por alunos da escola pública brasileira.

METODOLOGIA

O método qualitativo de caráter descritivo foi utilizado de acordo com o tempo transversal, mediado pela exploração e análise bibliográfica sobre o assunto. A escolha de um método para iniciar uma pesquisa deve ser fundamental para servir de caminho metodológico que leve em consideração as necessidades solicitadas pelos objetivos gerais e específicos, bem como responder à questão principal que se propõe a investigar a pesquisa. É por isso que a escolha do método está intrinsecamente relacionada ao modo de percepção do problema e suas conexões, bem como os fenômenos analisados.

Segundo Duarte (2004, p. 215): “O que dá um caráter qualitativo não é necessariamente um recurso que foi utilizado, mas o referencial teórico-metodológico escolhido para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado em campo”.

Como foi escolhido o método qualitativo, justo e necessário usar o método quantitativo, neste caso, a investigação foi uma pesquisa interpretativa-descritiva, onde

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

se procurou relacionar professores e alunos com os fenômenos da violência e suas implicações, na prática, envolvendo vários fatores que permeiam o ambiente escolar e a violência estruturada. O foco é entender o comportamento do aluno e por que ele pratica a violência contra os professores.

O campo de pesquisa incluiu estudantes, professores e administradores escolares e limitou-se à realidade de uma escola estadual do município de Caracaraí-RR. Procuramos observar na escola se a questão da violência contra professores poderia ser uma realidade na instituição investigada e se essa realidade poderia estar relacionada com a literatura e os teóricos em relação à violência contra professores.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino básico na modalidade normal de 1º ao 3º ano do ensino médio com o intuito de comparar as referências bibliográficas foram utilizadas, pertinentes ao assunto: livros, trabalhos monográficos, dissertações, teses de doutorado, relatórios de pesquisa, documentos de estatísticas policiais dentre outros.

À coleta de dados bibliográficos. Neste sentido foi realizada uma busca em sites acerca do problema, principalmente na plataforma da CAPES onde foram coletados dados, a partir de 2013 a 2017. A leitura da pesquisa nos deu o conhecimento das produções feitas pelas universidades brasileiras para que pudéssemos comparar, analisar e obter conhecimento dos títulos referentes à violência escolar, já trabalhados pelas pesquisas.

Para gerar os dados necessários e alcançar os objetivos do projeto, também se utilizou questionários. Os questionários foram elaborados levando em consideração a questão geral e os objetivos estabelecidos no projeto de pesquisa. As questões abordaram a violência e a segurança do profissional da educação, bem como a violência contra os professores. Fez-se perguntas diretas com uma única escolha e perguntas de múltiplas escolhas para saber com mais objetividade as respostas dos inquiridos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Levando em consideração os objetivos da pesquisa e seu propósito de analisar a

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

violência praticada pelos estudantes contra professores. O professor no contexto da escola é destituído de autonomia e autoridade. A desconstrução de sua autonomia e autoridade cria uma lacuna para que os alunos nas aulas ou na escola pratiquem a violência.

A familiarização com a agressividade e a violência multifacetada delibera que o aluno, supostamente, pode fazer de tudo, sem limites. Ele passa do adolescente aluno ao marginal. A prática da violência pelos adolescentes está se tornando "normal" na sociedade brasileira. E a prática da violência por eles é relativizada. Neste sentido, o que eles praticam não é violência, segundo sua visão pessoal. Para eles, a transgressão é algo que faz parte da juventude e que, portanto, não pode ser considerado crime.

Segundo Machado (1987, p. 78), o conceito material de crime é tido pela busca da essência do crime, onde se estabelece limites legislativos de criminalização de comportamento distorcido. O crime, segundo o conceito material, é o comportamento praticado pelo ser humano que prejudica ou expõe ao perigo o bem protegido pelo direito penal (NORONHA, 1983, p. 410).

Na realidade, o que especifica e caracteriza a violência é o desrespeito do outro, a falta de alteridade e a própria negação do outro como um ser de possibilidades e que ocorre de forma macro e micro dentro da sociedade brasileira, institucionalizada ou não.

Bourdieu, (2001) acredita que a violência escolar é um reflexo da violência institucionalizada, na perspectiva de que a violência é exercida contra as classes populares, tendo como suporte pedagógico a autoridade. Parece-nos que a violência praticada pelos alunos é reflexo de uma estrutura superior que se impõe, mediante a desmistificação da violência pela própria violência, seja ela física, simbólica e ou psicológica, mas que afeta diretamente as relações de convivência entre os pares.

Portanto, é evidente que a vida dos professores está em perigo, pois são muitas situações que causam e acarretam traumas aos professores que os deixam frustrados e, em muitos casos, têm que abandonar a sala de aula devido a comportamentos violentos dos discentes.

Tal violência exercida contra os professores são reflexos da desestrutura familiar que muitas crianças e adolescentes se encontram, sem a presença da figura paterna a criança e adolescente acabam chegando à escola sem um mínimo de socialização, no

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

sentido de impor limites, orientação para a vida.

No ambiente familiar, muitos jovens acabam vivenciando episódios de violência entre familiares que acabam refletindo no desenvolvimento psicológico e emocional de cada um deles, além de afetarem o desenvolvimento escolar e suas relações sociais. Então, a relação entre escola e família, hoje, vem a ser tema de destaque na discussão sobre garantir o sucesso dos alunos na escola.

Os professores são frequentemente ouvidos que o apoio da família é essencial para o bom desempenho do aluno, mas muitas vezes essa expectativa de ajuda torna-se um fator de acusação, atribuindo à família toda a responsabilidade pelo mau desempenho escolar da criança. Quando se trata de crianças de classes populares - a maioria da população que sofre o chamado fracasso escolar - devemos reconhecer que um modelo de família e da relação entre pais e filhos é tomado como parâmetro (MARINI; MELLO, 2000, p. 1).

No ambiente familiar, são impostos pequenos limites aos jovens. Com a liberdade de satisfazer suas próprias vontades sem qualquer orientação de bom comportamento, o público jovem acaba sendo um espelho de seu próprio ambiente familiar, os pais têm a escola como local de ensino e não consegue distinguir instrução educacional e não sabe que a educação começa em casa. A ausência de acompanhamento familiar é um fator agravante. “Os pais não acompanham os seus filhos porque muitos deles trabalham, ou muitas vezes não se importam” (COUTO, 2008, p. 37).

Abramovay (2005) destaca que nas escolas, a participação de todo o grupo escolar é necessária, não só os gestores e professores, mas os alunos, pais, funcionários, mídia, polícia e outros sujeitos. Para esta pesquisadora os pais devem participar juntamente com as escolas estaduais e municipais de ensino no estudo de propostas e medidas contra a violência nas escolas, contribuindo para a preparação de pessoal e material para formação de pessoal qualificado, debater as políticas e segurança de gestão com autoridades escolares e com a comunidade em geral.

Conforme expresso, no artigo 53 da Lei 8.069/ 90 em seu parágrafo único, "É direito dos pais ou responsáveis ter conhecimento do processo pedagógico, bem como participar da definição de propostas educacionais”. Nos centros de educação a família é

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

um eixo fundamental para o adolescente ter sucesso em sua vida.

A escola muitas vezes não está preparada para esse tipo de situação. Quando a criança e o adolescente percebem que estão em uma escola desatualizada, sem estrutura, sem a capacidade de abrir portas para esse novo mundo ao qual vão ter que se conectar, muitas vezes reagem de forma violenta (AZEVEDO, 2006, p. 13).

A escola deve preparar o aluno no conhecimento das ciências para enfrentar a vida, isto é, tirá-las de si mesmas, mostrando as diferenças que existem no mundo, instruindo-as para enfrentar as adversidades da vida. Acredita-se que, na situação atual, a escola deve contribuir para a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania, mas não como prioridade, com a educação das crianças.

Portanto, o problema da violência está boa parte sendo visto como uma falha da família com a educação de seus filhos e, quando falham com a educação, o efeito desastroso recai sobre os professores. A família e a escola têm historicamente sido a base da educação de crianças, adolescentes e jovens e da inserção social desse grupo.

A negação do diálogo, as formas de violência física, sexual, moral e psicológica contra essa faixa etária que muitas vezes ocorrem no ambiente familiar, podem refletir na vida escolar na forma de comportamento agressivo ou até mesmo apático dos alunos, desafiador aos educadores para o enfrentamento deste problema (MINAYO; NJAINE, 2003, p. 122).

Percebe-se que a escola sofre o impacto dos conflitos e dos processos negativos e maléficos que ocorrem nas famílias desestruturadas. Assim, a violência contra o professor torna-se algo comum, sem que as autoridades competentes busquem soluções para lidar com essa questão. Não podemos generalizar que uma escola localizada em uma cidade violenta também será violenta.

Neste caso, pode-se dizer que, mesmo em uma cidade tranquila, a escola pode ser violenta e o oposto também pode ser verdade, ou seja, em uma cidade violenta a escola pode ser um lugar de tranquilidade e apaziguamento. No caso de Caracaraí, considerada uma cidade de pequeno porte com população estimada em 21.564 mil habitantes, segundo dados do IBGE (IBGE, 2016).

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

No caso das famílias de Caracaraí, temos a impressão de que há uma desestruturação real dos laços familiares. As drogas aparecem muito fortemente como um desmantelamento familiar, gerando uma verdadeira ruptura na célula materna. As condições sociais em que as famílias vivem geram um colapso nas relações de convivência, assim como o fator econômico deixa a margem de vulnerabilidade às meninas e aos meninos, que em muitos casos são utilizados pelos narcotraficantes para ser a linha de frente do tráfico de drogas e, de acordo com informações secretas do Conselho Tutelar, são vulneráveis à prostituição de menores (neste caso os dados não podem ser divulgados porque o segredo é garantido por lei).

O professor precisa conquistar seu espaço e conquistar os alunos, porque é através da escola profissional que reflete seus paradigmas estruturais. Mesmo a escola refletindo as situações negativas na sociedade, ela consegue dar uma resposta positiva para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos sofrem violência e a resposta dada para os outros também são violentas.

Neste sentido, é necessário que o professor, além de seu trabalho pedagógico, faça mais para os alunos. Em muitos casos há professores que apenas cumprem horários e não estão preocupados com o risco e vulnerabilidade em que os alunos se encontram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar respostas sobre o problema da violência praticada por alunos contra professores. Evidenciou-se que muitos dos alunos reagem com violência contra os professores devido crescer em uma família desestruturada, sendo o principal fator que desencadeiam as violências, outros fatores secundários são estabelecidos como, por exemplo: a falta de respeito, às drogas, etc.

A situação de vulnerabilidade dos professores é realmente caótica, tal sentimento é apresentado em muitas matérias veiculadas referentes a casos de agressão contra profissionais de educação nas salas de aula.

Hoje o professor é tratado como se fosse lixo, sem valor, é como se estivesse fazendo um favor para ensiná-los, a falta de princípios gera essa situação; hoje, embora a

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

realidade seja diferente, os princípios podem continuar a valer a pena, se a família não tem mais princípios e valores, cai na desgraça e com ela toda a família fica desestruturada, por isso, se os princípios não existirem mais, a família será abalada, eles não terão mais respeito uns pelos outros, entre filhos e pais.

Embora este gravíssimo tema seja discutido nas universidades e nos meios de educação, por parte dos governos não há uma sinalização com a finalidade de participar dos debates, a fim de buscar possíveis soluções, ainda que sejam soluções que visem diminuir esta celeuma social.

O professor deve buscar momentos de diálogos a fim de sensibilizar seus alunos para que estes possam ser mais recíprocos e respeitosos uns com os outros. Como, também, alguns professores devem buscar se adequar aos ditames das mudanças sociais, pois ainda se encontra muitos professores retrógrados ensinando disciplinas como se o mundo não tivesse mudado.

Assim, recomenda-se que a comunidade acadêmica procure pesquisar sobre o problema da violência contra o professor, pois há muitas pesquisas tratando da violência nas escolas e nenhuma é específica em relação à violência praticada contra os professores por parte dos alunos. Pelo exposto, até aqui, este problema social afeta milhares de professores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. (2005). **Cotidiano das escolas: entre violências.** Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 405 p.

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. (2005). **Drogas nas escolas: versão resumida.** Brasília: UNESCO. Rede Pitágoras. 143 p. Disponível em: <http unescodoc. unesco. org/ images/ 0013/ 001393/ 13987 por. pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

ARENDT, Hannah. (1999). **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras.

ARENDT, Hannah. (1994). **Da Violência.** RJ. Vozes.

AZEVEDO, Rodrigo. (2006). **Mitos e alternativas para reduzir a violência.** In. Jornal Mundo Jovem. Agosto.

BORDIEU, P. (2001). **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertran Brasil.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria Consolação. (1999). **Escola e Violência.** Rio

de Janeiro.

CHAUÍ, M. (1999). **Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível.** In. Folha de São Paulo, 14 de março de 1999. (Caderno Mais!, p. 3 - 4).

COUTO, Maria Aparecida Souza. (2008). **Violência e gênero no cotidiano escolar: estudo de caso em uma escola da rede pública estadual sergipana.** São Cristóvão: UFS.

DEMO, Pedro. (2004). **Introdução à Sociologia: Complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social.** São Paulo: Atlas.

Duarte, R. M. (2004). **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** *Educar em Revista, 24*, 213-226.

DUBET, F. (2006). ***El declive de la institución:*** **profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.** Barcelona: Gedisa.

DUBET, François. (2003). **A escola e a exclusão.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 29-45, julho.

DURKHEIM, Emile. (1978). **Educação e sociologia.** 7ª edição. São Paulo: Melhoramentos.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/caracarai/panorama. Acesso em: 29 de abril de 2017.

MACHADO, Luiz Alberto. (1987). **Direito Criminal: Parte Geral.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.

MARINI F.; MELLO R. R. (2000). **Relação entre a escola e famílias de classes populares: Desconhecimento e desencontro.** Caxambu, ANPED.

MINAYO, Maria Cecília de S.; NJAINE, Kathie. (2003). **Violência na escola: identificando pistas para a prevenção.** Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.7, n.13, p.119-34, 2003. Disponível em: < http:// www. scielo. Br/ pdf/ icse / v7n13/ v7n13a08.pdf>. Acesso em: 01 de abril de 2019.

MOSCOVICI, Serge. (2010). **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social.** editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

MOSCOVICI, S., DOISE, W. (1994). **Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas.** Lisboa: Horizonte.

NORONHA, E. Magalhães. (1983). **Direito Penal.** v. 1. 15ª ed. São Paulo: Saraiva.

SÁ, C. P. (1995). **Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria.** In. M. J. Spink (Org.). O conhecimento no cotidiano. As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social (pp. 19-45). São Paulo: Brasiliense.

CAPÍTULO VII

AS PECULIARIDADES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA GERAÇÃO Z E *ALPHA*

Vanessa de Brito Bonifácio[23].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-07

RESUMO: O desenvolvimento tecnológico ao longo dos séculos agiu com o estopim de grandes transformações socioculturais ao redor do mundo. Com a introdução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no cotidiano das pessoas, foram vistas grandes mudanças nos perfis geracionais da população, levando a uma necessidade de entender melhor cada grupo e suas peculiaridades. Este artigo busca trazer uma compreensão maior sobre as principais peculiaridades do desenvolvimento das gerações Z e a *Alpha*; assim como analisar o papel das tecnologias na sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Infantil. Tecnologia. Psicopedagogia.

THE PECULIARITIES IN CHILD DEVELOPMENT OF GENERATION Z AND ALPHA

ABSTRACT: Across the centuries the technological development has acted as the start point of many socio-cultural transformations around the world. With the introduction of the Information and Communications Technology (ICT) in people's daily life it was seen great changes in the generational profile of the population, bring with it the need to better understand each group and their peculiarities. This paper seeks to bring a better understanding about the main peculiarities in the development of the generation of Z and *Alpha*; as well as analyzing the role of the new technologies in their formation.

KEYWORDS: Child Development. Technology. Psychopedagogy.

INTRODUÇÃO

No século XXI, a maneira de ver o mundo foi constantemente transformada pela apresentação de novas inovações tecnológicas, tais como: smartphones, tablets, notebooks, TV digital aberta e por assinatura, entre outros, levando a criação de uma geração imersa no mundo digital. De acordo com as informações adquiridas pela pesquisa TIC Kids Online de 2018, divulgadas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, foi descoberto que aproximadamente 29% das crianças de nove a dez anos questionadas

23 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá e em Psicologia pela Universidade Potiguar (UNP). Lattes: http://lattes.cnpq.br/0905478154732881. E-mail: vanessabritob@outlook.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

tiveram seu primeiro acesso à internet até os seis anos, essa porcentagem vem aumentando progressivamente. Dentre essas crianças de nove a dez anos, 58% possuem redes sociais e 65% afirmam utilizar a internet mais de uma vez por dia. As crianças dessa geração, portanto, vivem em um ambiente altamente tecnológico, o que torna importante estudar e entender como se estrutura o desenvolvimento dessa juventude.

É notório que as novas gerações estão ficando cada vez mais "conectadas", porém existem consequências que já estão sendo vistas desse uso desenfreado das novas tecnologias que se popularizaram. Entre elas, uma das mais preocupantes é em relação ao desenvolvimento cognitivo, que envolve mecanismos de percepção, atenção e raciocínio. Silva e Silva (2017) acreditam que a juventude atual não está adquirindo compreensão necessária para processar as informações adquiridas pelas tecnologias, já que estas agem em busca de excitar o indivíduo e estimular os sistemas auditivo, visual e emocional. O uso desenfreado das tecnologias pode, então, causar o desequilíbrio cognitivo do indivíduo e potencializar os transtornos de atenção, transtornos obsessivos, de ansiedade e problemas com a linguagem e a comunicação, afetando assim a aprendizagem.

A compreensão do desenvolvimento infantil é imprescindível para o desenvolvimento das metodologias de ensino. Porém, com o avanço da tecnologia está gerando grandes mudanças nas novas gerações, estas que estão muitas vezes sendo vistas só pelas suas consequências negativas ou por possíveis futuras influências. Para melhor compreender as necessidades e facilidades dessa nova juventude no processo de aprendizagem, é preciso primeiro compreender como se deu o desenvolvimento social e cultural dessas crianças, assim como também refletir sobre as teorias do desenvolvimento e aprendizado que são usadas pelos atuais pedagogos.

Nesse trabalho há então o enfoque na seguinte questão: o que essas novas tecnologias significam para o desenvolvimento das crianças e do seu aprendizado na educação infantil? Fazendo uso de um referencial bibliográfico diverso busca-se compreender como o mundo "conectado" e seu bombardeamento de informações pode afetar as crianças, assim como também refletir sobre as novas expectativas dessa geração procurando entender como transformar o ensino para acompanhar as mudanças da sociedade. Aqui irão ser observadas e comparadas diferentes teorias do desenvolvimento infantil com a sociedade tecnológica moderna, buscando encontrar uma conclusão sobre

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

seu efeito no processo de aprendizagem e amadurecimento das crianças.

AS PECULIARIDADES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA GERAÇÃO Z E *ALPHA*

O desenvolvimento observado nas gerações hiper tecnológicas sofrem diferenças das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, isso ocorre pois é necessário buscar adaptar esses estudos no contexto atual para que assim se possa compreender melhor as mais novas gerações, a Z (1990 – 2010) e a *Alpha* (2010 +). Sendo assim, será visto adiante uma análise crítica das teorias de aprendizagem dos autores Jean Piaget (1896 – 1980), Erik Erikson (1902 – 1994), Lev Vygotsky (1896 – 1934) e Carl Rogers (1902 – 1987) em relação ao contexto do desenvolvimento infantil na atualidade.

Jean Piaget (1896 – 1980) destacou-se em seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo sobre uma ótica interacionista, onde buscava-se, de acordo com Pilleti e Rossato (2011), “demonstrar que o desenvolvimento resulta da interação entre os dois grupos de fatores e que tanto as ações externas como os processos de pensamento envolvem uma organização lógica”, os fatores referenciados sendo os endógenos, o que o sujeito impõe sobre o objeto, e os ambientalistas, os fatores externos que causam efeitos sobre o sujeito. Os estudos psicológicos de Piaget buscavam compreender melhor o ser humano e aperfeiçoar os métodos pedagógicos.

Ao observar as gerações Z e *Alpha*, percebe-se que o fator ambientalista é muito diferente dos que influenciaram as outras gerações. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) tornaram-se parte normal do dia a dia do indivíduo, inclusive das crianças, assim passaram a expor esses jovens a muitas influências externas. Propagandas, videogames, músicas, internet, redes sociais, todas essas ferramentas disponíveis no mundo digital passam a ter um efeito nas crianças, condicionando-as a uma realidade mais consumista e sensacionalista do que realmente é de verdade.

Piaget atribui uma grande relevância à linguagem, vendo-a como a via de ingresso à reflexão infantil e à expressão de seu pensamento. Com o avanço das tecnologias foi desenvolvidas novas maneiras de se expressar, a linguagem falada pelos nativos digitais não conta apenas com palavras e um dialeto próprio, mas também com o uso de memes,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

gifs, *emoticons* e outros meios usados para transmitir ideias e sentimentos. Piaget entendia o desenvolvimento cognitivo como algo dinâmico que se modifica numa sucessão de estágios, este que se compreende como uma gênese, uma estrutura e a mudanças destas estruturas. Pilleti e Rossato (2011, p. 01) explicam:

> Toda gênese parte de uma estrutura e chega a outra estrutura, e esta é preparada por estruturas mais elementares, que apresentam características diferentes da estrutura total, ou seja, características parciais que se sintetizarão numa estrutura final. Toda estrutura tem uma gênese, ou seja, é construída pouco a pouco.

Para Piaget, o desenvolvimento psíquico orienta-se como um caminhar contínuo de um estado de menor equilíbrio para um de maior equilíbrio alcançado por meio do conhecimento. O que nos leva a dois fatores importantes a respeito do desenvolvimento: o processo maturacional, um fator interno e hereditário do indivíduo; e a experiência ativa, adquirida na ação do indivíduo sobre o objeto.

Na busca do estabelecimento de um equilíbrio superior surgem novas estruturas, novos conhecimentos, essa busca aparece para satisfazer a necessidade de adaptar-se às novas situações do mundo que o cerca. A adaptação é composta de dois processos distintos e complementares: a assimilação, explicada por Pilleti e Rossato (2011) como um processo em que "incorporamos o mundo exterior, pessoas, coisas e objetos, novas experiências ou informações às estruturas que já temos, sem, todavia, alterá-las"; e acomodação, descrita como um reajuste das estruturas já existentes, buscando transformá-las ou criar novas de acordo com as exigências do mundo exterior, assim conseguindo incorporar novos conhecimentos.

Entendendo esses conceitos como componentes base para seus estudos, Piaget apresenta então quatro estágios do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, do nascimento aos 2 anos; pré-operacional, dos 2 anos aos 7 anos; operações concretas, dos 7 anos aos 12 anos; e operações formais, a partir dos 12 anos.

Nos primeiros dois anos de vida a criança aprende e reage ao mundo através de suas capacidades sensório-motoras, assim suas sensações as permitem conquistar e compreender o universo prático que os cerca. Na segunda etapa, a pré-operacional, a criança desenvolve a função simbólica, ou seja, a capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação dele, é nessa fase em que se identifica o surgimento

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

da linguagem verbal, escrita, do desenho, da imitação, entre outros. E fazendo uso dessas novas ferramentas eles passam a reproduzir e explorar novos conhecimentos encontrados no seu mundo que está em constante expansão.

Na realidade dos nativos digitais, a internet passa a ter um papel de fundamental importância na exploração de novas informações, a existência de múltiplos estímulos encontrados na rede leva ao desenvolvimento mais acelerado da função simbólica, assim como o início de um pensamento lógico. Pode-se ser visto na sociedade atual que as crianças que desde cedo estão passando a explorar o mundo das tecnologias, apresentam uma maior capacidade de compreender e manusear os equipamentos eletrônicos, aprendendo na tentativa e erro ou simplesmente procurando as informações necessárias em sites como a plataforma *Google*.

Entre os 7 e os 12 anos, as crianças se encontram no estágio de operações concretas, nesse período, o pensamento torna-se reversível, as crianças passam a consolidar novas noções, como a conservação de números, substâncias, volume e peso, e mais importante, a noção de causalidade, abrindo espaço para o estabelecimento de uma reflexão crítica sobre o mundo. Durante esse período as crianças desenvolvem o raciocínio lógico e sua forma de pensar o mundo passa a ser socializada, deixando de lado o egocentrismo social e intelectual dos seus primeiros anos de vida.

Porém pode ser visto na atualidade a influência do distanciamento das relações causada pelas tecnologias, principalmente pelas redes sociais e suas consequências em relação a compreensão de suas ações e da socialização necessária para criar uma visão mais empática do outro. Isso ocorre pois os meios digitais propiciam a criação e desenvolvimento de relações através de uma distância, com a proteção da tela do computador ou do celular, isso permite a possibilidade de manter um maior distanciamento emocional, assim como o anonimato possível na rede permite com que as juventudes não tenham que sofrer as consequências de suas ações e palavras usadas no meio digital, criando assim uma geração com uma maior capacidade ao egocentrismo.

No último estágio do desenvolvimento cognitivo, operações formais, os indivíduos passam a compreender conceitos abstratos, desenvolvendo seu pensamento científico e a possibilidade de criar e testar hipóteses, assim parando de simplesmente

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

reproduzir conhecimentos e passando a criar suas próprias opiniões.

Marc Prensky (2010) explica que as crianças da geração Z já nasceram no mundo das tecnologias e mídias digitais e assim teriam estruturas cerebrais diferentes e seriam mais rápidas e capazes de realizar muitas tarefas ao mesmo tempo. O processo de mudança de paradigmas, juntamente com as TIC, estaria reorganizando o cérebro das novas gerações, o que cria mudanças positivas e negativas no desenvolvimento infantil que se está experienciando presentemente.

O "gap geracional" causado pelo avanço acelerado das tecnologias levou, consequentemente, a uma distância das relações das crianças e seus pais, prejudicando o desenvolvimento emocional desses jovens, a favor de uma inteligência mais lógica e racional influenciada pela sociedade tecnológica-digital. As gerações mais antigas encontram dificuldades em conectar-se com os nativos digitais, pois não possuem uma capacidade de adaptação e um desejo de imersão nos usos das TIC como essa juventude, causando dificuldades em compreender esse novo grupo de jovens e a realidade em que vivem, assim dificultando a comunicação entre eles.

Erik Erikson propunha que o desenvolvimento humano tem o social como motivação básica. No livro *Identidade, juventude e crise*, Erikson (1976) explica:

> Pode-se dizer que a personalidade [...] se desenvolve de acordo com passos predeterminados que tornam o organismo humano apto para se dirigir a um espectro cada vez mais amplo de indivíduos e instituições significativos, percebê-los e interagir com eles (p. 93).

Para Erikson, o desenvolvimento físico e psicológico de um indivíduo segue um princípio epigenético, ou seja, ele cresce de acordo com um plano básico que possui um tempo próprio de ascensão que propicia sua formação como um todo, sendo assim as várias partes do ser humano devem se desenvolver de maneira sequencial. O desenvolvimento do indivíduo deve então seguir a mesma lógica, seja em sua formação física, psicológica ou emocional.

Prosseguindo com sua proposta de que a motivação básica do desenvolvimento é social, Erikson busca enfatizar essa asserção ao espelhar as fases da teoria do desenvolvimento psicossexual de Freud com suas respectivas bases de motivação social; sua teoria foi então denominada de desenvolvimento psicossocial. Sobre ela, Erikson

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

(1964) afirma que cada fase envolve uma crise, um conflito que se centra em uma determinada questão importante para o desenvolvimento bem-sucedido da fase; a crise pode ser, então, considerada como uma reviravolta no desenvolvimento do indivíduo. Entretanto, nenhuma criança vai desenvolver um senso de 100% de um ou de outro, para um desenvolvimento bem-sucedido é necessário ter um equilíbrio entre os dois para assim serem adquiridas qualidades temperadas umas pelas outras.

A primeira fase da teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson ocorre entre o nascimento e um ano de idade e é a fase mais fundamental na vida, e trata-se do estabelecimento da Confiança vs. Desconfiança. Nesse período a criança é completamente dependente de seu cuidador, este que com seu tratamento irá influenciar o desenvolvimento de um senso de confiança, ou, se este a tratar de uma maneira errônea ou negligente, irá resultar na criação de um sentimento de medo e uma crença de que o mundo é inconsistente e imprevisível. A segunda fase tem lugar durante a primeira infância e é focada nas crianças desenvolverem uma maior sensação de controle pessoal, tratando-se do estabelecimento da autonomia em contraste com a vergonha e dúvida. Caso essa fase seja bem-sucedida a criança conseguirá criar uma noção de independência para tomar decisões, caso ela entre na situação de crise, as possíveis consequências são os sentimentos de inadequação e dúvida que ocorrem quando a criança não consegue concluir essa etapa com êxito, esses sentimentos negativos podem afetar uma pessoa ao longo da vida, seja nas suas relações sociais ou até na sua confiança em si mesmo.

A terceira fase do desenvolvimento psicossocial tem lugar durante os anos pré-escolares e trata-se do desenvolvimento da iniciativa tendo em contrapartida a possibilidade do estabelecimento da culpa. Aquelas crianças que são bem-sucedidas nessa fase sentem-se capazes e mostram-se aptas a conduzir os outros, porém aquelas que não conseguem adquirir essas habilidades são deixadas com um sentimento de culpa, autodúvida e falta de iniciativa. Quando um equilíbrio ideal entre a iniciativa individual e uma vontade de trabalhar com outras pessoas é alcançado, a qualidade do ego conhecida como *finalidade* emerge. A quarta fase tem lugar durante os primeiros anos escolares, cerca de 5 anos de idade aos 11 anos, e trabalha com os conceitos de produtividade e inferioridade. As crianças que são encorajadas e elogiadas pelos pais e professores, desenvolvem um sentimento de competência e crença em suas habilidades,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

entretanto aquelas que recebem pouco ou nenhum incentivo vão duvidar de suas habilidades perdendo a autoconfiança e criando um sentimento de inferioridade que será carregado para as próximas fases da sua vida. O sucesso no equilíbrio desta fase do desenvolvimento psicossocial leva à força conhecida como a *competência* ou a crença do indivíduo nas suas próprias capacidades de lidar com as situações problemas.

A quinta fase ocorre durante a adolescência, esta fase tem um papel essencial no estabelecimento de um senso de identidade pessoal. Durante esse período do desenvolvimento aqueles que recebem incentivo e reforço adequados, permitindo-os explorar sua individualidade, vão emergir desta fase com um forte senso de si mesmos e uma sensação de independência e controle, porém aqueles não recebem o apoio e incentivo adequado vão se sentir inseguros e confusos sobre si mesmos e o futuro. A conclusão desta etapa com sucesso leva à *fidelidade*, o que Erikson descreveu como uma capacidade de viver de acordo com as normas e as expectativas da sociedade.

A sexta fase abrange o período de início da idade adulta, quando as pessoas estão explorando as relações pessoais, aquelas que são bem-sucedidas nesta etapa irão formar relacionamentos que são duradouros e seguros, a falha nesse estágio irá levar ao isolamento. A resolução bem-sucedida desta etapa resulta na força conhecida como *amor*, ela é marcada pela capacidade de formar relacionamentos duradouros e significativos com outras pessoas. É preciso lembrar que cada etapa se baseia em habilidades aprendidas nas etapas anteriores. Erikson acredita que um forte senso de identidade pessoal é importante para o desenvolvimento de relações íntimas, e, como consequência, aqueles com uma identidade fraca ou mal estabelecida tendem a ter relações menos comprometidas e são mais propensos a sofrer isolamento emocional, solidão e depressão.

A sétima fase do desenvolvimento psicossocial abrange a idade adulta quando a maturidade e a construção de vida estão focadas na carreira profissional e na formação de uma família. Aqueles que são bem-sucedidos durante esta fase vão sentir que estão contribuindo para o mundo por serem ativos em sua casa e na comunidade, estabelecendo um sentimento de generatividade. Aqueles que não conseguem atingir essa habilidade vão se sentir improdutivos e não envolvidos no mundo que os cerca, levando a sensação de estagnação. O *cuidado*, o *orgulho* de suas realizações e o sentimento de *unidade* são as virtudes alcançadas com o sucesso nessa fase.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

A fase final da teoria de Erikson ocorre durante a velhice e está focada na ponderação sobre a vida. Aqueles que não forem bem-sucedidos durante este estágio vão sentir que suas vidas foram desperdiçadas e vão experimentar muitos arrependimentos, criando, assim, um sentimento de desespero. Aqueles que se sentem orgulhosos de suas realizações vão sentir uma sensação de integridade ao concluir com sucesso esta fase, possibilitando a pessoa olhar para trás, refletir sobre seus atos e constatar que não há do que se arrepender, tendo, assim, um sentimento geral de satisfação, levando-os a alcançar a *sabedoria*, mesmo quando confrontados com a morte.

Ao observar as etapas do desenvolvimento psicossocial de Erikson, pode-se analisar as possíveis direções do desenvolvimento das gerações Z e *Alpha*. Na primeira fase, pode-se notar que com o desenvolvimento de ferramentas mais avançadas e direcionadas à assistência das atividades diárias, atualmente até a criação das crianças passa a ser facilitada por novos produtos facilmente acessíveis. Como visto anteriormente sobre o perfil das gerações, nota-se que a geração X tornou-se superprotetora em relação a criação de seus filhos. Essa tendência pode logicamente ser vista aumentando gradativamente com o passar das gerações, já que os membros da geração Y que viveram uma experiência de proteção e apoio, buscam passar o mesmo para seus filhos, porém, com o acesso aos novos dispositivos no mercado, isso os possibilita dar aos seus filhos um cuidado maior do que eles receberam. Com isso, a criança sofre a possibilidade de crescer em meio a uma bolha, acreditando em um senso errôneo de segurança e confiança em seu redor, a falta de equilíbrio nessa fase do desenvolvimento cria uma juventude mais alienada aos perigos do mundo.

Essas crianças que passaram por um desenvolvimento desequilibrado e possuem uma visão de mundo distorcida ao entrarem no segundo estágio do desenvolvimento são influenciadas pelas TIC e com elas passam a explorar o mundo ao seu redor de um ponto de vista vantajoso e seguro. Porém as redes sociais possuem uma grande quantidade de propagandas e “verdades” que irão influenciar no desenvolvimento infantil. Por outro lado, enquanto a internet e outras tecnologias permitem que a criança desenvolva um senso de autonomia maior do que os vistos nas gerações anteriores, o acesso à tecnologia leva ao estabelecimento de uma visão de mundo em que sua capacidade é elevada. Assim, por sua facilidade existente em concluir tarefas de forma independente, como buscar

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

informações na internet, pedir comida por aplicativos, comprar novos produtos, entre outros, faz com que a criança não experiencie a crise desse estágio de maneira marcante, fazendo com que sua independência e capacidade de tomar decisões não seja temperada pela dúvida e sim firmada por uma confiança egocêntrica.

No desenvolvimento da terceira fase do desenvolvimento psicossocial, pode-se notar que os membros das gerações nativos digitais, estes que são superprotegidos por seus pais e que possuem um senso de autoconfiança desproporcional, acabam por sofrer dificuldades em estabelecer e concluir suas próprias iniciativas, isso acontece, pois as gerações Z e *Alpha* vivem em mundo de muitos estímulos existentes, o que causa com que sua capacidade de concentração seja prejudicada. Além da existência de seus pais, que acabam por tomar a posição de tomador de decisões em busca de proteger suas crianças, não permitindo que seus filhos aprendam com suas tentativas e erros. Assim, enquanto as gerações digitais, em observações feitas em estudos, demonstram uma grande inclinação e capacidade para o trabalho em grupo, como consequência das interferências nessa fase do desenvolvimento, esses jovens acabam por não conseguir desenvolver firmemente a qualidade do ego de *finalidade*.

A quarta fase do desenvolvimento psicossocial de Erikson, trabalha os conceitos de produtividade e inferioridade. Com o desenvolvimento das crianças da era digital tendo, em sua maioria, se distanciado do equilíbrio necessário para um crescimento saudável, ao entrar nessa fase, pode-se ver as consequências e influências das etapas anteriores. Essa juventude mimada e superprotegida pelos pais, com uma autoconfiança desproporcional e com dificuldades em focar-se, passam a ser tratadas com o mais completo cuidado e encorajamento, levando a uma crença maior em suas habilidades, sejam elas verdadeiras ou não. Por outro lado, algumas crianças são tratadas com pouco ou nenhum incentivo dos pais ou professores, sendo muitas vezes rotuladas com transtornos de aprendizagem para explicar o nível de suas capacidades acadêmica, sem antes buscar ajudar e ajustar as técnicas de ensino-aprendizagem para as peculiaridades do aluno, fazendo com que esses jovens criem desde cedo uma identidade baseada na dúvida de suas capacidades e competências.

Para compreender melhor como funciona o aprendizado de um indivíduo irá ser analisada a teoria de aprendizagem do autor Lev Vygotsky (1896 – 1934), que tem como

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

conceito central a *atividade*. Sobre esta, Ostermann e Cavalcante (2011) explicam:

> É a unidade de construção da arquitetura funcional da consciência; um sistema de transformação do meio (externo e interno da consciência) com ajuda de instrumentos (orientados externamente, devem necessariamente levar a mudanças nos objetos) e signos (orientados internamente; dirigidos para o controle do próprio indivíduo).

A aprendizagem terá como importante elemento base a mediação ao fazer uso de instrumentos e signos com origem cultural. A mediação representa a unidade essencial da construção da consciência humana, permitindo auxiliar no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores originados pela *atividade*.

Em sua teoria, Vygotsky estabelece o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, este que se trata, de acordo com Ostermann e Cavalcante (2011), de um desnível intelectual dentro o qual uma criança, com a mediação direta ou indireta de um adulto ou através do uso de instrumentos como a internet, pode desempenhar tarefas que ela, sozinha, não faria, por estarem acima de seu atual nível de desenvolvimento. Essa situação ocorre, pois, para Vygotsky, um indivíduo possui uma *zona de desenvolvimento real*, este que se refere às habilidades que a pessoa já domina sozinha, e a *zona de desenvolvimento potencial*, o que ainda não sabe, mas está próximo e tem a capacidade de aprender.

Assim se forma o conceito da *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky, esta que seria a distância entre as práticas que o indivíduo já domina e as atividades na qual ainda depende de ajuda, de mediação, para poder realizar, criando uma possibilidade de troca de conhecimentos e, consequentemente, aprimorando o desenvolvimento real da pessoa. Pode-se então compreender que para Vygotsky não há a necessidade de se ajustar o ensino de acordo com as estruturas mentais já estabelecidas, pois este método seria ineficaz no ponto de vista do desenvolvimento global do indivíduo, o aprendizado deve-se, portanto, adiantar-se ao desenvolvimento.

O processo de mediação é hoje bastante diferente daquele observado pelo autor, não é mais apenas o trabalho dos adultos mediar o processo de aprendizado e desenvolvimento infantil. A geração Z (1995-2010) e a *Alpha* (2010-...) nasceram e cresceram em meio a um mundo digital, no qual toda e qualquer pergunta pode ter sua resposta encontrada na internet. Essas crianças, nativas digitais, tem acesso fácil e rápido

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

a um oceano de informações e com sua fluência tecnológica e o número de horas cada vez maior que esses jovens passam conectados desde uma idade muito precoce, o papel de um dos principais mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem está nas mãos das tecnologias. Lalueza, Crespo e Camps (2010) confirmam:

> A tecnologia contribui para orientar o desenvolvimento proximal de cada indivíduo por meio da internalização das habilidades cognitivas requeridas pelos sistemas de ferramentas correspondentes a cada momento histórico. Assim, cada cultura se caracteriza por gerar contextos de atividade mediados por sistemas de ferramentas, os quais promovem práticas que supõem maneiras particulares de pensar e organizar a mente.

Entretanto, por mais que os nativos digitais supostamente tenham desenvolvido uma capacidade cognitiva e tecnológica de maneira muita mais avançada que as gerações anteriores, existem também muitos perigos no mundo digital dos quais eles são vítimas. Um problema que está se tornando cada vez mais evidente na atualidade é o estabelecimento das chamadas *Fake News*, traduzido literalmente como notícias falsas, que são muitas vezes vistas como verdades absolutas. A mediação por meio da tecnologia tem, portanto, essa falha, pois se não for utilizado fontes de pesquisa confiáveis irá ser estabelecido uma geração cheia de conhecimentos alienados pelas publicidades e sem base científica. Outro perigo desse tipo de mediação é a fragmentação dos conhecimentos, pois quando as crianças usam a internet como fonte de informação, elas tendem a focar em perguntas e respostas específicas, sem buscar compreender o contexto global em que tais considerações se encontram.

Costa, Duqueviz e Pedrosa (2015) observam “espera-se que o uso das novas tecnologias contribua ou provoque mudanças na forma de socializar e interagir com outras pessoas, bem como no modo de colaborar e compartilhar informações, influenciando nos processos de aprendizagem”. Para poder chegar na situação ideal de equilíbrio, entre a mediação das tecnologias e um aprendizado global, é necessário estabelecer um processo de ensino-aprendizagem que foque nas peculiaridades das gerações Z e *Alpha*, como pode ser entendido nos estudos de Carl Rogers (1902-1987).

Na visão do autor e psicólogo Carl Rogers as pessoas têm um motivo que irá às direcionar na vida, essa seria a tendência para a realização, que é caracterizada por Pilleti e Rossato (2011) como um “impulso inato que revela o desejo de crescer, de melhorar as

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

próprias competências, de desenvolver-se, de atingir o potencial pleno", esse impulso à autorrealização pode, então, ser incentivada ou prejudicada por experiências vividas.

Pilleti e Rossato (2011) esclarecem:

> O caminho que seguimos em nossa vida tem relação com as percepções (influenciadas por nossas necessidades e expectativas) que temos dela, o que pode não representar a realidade externa em si. Podemos dizer que o modo como cada um de nós vê o mundo interfere no modo como interagimos uns com os outros. Interação essa que pode relevar as diferentes maneiras de se perceber uma situação e gerar conflitos pelas dificuldades de nos posicionarmos na perspectiva do outro.

Constata-se no pensamento de Rogers que a interação, seja com as pessoas que os cercam, assim como com o mundo e as informações disponíveis, é um fator de grande importância para o desenvolvimento saudável do indivíduo, assim como ao conseguir se colocar na perspectiva do outro possibilitando o estabelecimento da *empatia*, importante traço para a vida em sociedade. É possível ver essas ideias nas críticas de Rogers em relação à educação tradicional centrada no professor.

Carl Rogers propõe, então, uma educação centrada na pessoa do aluno, assim como na visão de professor enquanto aluno, assim tornando o educando uma parte ativa no processo de ensino-aprendizagem. Pilleti e Rossato (2011) explicam: "ensinar compreende que se deve criar condições para que o outro, a partir dele próprio, aprenda e cresça, que seja facilitada a aprendizagem". O aluno passa a ser visto como possuidor de forças de crescimentos, digno de confiança, tendo o professor a seu serviço quando necessário para mediar os conhecimentos, o estudante passa a ter espaço para estabelecer com maior liberdade os seus objetivos de maneira responsável, abrindo a possibilidade de uma autoaprendizagem.

Essa abordagem nos leva a repensar a atuação dos professores na sala de aula, ainda mais, pois para Rogers o ensino tem que fazer sentido para o aluno, ter significado pessoal. Portanto é necessário ter uma visão global desses alunos e apresentar uma compreensão empática em relação às suas diferenças e dificuldades, porém essa atitude está se tornando difícil por causa das grandes diferenças sociais e culturais das gerações digitais e as de seus pais e professores. Sobre a escola nessa era tecnológica, Cruz (2008) afirma:

> A escola da informação e da memorização deve dar lugar à escola do

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> conhecimento e da descoberta. A descoberta e a construção de modos criativos de conhecimento, usando as múltiplas e varia das modalidades de informação já disponíveis, devem ser o foco da educação escolar.

O professor mediador tem como trabalho essencial ensinar as crianças sobre as novas formas de leitura, possibilitando que eles consigam confirmar ou questionar as fontes e veracidade das informações encontradas na internet. Além de traduzir os dados técnicos para uma linguagem acessível e contextualizada. As tecnologias passam a ter um papel complementador no processo ensino-aprendizagem, introduzindo diferentes maneiras de lidar com a informação e como transformá-la em conhecimento. Moran (2005) esclarece que o papel do professor passa a ser orientar, estimular e acompanhar as atividades e pesquisas realizadas pelos alunos, estes que estabelecem um papel ativo no manuseio de informação digital para a construção de seu conhecimento pessoal com o objetivo de criar estudantes autônomos que criam seu próprio saber, de acordo com seu ritmo.

Entretanto, existe um certo atrito entre as gerações dos professores e seus alunos das gerações Z e *Alpha*, isso ocorre pois há o estabelecimento de uma visão preconceituosa e estereotipada dos nativos digitais em relação às mais antigas. É comum dizerem que esses nativos digitais são compostos de jovens mimados que não compreendem a verdadeira dificuldade. E, por um certo ponto de vista, isso é verdade. Esses jovens têm uma maior capacidade de consumo, de adquirir informações, em sua maioria não lhes falta comida ou abrigo, mas é necessário compreender que com a mudança de gerações e os avanços tecnológicos foi criado um novo tipo de problema.

Uma das maiores preocupações da sociedade moderna é o declínio da saúde mental. Em estudos realizados no Brasil, foi descoberto que aproximadamente 10% da juventude em idade escolar apresenta transtornos de alimentação, como anorexia e bulimia, e que um maior número se sente insatisfeito com seu corpo. Sobre esses dados, Vilela et al (2004) aprofunda, “o papel da nossa cultura, valorizando o corpo delgado da mulher, está ligado ao aumento da ocorrência desses distúrbios”.

Além disso, outros dados trazem preocupações, como número de pessoas com transtorno depressivo, que se estima ter passado de 300 milhões no mundo, dentro dele, em sua forma mais grave pode-se levar ao suicídio, este que se numera em 800 mil por

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

ano, sendo para a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2019) a terceira maior causa de mortes entre jovens de 15 à 19 anos. De acordo com o órgão, as consequências de não adereçar a saúde mental na adolescência vai criar consequências para a vida adulta, tanto físicas quanto mentais, assim limitando as oportunidades de uma vida plena.

A tecnologia pode servir como um instrumento modificador ou alienador da consciência do homem, já que ele modifica os saberes adquiridos pelo indivíduo, levando assim a mudanças de comportamento que repercutem em seu desenvolvimento, e através dele, na sociedade. Cruz (2008) comenta sobre a cultura digital:

> A forma de procedimento ante a informação digital cria uma cultura descartável, pois, como se observa, as informações disponíveis nos bancos de dados, por exemplo, não existem para serem lidas. São informações essencialmente perecíveis e transitórias, que não contêm sínteses ou ideias e que provavelmente não serão relidas ou reinterpretadas no futuro.

Então cabe aos professores agirem como mediadores e problematizadores do aprender, devendo desafiar os alunos e mostra-lhes as possibilidades de aprendizagem de uma maneira que vá muito além da memorização, criando um processo de construção e descoberta do conhecimento de modos criativos e lúdicos, para assim conseguir manter o interesse dos alunos. Porém o aprendizado dentro e fora das escolas não se deve manter limitado pelas bases curriculares, ABED (2014) declara que o ensino tem que ser calcado no pressuposto de que o aprender envolve não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais, sendo necessário a compreensão das inter-relações entre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem.

Cruz (2008) concorda:

> Todos na escola têm emoções e estabelecem vínculos – com os conhecimentos e com as pessoas. Portanto, reinserir as habilidades socioemocionais na proposta pedagógica das escolas é considerar os seres que comparecem à escola em sua integralidade.

É imprescindível possuir boas habilidades socioemocionais, como motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe, resiliência, entre outras, para poder construir uma vida produtiva e feliz. Todavia, como pode-se ver no decorrer desse texto, o desenvolvimento da juventude atual passou a ser prejudicado pelos usos exacerbados das tecnologias, tornando assim ainda mais urgente a necessidade de implementar nas

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

escolas, e assim, com esperança na sociedade, a importância de desenvolver um sujeito em suas capacidades não só intelectuais, mas também sociais e emocionais.

É possível ver os efeitos positivos dessa aproximação do processo de ensino nos resultados do programa *"Perry Preschool Project"*, da década de 1960, onde foi trabalhado o desenvolvimento socioemocional de crianças de 3 a 5 anos, que na conclusão do projeto teve sucesso em ensinar aos seus alunos a trabalhar melhor em grupo, ter maior controle de suas emoções e mais persistência e organização para executar tarefas, habilidades que muitos da geração Z e *Alpha* não conseguiram desenvolver completamente.

As habilidades socioemocionais podem ser divididas em cinco grandes domínios, os chamados "Big 5", de acordo com Abed (2016), eles são: Openness (Abertura a experiências); Conscientiousness (ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem); Extraversion (Extroversão, orientar os interesses e energia para o mundo); Agreeableness (Amabilidade - Cooperatividade); e Neuroticism (Estabilidade emocional). Conforme a concepção de inteligências múltiplas de Gardner, o desenvolvimento dessa capacidade socioemocionais é traduzido como um fortalecimento das inteligências interpessoal e intrapessoal, possibilitando um desenvolvimento global do sujeito.

CONCLUSÃO

O grande volume de informações advindas das Tecnologias da informação e Comunicação (TIC) mudaram os paradigmas do desenvolvimento infantil. As crianças vindas das chamadas gerações Z e *Alpha* mostram-se parte de um novo processo de ensino-aprendizagem, necessitando, assim, uma nova maneira de auxiliá-los na transformação dos estímulos e informações recebidas em conhecimento. É necessário também notar uma das grandes dificuldades desses nativos digitais, como notado por Cruz (2008), pode ser determinada como o acesso a muitos conteúdos associados à falta de tempo para processá-los ou para digeri-los, deixando-os apenas com um saber superficial.

Em meio a um mundo que está constantemente mudando, a população precisa

aprender a adaptar-se às transformações da realidade proporcionadas, principalmente, pelas inovações do mundo tecnológico-digital. É um fato que as gerações Z e *Alpha*, que já nasceram imersas nessa realidade, apresentam características muito diferentes dos paradigmas culturais do século passado. Por isso, é importante buscar compreender as diferentes facetas do desenvolvimento dessas gerações, pois só assim será possível abrir um caminho para o entendimento do perfil desses jovens e assim criar um caminho para a resolução dos conflitos de ideias e arquétipos das diferentes gerações.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** Constr. psicopedag., São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 nov. 2020.

CGI.BR. TIC Kids Online Brasil 2018 [livro eletrônico]: **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais.** Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, Dec. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300603&lng=en&nrm=iso>. Access on: 28 nov. 2020.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. **Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação.** Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, Dec. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400005&lng=en&nrm=iso>. Access on: 28 nov. 2020.

Erikson, E. H. (1976). **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar.

Erikson, E. H. (1964). ***Insight and responsibility: Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight***. W W Norton & Co.

LALUEZA, J. L., CRESPO, I., & CAMPS, S. (2010). **As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização**. Em C. Coll, & C. Monereo (Orgs.), Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação (N. Freitas, Trad., pp. 47-65). Porto Alegre: Artmed.

MORAN, J.M. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com as tecnologias:** transformar as aulas em pesquisas e comunicação presencial-virtual. 2003. Disponível

em: <http://ww.eca.usp.br./prof/moran/uber.htm>. Acesso em: 12 out. 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. 2 de setembro de 2019. **Suicide.** Retirado de: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Organização Mundial de Saúde. 28 de setembro de 2020. **Adolescent mental health. Retirado.** de: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>. Acesso em: 28 jun. 2020.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de aprendizagem: Texto introdutório**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2010.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. Piaget: desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. In: **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2011.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/>. Access on: 27 nov. 2020.

SILVA, Thayse de Oliveira; SILVA, Lebiam Tamar Gomes. **Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais.** Rev. psicopedag., São Paulo, v. 34, n. 103, p. 87-97, 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2020.

VILELA, João E. M et al. **Transtornos alimentares em escolares**. J. Pediatr. (Rio J.), Porto Alegre, v. 80, n. 1, p. 49-54, Feb. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572004000100010&lng=en&nrm=iso>. Access em: 28 nov. 2020

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar.** Em: VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO VIII

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR - UMA PRÁTICA QUE FAVORECE OS ALUNOS?

Maria Auxiliadora Fontenele Araújo[24].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-08

RESUMO: O presente artigo pretende realizar um estudo sobre a avaliação da aprendizagem escolar, a fim de subsidiar o professor em seu trabalho na verificação da aprendizagem dos alunos e através dela, poder realizar intervenções direcionadas na melhoria do ensino e da aprendizagem. Tendo como objetivo geral - analisar os tipos de avaliações nas escolas públicas e observar como isso influencia na melhoria da aprendizagem dos alunos. Como também, identificar as dificuldades dos professores nos processos avaliativos, analisar se as avaliações estão cumprindo o seu propósito, averiguar se a avaliação está servindo como instrumento de tomada de decisões para investimento na educação, comparar a avaliação interna à avaliação externa, identificar os mecanismos de avaliação nas referidas escolas e verificar se os mesmos favorecem o processo de ensino e aprendizagem, e se são contemplados no projeto político pedagógico. A metodologia da pesquisa apresenta o estudo bibliográfico dos seguintes autores: Clara Colloto, Paulo Freire, Dirce Nei Teixeira de Freitas, Jacques Grégoire, Jussara Hoffmann, Regina Haydt, José Carlos Libâneo, Cipriano Carlos Luckesi, Juan Manuel Álvarez Méndez, Victor Noll, Sérgio Godinho Oliveira, Phillipe Perrenoud, E. Shmitz, Ralph Tyler, também apresenta estudo da Base Nacional Comum Curricular, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e LDB N° 9394/96.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Objetivo. Metodologia.

ASSESSMENT OF SCHOOL LEARNING - A PRACTICE THAT FAVORS STUDENTS?

ABSTRACT: This article intends to carry out a study on the evaluation of school learning, in order to support the teacher in his work in verifying the students' learning and through it, be able to carry out interventions aimed at improving teaching and learning. Having as general objective - to analyze the types of assessments in public schools and observe how this influences the improvement of student learning. As well as identifying the difficulties of teachers in the evaluation processes, analyzing whether the evaluations are fulfilling their purpose, verifying whether the evaluation is serving as a decision-making tool for investment in education, comparing the internal evaluation with the

[24] Graduada em Letras - Português e Inglês (Licenciatura) – UVA. Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira no Rio de Janeiro, Literatura e Gramática pela FLATED e Gestão Escolar – UFC. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana. Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará. Foi Secretária de Educação do Município de Carnaubal - Ceará de Janeiro de 2017 a Dezembro de 2021. Atualmente, está atuando como professora no Ensino Fundamental (Município de São Benedito) e Médio (Município de Carnaubal). Lattes: http://lattes.cnpq.br/0961110061533842. E-mail: auciraraujo@gmail.com

external evaluation, identifying the mechanisms evaluation in these schools and verifying if they favor the teaching and learning process, and if they are included in the pedagogical political project. The research methodology presents the bibliographical study of the following authors: Clara Colloto, Paulo Freire, Dirce Nei Teixeira de Freitas, Jacques Grégoire, Jussara Hoffmann, Regina Haydt, José Carlos Libâneo, Cipriano Carlos Luckesi, Juan Manuel Álvarez Méndez, Victor Noll, Sérgio Godinho Oliveira, Phillipe Perrenoud, E. Shmitz, Ralph Tyler, also presents a study of the Common National Curriculum Base, the National Curriculum Parameters and LDB N° 9394/96.

KEYWORDS: Evaluation. Goal. Methodology

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem tem se tornado objeto de estudo de muitos teóricos. No entanto, ainda é uma ação muito complexa no interior de praticamente todas as escolas no Brasil.

Espera-se que a avaliação reflita a prática do ensino e aprendizagem, mas o que se tem mostrado na maioria das escolas, tanto públicas quanto particulares, é a avaliação atrelada meramente a notas.

A avaliação se dá pelo processo de o professor conhecer as dificuldades que o aluno enfrenta e tentar superá-las ou ainda se avalia para simplesmente atribuição de notas? Será que as escolas estão avaliando o aluno como resultado do processo de ensino e aprendizagem ou meramente o responsabilizando pelo seu sucesso ou fracasso escolar?

Pois, a avaliação deve servir como estratégia para mediar a ação pedagógica, para favorecer o aluno de conhecer em que precisa melhorar e ao professor de saber quais as reais dificuldades dos alunos, e não algo aterrorizante que sirva apenas como controle do aluno, deixando-o inerte na sala de aula, para muitos professores o aluno perfeito.

Isso porque muitas escolas ainda não trabalham a avaliação como forma mediadora do ensino e aprendizagem. Vêem-na como maneira de castigar o aluno por não ter feito o trabalho, por não ter feito os exercícios, porque esqueceu o livro ou até mesmo porque o aluno é inquieto na sala de aula, tudo isso é motivo para tirar ponto do aluno, até mesmo justificam a indisciplina escolar como motivo de que o aluno não consegue aprender, quando muitas vezes é o contrário, o aluno tem dificuldades de aprendizagem e fica indisciplinado.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

A avaliação deve ser tratada nas escolas como meio de transformar o cidadão, como estratégia de analisar o crescimento do aluno, vendo os avanços e as dificuldades que os alunos enfrentam no processo de aprender.

Se a escola de modo geral rege que a aprendizagem é um processo, por que então os professores ao terminarem uma avaliação bimestral não revelam as dificuldades dos alunos nesse percurso? É sabido que na prática, muitos professores passam por recuperações, contudo recuperações da nota do aluno e não da aprendizagem do aluno. O que é mais questionado são os pontos que o aluno não conseguiu obter e não os porquês de não ter conseguido.

E ainda se vêem atitudes docentes na avaliação da aprendizagem, tais como: atribuição de notas iguais para todos os alunos e em todas as disciplinas. Isso é praticamente impossível. Como conceber notas iguais para indivíduos que aprendem de formas diferentes? E como querer melhorar a aprendizagem do aluno, estabelecendo testes padronizados para aferir o que o aluno aprendeu, como se todos tivessem os mesmos conhecimentos prévios e as mesmas condições de aprendizagem?

Dessa forma, não há mudança de comportamento e nem muito menos de valores. Mas simplesmente, uma atribuição de notas no final de cada etapa da avaliação escolar.

Essas atitudes são preocupantes quando se quer uma educação voltada à qualidade do ensino e aprendizagem, por isso é necessário realizar mais formação continuada de professores para estudo de como promover a avaliação da aprendizagem, a fim de não a transformar em um mecanismo de punição, porém em processo de verificação dos desafios que o aluno superou ou que não conseguiu.

Portanto, promover o estudo sobre avaliação da aprendizagem é uma forma de investigar como se processa o ensino e aprendizagem dos alunos e através disso, poder realizar intervenções efetivas para a melhoria da qualidade da educação.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, ainda é tomada como uma pedagogia conservadora, tendo em vista que o professor valoriza muito a prática de

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

classificação dos alunos.

Essa classificação impede que, de fato, o professor conheça com mais afinco o seu aluno. É importante que as escolas revejam essa prática a fim de não aprovar ou reprovar alunos de forma arbitrária.

Por que forma arbitrária? Porque se a avaliação do professor tem por base apenas notas de provas e trabalhos, isso não justifica a avaliação da aprendizagem, pois a mesma deve ser verificada através de "caracteres mínimos necessários de aprendizagem – a detenção das informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações com adequação e saber" (LUCKESI, 2008, p. 45). O professor ao diagnosticar seus alunos deverá estabelecer os padrões mínimos de qualidade ou padrão de desempenho esperado pelo professor, por exemplo: níveis de competências, habilidades dos alunos. Não se avalia um aluno sem sequer saber o que o aluno já sabe e o que ele deverá aprender no decorrer da proposta do professor em sala de aula. Segundo Luckesi (2006)

> No que se refere à aprovação ou reprovação, as médias são mais fortes do que a relação professor-aluno. Por vezes, um aluno vai ser reprovado por "décimos", então conversa com o professor sobre a possibilidade de sua aprovação e este responde que não há mais possibilidades, uma vez que os resultados já se encontram oficialmente na secretaria do estabelecimento do ensino; então, a responsabilidade já não está mais em suas mãos (LUCKESI, 2006, p. 24).

Desta forma, a relação professor-aluno se esvai, ao invés de ser um tratamento entre sujeitos do ensino-aprendizagem, o professor e o aluno, passa então a ser uma relação entre seres inanimados - as notas.

Sabe-se, portanto, que a escola precisa atribuir notas aos alunos por uma questão de estatística, mas não é por isso que o professor vai simplificar a avaliação a um simples rendimento no final de cada unidade de ensino, pois a mesma funciona como o ponto de partida e chegada de qualquer decisão na escola.

Neste sentido, Clara Colotto (1972) faz referência pelo fato de ser comum "entre nós, o uso de números, as chamadas notas, para avaliar dimensões de comportamentos. Assumiram o papel de 'valores' quando não passam de simples números" (COLOTTO, 1972, p. 209).

A avaliação da aprendizagem deve determinar o caminho percorrido pelo aluno,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

ou seja, deve verificar as reais necessidades dos alunos, interpretar como o aluno se encontrava em um ponto inicial, durante o percurso e no final desse. Consoante Victor Noll (NOLL, 1965, p. 15), "o importante não é que o processo seja denominado testar, medir ou avaliar, mas sim que determine o progresso ou o status do estudante com relação ao objetivo visado". Mas então, qual a distinção entre testar, medir e avaliar?

Testar é verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa, através de testes, que na educação são usados em larga escala. No entanto, os professores devem saber que não é possível medir todos os resultados do ensino, até porque há fatores interpessoais e emocionais. Um exemplo disso é o comportamento desejado, que vai depender muito de fatores extraescolar, como: relação do aluno com a família e até mesmo o relacionamento professor-aluno. Como cita Ralph Tyler (TYLER, 1974, p. 100) "há várias espécies de comportamento desejado que representam objetivos educacionais e que não são facilmente avaliadas mediantes testes com lápis e papel".

Medir é o resultado expresso em números por um sistema convencional que pode ser chamado de escala ou medida. Devido a objetividade, a medida é muito usada nos testes educacionais. Entretanto, não é suficiente para avaliar, pois nem todas as ações ou reações na educação são plausíveis para medi-las, ou seja, "nem todas as consequências educacionais são quantitativamente mensuráveis" (PETERSEN, 1973, p. 15).

Avaliar é interpretar dados quantitativos e qualitativos com relação a critérios pré-estabelecidos. Por exemplo: um professor deseja saber se seus alunos estão atingindo os objetivos propostos, ele aplica um teste e obtém as notas (medida). Se o professor parar na atribuição de notas então não houve avaliação, entretanto se o professor verificou o desempenho do aluno e comparou com as demais notas atribuídas e percebeu que o aluno regrediu ou progrediu em certo conteúdo, então sim ele está avaliando.

A avaliação interna, ou avaliação da aprendizagem busca não meramente a obtenção de notas, porém, a obtenção de informações fidedignas acerca do trabalho realizado com os alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação é um mecanismo de tomada de decisão para aprimoramento da aprendizagem, buscando avaliar os processos pelos quais o aluno percorreu e, ao mesmo tempo, tentando compreendê-los, tal como aponta Jacques Grégoire (GRÉGOIRE, 2000), mais importante

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

que identificar o sucesso ou fracasso é entender o que subjaz aos desempenhos observados.

De acordo com o processo de aprendizagem a avaliação assume funções diferenciadas. São elas: Diagnóstica, Formativa e Somativa.

A avaliação diagnóstica informa sobre que contexto o trabalho pedagógico será realizado, como também sobre os sujeitos participantes do processo de instrução. Ela pode verificar se o aluno possui habilidades básicas para a nova aprendizagem e encaminha os alunos a estratégias alternativas de aprendizagem, mas também busca investigar as causas dos fracassos de aprendizagem.

A avaliação formativa indica os avanços e as dificuldades dos alunos em um determinado curso. Conforme Perrenoud (1999) podemos considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino.

A avaliação somativa ocorre ao final da instrução, com a finalidade de verificar o que o aluno efetivamente aprendeu.

Quando a avaliação é vinculada ao processo de ensino-aprendizagem, pode possibilitar ao professor, avaliar de forma qualitativa sobre o quê e de que forma o aluno está aprendendo.

Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que é articulada com um projeto pedagógico e um projeto de ensino. Como refere Luckesi (2006, p. 10), “a prática da avaliação da aprendizagem não se dava em separado do projeto pedagógico, mas sim o retratava. Epistemologicamente, a avaliação não existe por si só, mas para a atividade a qual serve. Assim ela deixa de ser antidemocrática e passa a ser transformadora”.

A avaliação por classificação é antidemocrática e autoritária, pois esse modelo constitui-se num instrumento estático do processo de crescimento do aluno tendo em vista as ameaças e o medo provocado nos alunos. Pois sempre que o aluno contrariar o professor ele usará a nota como defesa, como por exemplo, na perda de pontos se o aluno

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

não se comportar, no cancelamento da prova. Essas atitudes não avaliam o aluno, o que ele sabe, essas atitudes deixam os alunos inertes ao modelo que a "escola pretende" para que o aluno não cause problemas.

Já a avaliação diagnóstica é um instrumento dialético, que serve para identificar os caminhos a serem percorridos e analisar os já percorridos a fim de buscar as soluções para os problemas encontrados.

A avaliação como função classificatória não serve como instrumento transformador, mas para domesticar os alunos.

Então, avaliar a aprendizagem é uma responsabilidade muito grande, pois se trata de ser humano e não de notas. Em se tratando de atribuir importância somente a notas, pode-se cometer erros absurdos. Segundo o exemplo dado por Luckesi (2006) aos valores, a notas de forma prioritária:

> Jocosamente, poderíamos dizer que um aluno numa escola de pilotagem de Boeing pode ser aprovado com o seguinte processo: aprendeu excelentemente a decolar e, portanto, obteve nota (dez); aprendeu muito mal a aterrizar e obteve nota dois; somando -se os dois resultados, tem-se um total de doze pontos, com uma média aritmética no valor 6 (seis). Essa nota é suficiente para ser aprovado, pois está acima dos 5 (cinco) exigidos normalmente. E o mínimo de nota. Quem de nós viajaria com este piloto? (LUCKESI, 2006, p. 45).

Para tanto, é necessário que o professor tenha em sua avaliação um padrão mínimo necessário de qualidade da aprendizagem, a fim de garantir que a tomada de decisão não seja uma atitude a seu bel-prazer, mas uma atitude democrática e fundamentada nos valores humanos e nas manifestações relevantes da realidade.

A escola deve propor meios significativos de avaliação, fazendo com que a sua finalidade seja promover o aluno à aprendizagem, desenvolvendo nele habilidades e competências necessárias para continuar se desenvolvendo, uma avaliação capaz de motivar o aluno a aprender é um instrumento de *feedback*, onde o aluno sabe de imediato como se encontra o seu nível de aprendizagem. Não só o aluno, mas também os pais devem ser envolvidos neste processo. Como diz Regina Célia (CELIA, 2006, p. 314), "A avaliação deve ser um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno ao maior esforço e aproveitamento e não uma arma de tortura e punição".

O processo de avaliação ainda é muito complexo. No entanto, são diversas as

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

formas que o professor pode verificar a aprendizagem de seus alunos, não é somente através de uma prova que o professor pode constatar o nível de aprendizagem de seus alunos. Como Carlos Libâneo (1994) exemplifica,

> O professor percorre a classe enquanto os alunos resolvem exercícios de Matemática. Observa uma aluna que parece confusa, pergunta-lhe qual é a dificuldade, revê com ela o procedimento de solução do exercício, procura ajudá-la. O professor corrigiu exercícios de ortografia e notou que alguns alunos cometeram muitos erros. Faz uma revisão da matéria e, em seguida, dá um ditado. Um grupo de mães veio reclamar ao professor sobre as dificuldades das crianças nas tarefas de casa. O professor explica os seus objetivos, conta como está desenvolvendo o programa e informa que vai trabalhar as dificuldades em classe [...] (LIBÂNEO, 1994, p. 204).

Um dos principais procedimentos de avaliação é a observação. É através dela que podemos fazer da avaliação a sua totalidade – observar os aspectos emotivos, comportamentais e sociais que interferem no processo cognitivo. A avaliação somente através de trabalhos e provas individuais não condiz numa avaliação completa, pois outros fatores ficam fora. Entretanto, uma avaliação que verifica além da aprendizagem, fatores externos que interferem positiva ou negativamente na aprendizagem.

A observação investiga tanto características individuais quanto grupais, como o relacionamento do aluno com o professor, com o diretor e com os demais colegas. É possível ainda, observar experiências vividas no meio familiar e social. No entanto, esse trabalho de observação deve ser minucioso e cuidadoso para não caracterizar estereótipos, como por exemplo: aluno danado, aluno mimado, aluno violento, sem sequer ter observado e questionado sobre tais características. Nesse sentido, não vale só hipóteses, mas sim hipóteses e comprovações. Segundo Libâneo (1994),

> A observação está sujeita à subjetividade do professor e, portanto, a erros de percepção e à tendenciosidade. Por essa razão não se deve tirar conclusões na base de ocorrências esporádicas e de julgamentos apressados. Da mesma forma, devem- se evitar interpretações preconceituosas de cunho psicológico (LIBÂNEO, 1994, p. 204).

Para evitar interpretações errôneas é necessário refletir sobre a aprendizagem dos alunos. É através da reflexão que se pode analisar se os objetivos propostos foram atingidos, pois a avaliação está intimamente ligada aos objetivos. Assim refere o professor Gadotti (2006),

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos. Daí que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra (PILETTI, 2006, p. 295).

A Avaliação exerce um papel fundamental no trabalho do professor e de toda a escola. Ela é peça-chave de todo o trabalho escolar. É nesse âmbito que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96 coloca em seu artigo 13° sobre a incumbência dos docentes, em seus incisos III - zelar pela aprendizagem dos alunos e IV - estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento. Vê-se a importância que se dá pela garantia da aprendizagem dos alunos, não só como uma atividade do professor, mas como um direito do aluno, mesmo os que têm dificuldades, a Lei garante atividades de recuperação.

As atividades de recuperação devem ser acompanhadas por uma avaliação sistemática e contínua, porque será mais fácil resolver dificuldades que forem surgindo do que tentar resolver várias. Portanto, é importante que o professor, logo que perceber que algum aluno está com deficiência de aprendizagem em qualquer conteúdo, deverá sanar de imediato a fim de que o mesmo possa acompanhar o nível da turma sem se sentir menos capaz, contudo, tomadas as providências, se o aluno não conseguir superar a defasagem de aprendizagem, o professor deverá propor uma recuperação terapêutica - o aluno refaz o trabalho proposto com métodos diferentes com atenção especial às necessidades dos educandos. Assim coloca Schmitz (1982, p. 158), “não se trata de repetir simplesmente as aulas ou atividades anteriores. Exige-se uma programação especial, com métodos diversificados e atendimento às dificuldades características, apresentadas pelos educandos”.

O professor deve garantir e zelar pela aprendizagem dos alunos, e o que faz necessário é a troca entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende. Não de forma bancária, onde só o professor sabe, mas de forma mútua. O professor ensina e, ao mesmo tempo, interage com a turma, dialoga, constrói o conhecimento e assim reflete a sua prática pedagógica. Como cita Paulo Freire (1987),

> Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> organizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p. 47).

Uma avaliação que ajuda a potencializar a aprendizagem dos alunos é formativa, pois interfere nas atitudes, muda comportamentos, "que ajuda o aluno a aprender". (PERRENOUD, 2000, p. 47).

Uma avaliação qualitativa deve ser em caráter democrático, para isso é necessário que seja transparente e os critérios estabelecidos sejam para todos. Como também a prática docente com a avaliação deve ser contínua para que o professor aja de imediato, a fim de evitar fracasso escolar. Como refere Méndez (2002),

> Se fazemos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso, pois sempre chegaremos a tempo para agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada tome-se definitiva (MÉNDEZ, 2002, p. 17).

Para isso, é necessário deixar claro os critérios de avaliação, pois estes explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando sempre os objetivos e conteúdos propostos, "as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social". (PCN, 1998, p. 80).

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – DO DISCURSO À PRÁTICA

O que se tem discutido em torno da avaliação é o seu propósito na ação educativa. Vários educadores e especialistas voltaram para discussão de Avaliação Educacional. Entretanto, ainda é um tema muito complexo.

Muitos educadores apontam as falhas no processo avaliativo, criticam – quando na verdade, em sua sala de aula ainda executam tipos de avaliações arbitrárias e ou improvisadas.

De onde vem essa oposição? Muitos especialistas têm questionado, mas ainda não foi possível desvelar de forma precisa, os reflexos da prática avaliativa dos professores.

A contradição entre discurso e prática dos educadores vem do reflexo da história de vida de aluno e professor. É necessária uma ressignificação da prática educativa para

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

que modelos autoritários e ou classificatórios não predominem na ação do professor.

Nesse sentido, Jussara Hoffmann (2009) refere,

> Tenho solicitado a esses professores, no início de nossos encontros, que relacionem a palavra avaliação a algum personagem. É um jogo interessante, cujas respostas revelam imagens de dragões, monstros de várias cabeças, guilhotina, túneis escuros, labirintos e carrascos... Outras imagens evocam objetos-surpresa ou de controle: bolo de faz de conta, embrulho de presente, radar, termômetro, balança... Raras vezes surgem imagens de cunho positivo relacionada à palavra. As justificativas da escola dessas imagens, representativas de avaliação, expressam com intensidade a concepção pejorativa inerente ao termo. (HOFFMANN, 2009, p. 13).

A avaliação assume então vários conceitos, em virtude de sua complexidade na prática do professor, uns denotam como, prova, testes, boletins, aprovação, reprovação... daí percebe-se a grande dificuldade de trabalhar a avaliação numa perspectiva mediadora.

A avaliação se faz presente no acompanhamento diário do aluno, observando o desenvolvimento do aluno em cada etapa, o que ele progrediu, quais dificuldades enfrenta. O professor até observa tudo isso, mas geralmente não é o que registra e sim quando chega o final do período tem que cumprir a demanda do sistema educacional – o registro de notas, que é algo mensurável e mais fácil de registrar.

O aluno sofre com o processo avaliativo, que segue um modelo classificatório e tradicional, onde apenas a forma do professor está correta, muitas vezes são submetidos a testes que mesmo que acertem as questões solicitadas pelo professor, mas não seguiram a forma como o professor explicou, o professor considera errado, mesmo o aluno tendo conseguido o resultado, mas pelo simples fato de o caminho percorrido pelo professor ser diferente, o mesmo não considera.

Conforme exemplo,

> Juliana traz para casa sua prova bimestral de matemática. Ela cursa o segundo ano. Eu observo uma das questões. Leonora tem 15 balas. Leonel tem 8 balas. Quantas balas Leonora têm a mais que Leonel? Juliana responde: Leonora tem 7 balas a mais que Leonel. E responde da seguinte maneira: 8+7=15. A professora traça uma cruz vermelha e grande na operação para a resolução do problema efetuada por Juliana. Considera absolutamente errada a questão. Corrige ao lado com a operação: 15-8=7 (HOFFMANN, 2009, p. 19).

Percebe-se, entretanto, que Juliana encontrou uma forma diferente, um outro

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

caminho para chegar à conclusão do problema proposto. E isso faz parte do acompanhamento do professor, observar o desenvolvimento do aluno, como ele está aprendendo e que não existe uma única forma ou formas estereotipadas a serem seguidas, já que o conhecimento deve ser construído e é isso que muitos educadores ainda não inovaram em sua prática. Muitos até conhecem as teorias e especialistas na área, contudo não realizam em sua prática. Fica apenas no discurso.

Essa contradição entre o discurso e a prática é péssima para a efetivação do trabalho escolar, pois quando se busca nos documentos, como os projetos pedagógicos das escolas, lá estão bem detalhados sobre os tipos de avaliação que a escola oferece, diagnóstica, formativa e somativa. Entretanto, na prática, sabe-se que apenas uma prevalece, a somativa, classificatória, tanto nos finais de bimestres como semestres.

Isso dificulta o acompanhamento pedagógico dos alunos, pois a escola que realmente coloca em prática o diagnóstico dos alunos e também observa os avanços e dificuldades dos alunos consegue melhores resultados de aprendizagem.

A aprendizagem se dá pela troca de experiências entre aluno e aluno, aluno e professor, pelo envolvimento do aluno no meio. E o professor exerce papel fundamental nessa construção do conhecimento, através do diálogo entre aluno e professor, é possível ressignificar a aprendizagem, dando autonomia ao aluno em construir o conhecimento.

> A capacidade de entrar num discurso livre, assim como a autonomia, não crescem como plantas que precisam apenas de água e luz. Estas capacidades não são o resultado de um desenvolvimento automático, mas baseiam-se num exercício ativo. Assim, todas as estruturas cognitivas são adquiridas mediante a prática, também a autonomia deve ser exercitada. Quanto mais autoritária for a sociedade, tanto mais difícil será este exercício (KESSERLING, 1990, p. 75).

O que realmente importa para os educadores é oportunizar aos alunos a reflexão do mundo em que ele vive e que pode transformá-lo. É fazer com que o aluno tenha autonomia para pensar na construção do conhecimento e de suas verdades.

Todavia, ainda está muito distante a prática avaliativa do professor em relação a ação educativa, pois prevalece o julgamento de valor, atribuição de notas, boletins. Entretanto, para uma mudança mais significativa e construtivista, teriam que ser reformuladas as formas de registros nos sistemas de educação e os educadores oportunizar

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

aos alunos situações de aprendizagens que primam pela ação, reflexão, ação, ou seja, uma aprendizagem enriquecedora.

AVALIAÇÃO: PRÁTICA A FAVOR OU CONTRA OS ALUNOS?

Avaliação e escola de qualidade andam lado a lado, pois avaliar é parte essencial do trabalho docente. Mas, quando a avaliação é vista como um bicho-de-sete-cabeças, uma arma para ameaçar ou punir o avaliado, pode-se afirmar que está sendo usada de forma equivocada podendo ter efeitos dramáticos para alunos, professores, diretores, municípios, estados e nações.

É necessário ver a avaliação como um instrumento de aliança ao planejamento escolar, porque é por meio dela que a escola pode conhecer os problemas que interferem na aprendizagem e traçar metas possíveis de serem alcançadas.

A avaliação pode ser um mecanismo fidedigno de acompanhamento do aluno, basta a escola unir esforços para conhecer o seu aluno e a sua família, inferir o que o aluno sabe e o que ele ainda não sabe. Isso é bastante importante para que a escola trace o seu plano de ação a fim de poder ajudar os alunos e fazer com que ele realmente esteja aprendendo todo dia. “A avaliação é mesmo um poderoso instrumento a serviço da qualidade do ensino. Se conseguimos identificar o que os alunos sabem e deixam de saber, estamos em condição de repensar a capacitação docente” (GROSBAUM, 2001, p. 101).

A ação avaliativa tem sempre um caráter intencional. Isso quer dizer que espera analisar se a ação educativa está cumprindo o seu papel – causando mudanças positivas e específicas nos alunos. É a avaliação que indica onde estão os tropeços e as qualidades do trabalho escolar.

Nas escolas em que utilizam a avaliação como aliada das ações educativas, os alunos cumprem com sucesso sua trajetória escolar. Ao contrário de escolas que usam a avaliação esporadicamente, os alunos se evadem muito ou mesmo o índice de abandono escolar é muito alto porque não existe um acompanhamento das ações pedagógicas mais eficazes.

A avaliação do desempenho dos alunos deve estar sempre vinculada à

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

aprendizagem, aos objetivos esperados pelo professor e às próprias metodologias que o professor adota em sala de aula.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96) permite grande flexibilidade acerca do ensino e aprendizagem escolar. Isso é possível quando se coloca a qualidade da aprendizagem e o sucesso do aluno acima de qualquer condição burocrática. Em seu artigo 24 do capítulo II, que trata da educação básica, no disposto no inciso V, segundo o qual a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios,

> ●Avaliação contínua do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, assim como dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.
>
> ●Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.
>
> ●Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado.
>
> ●Aproveitamento de estudos concluídos com êxito.
>
> ●Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (LDB, 1998, p. 87).

Os critérios de sustentação da avaliação do rendimento escolar entendem-se por dois tipos de avaliação: a qualitativa e a quantitativa. A qualitativa busca mais a aferição do conhecimento contextualizado, enquanto a quantitativa busca o processo de medição do conhecimento. A Lei mencionada está preocupada em defender o sucesso escolar. É evidente quando se fala em sucesso escolar, quando se almeja isso é porque em muitas escolas ainda há em evidência o fracasso escolar, alguém que é excluído do espaço escolar, alguém que se evade ou abandona a escola.

É necessário ressaltar que a qualidade da avaliação da aprendizagem se efetiva quando está relacionada aos objetivos esperados, pois é preciso saber o quê e para quê está avaliando, como também deve ser levado em conta o aluno, os meios como ele aprende.

MODALIDADES E PROPÓSITOS DA AVALIAÇÃO

Quando se pensa em avaliar o que os alunos sabem, trata-se de verificar o nível

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

de aprendizagem dos alunos e também em consequência disso como os professores estão ensinando e se os objetivos estão sendo eficientes e alcançados. Haydt (2008) aponta três funções que a avaliação apresenta: diagnosticar, controlar e classificar.

A avaliação diagnóstica é usada quando se quer conhecer os alunos, o que eles já sabem, que requisitos eles têm para a série que se inicia ou mesmo quando se inicia um novo bimestre. Para isso complementa Haydt (2008),

> A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los (HAYDT, 2008, p. 16).

A avaliação formativa tem a função de controle, assume um importante papel na aprendizagem dos alunos, pois verifica se os alunos atingiram os objetivos previstos, ou seja, verifica o resultado dos alunos no final de cada unidade de ensino. Também exerce função motivadora, com efeitos altamente positivos. Ela orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. “Portanto, a avaliação formativa visa, fundamentalmente, determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução.” (TURRA, 2008, p. 185).

A avaliação formativa permite ao professor detectar problemas na forma de ensinar, para fazer reformulações do trabalho docente, possibilitando que os alunos alcancem os objetivos esperados.

A avaliação somativa, com função classificatória, é realizada no final do ano letivo ou no final de um bimestre e tem a finalidade de classificar os alunos de acordo com o seu aproveitamento.

A PROXIMIDADE DOS OBJETIVOS E AVALIAÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem se baseia na consecução dos objetivos, para tal é importante saber se os sujeitos envolvidos na atuação desses objetivos são protagonistas do processo. E a ferramenta indispensável para isso é a avaliação.

Vê-se a intimidade que há entre objetivos e avaliação, porque avaliar consiste na

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

análise dos objetivos estarem ou não sendo alcançados. "A avaliação, portanto, é funcional, pois realiza em função dos objetivos estabelecidos" (HAYDT, 2008, p. 29).

O professor ao entrar na sala de aula deve ter os objetivos estabelecidos, se não o seu trabalho pode fracassar. Além disso, é importante o acompanhamento deles ao finalizar a aula por meio da avaliação para observar se o que esperava foi conseguido. Para isso, refere Haydy (2008),

> O professor consciencioso, quando entra numa sala de aula. Geralmente sabe o que pretende conseguir, isto é, ao iniciar seu trabalho, ele já tem em mente, ainda que de maneira implícita, os objetivos a serem atingidos. Ele sabe que, se desenvolver um trabalho sem ter um alvo definido, corre o risco de fracassar, assim como um barco sem rumo corre o perigo de perder-se em alto-mar. Mas não basta apenas ter uma vaga noção dos objetivos. É preciso explicitá-los, isto é, especificá-los de forma clara e precisa, para que eles possam realmente orientar e direcionar as atividades de ensino-aprendizagem, contribuindo para a sua eficácia (HAYDT, 2008, p. 29).

A avaliação deve estar sempre em consonância com os objetivos para que o professor não obtenha dados isolados e imprecisos que não servirão para analisar o que cada aluno aprendeu e sim possa obter informações fidedignas acerca do aluno, a fim de poder fazer uma tomada de decisão a favor do avanço e promoção do aluno.

OBJETIVOS GERAIS E COMPORTAMENTAIS

Toda situação de aprendizagem, primeiramente requer estabelecimento do que se pretende almejar para que provoque mudança de comportamento nos alunos. Através da intervenção do professor – importante papel na aprendizagem do indivíduo – é possível a consecução dos objetivos e a avaliação exerce a função de constatação dos objetivos.

Os objetivos gerais podem ser atingidos em um período, curso ou ano letivo e os objetivos comportamentais definidos para a realização ou consolidação dos objetivos gerais. Segundo Libâneo (1994),

> Os objetivos gerais são explicitados em três níveis de abrangência, do mais amplo ao mais específico: pelo sistema escolar, que expressa as finalidades educativas de acordo com ideias e valores dominantes na sociedade; pela escola, que estabelece princípios e diretrizes de orientação do trabalho escolar com base num plano pedagógico-didático que represente o consenso do corpo docente em relação à

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> filosofia da educação e à prática escolar; pelo professor, que concretiza no ensino da matéria a sua própria visão de educação e de sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 119).

Ao estabelecer os objetivos gerais, o professor deve conhecer os objetivos em âmbito nacional, estadual e municipal das diretrizes educacionais, uma vez que os objetivos devem contemplar as concepções de homem que se deseja formar.

Isso não quer dizer que o professor vai copiar tal e qual os documentos oficiais que tratam dos objetivos educacionais, mas de avaliá-los quanto à localidade dos alunos e a contextualização da escola. Pois é importante que os objetivos gerais contemplem os interesses e necessidades populares.

Os objetivos comportamentais ou específicos se realizam com os interesses da disciplina e às expectativas do professor quanto à aprendizagem dos alunos no decorrer da unidade, como os conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e convicções.

CARACTERIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

A avaliação escolar é parte indissociável do processo de ensino-aprendizagem que comprova os resultados dos alunos através de mecanismos de avaliação, tais como: exercícios, provas, conversação didática, trabalho independente, trabalho coletivo e observação.

É necessário que o aluno saiba o que está sendo avaliado e com que finalidade está fazendo a atividade ou tarefas afins, senão ele não despertará o interesse em executar, já que não tem conhecimento dos objetivos e nem dos princípios avaliativos. Segundo Libâneo (1994),

> A avaliação ajuda a tomar mais claros os objetivos que se quer atingir. No início de uma atividade didática, o professor ainda não está muito seguro de como atingir os objetivos no decorrer do processo de transmissão e assimilação. À medida que vai conduzindo o trabalho e observando a reação dos alunos, os objetivos se vão clarificando, o que possibilita tomar novas decisões para as atividades subsequentes (LIBÂNEO, 1994, p. 201).

O professor ao finalizar a aula, ele tem possibilidades de avaliar se os objetivos propostos foram alcançados, para isso é preciso que os sujeitos do ensino-aprendizagem, professor e aluno sejam protagonistas. Onde o aluno quer aprender e o professor interfere

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

no processo, mediando a aprendizagem. Essa intervenção é necessária porque o professor não ensina tudo, mas ensina os caminhos onde o aluno vai buscar. Conforme Méndez (2002),

> A avaliação faz alusão à necessária participação de todos, principalmente, professor e aluno, não como meros espectadores ou sujeitos passivos "que respondem", mas que reagem e participam das decisões que são adotadas e que lhes afetam. A avaliação é uma excelente oportunidade para quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidade de defender suas ideias, suas razões, seus saberes (MÉNDEZ, 2002, p. 15).

O conhecimento prévio dos alunos para iniciar uma unidade de ensino ou diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos, dificuldades de aprendizagem, verificações são instrumentos que possibilitam rever o plano de ensino, estratégias que favorecem a aprendizagem e os encaminhamentos necessários para a intervenção na aprendizagem dos alunos.

As atividades avaliativas devem estar sempre direcionadas para o desenvolvimento intelectual, moral e social dos alunos.

A avaliação deve ajudar todas as crianças sem distinção de cor, sexo e religião, porque os alunos não são iguais nem nas condições socioeconômicas e nem em suas características individuais. O professor deve planejar sua aula não só para os comportados e espertos, mas para estes e os lentos, os desinteressados e os interessados.

A avaliação deve ser aplicada de forma objetiva, possibilitando a comprovação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos de acordo com os objetivos e conteúdos trabalhados. Isso não quer dizer que a subjetividade do professor e do aluno não seja levada em consideração, mas os fatores subjetivos não podem se sobressair sobre os fatores objetivos.

A avaliação é o termômetro para o professor. Ao analisar as atividades discentes, o professor tem a oportunidade de avaliar o seu próprio trabalho, por isso se torna complexo separar ensino de aprendizagem, pois estão intimamente ligados. Com isso o professor pode fazer indagações sobre a eficácia do seu trabalho, tais como: os objetivos da aula foram alcançados? A metodologia está atendendo a todos os alunos? A metodologia está atendendo apenas os mais interessados ou desinteressados? Os

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

resultados obtidos são os almejados?

A avaliação é uma ação pedagógica, "portanto, envolve a objetividade e a subjetividade, tanto em relação ao professor como aos alunos. Se somente levar em consideração os objetivos, acaba tomando-se mecânica e imparcial" (LIBÂNEO, 1994, p. 202).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem é, pois, um processo, onde os envolvidos devem ser avaliados para não julgar somente o aluno culpado por não aprender. Muitas vezes ele é apenas uma vítima do sistema.

O aluno é avaliado não só para cumprir com as solicitações burocráticas, mas porque se pretende formar um cidadão crítico, participativo e consciente de suas decisões na sociedade, para isso é preciso conhecer o aluno como ser humano, não só porque aprendeu um conteúdo.

Por tanto, para mudar a perspectiva de avaliação da aprendizagem num foco mediadora/construtivista, visando o aluno e não as notas, é primordial que haja mudanças nas práticas pedagógicas, investindo mais na formação de professores, diretores/coordenadores, reformulando os projetos políticos pedagógicos de acordo com a base nacional comum curricular, fortalecendo a equipe do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado para atender as crianças com dificuldades na aprendizagem e crianças com deficiências, a fim de que os professores recebam todo o apoio e adquiram mais conhecimento teórico para entender sobre os fatores que favorecem ou interferem na aprendizagem e as melhores formas de avaliar o aluno, vendo-o como todo, não excluindo do direito de aprender.

REFERÊNCIAS

COLLOTO, Clara Alterman. **"Processo De Avaliação".** In: Escola Para Professores. São Paulo: Editora Abril, Julho De 1972, N° 5.

FREIRE, Paulo. (1921) **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagodia do Oprimido**. 17a, ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados LTDA, 2007.

GREGOIRE, Jacques et al. A**valiando as aprendizagens - os aportes da psicologia cognitiva.** Ia Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GROSBAUM, Marta Wolak. **Progestão:** como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?. Brasília: CONSED,2001.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora -** uma prática em construção em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação:** mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas no caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, Jussara: **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LDB **- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n° 9394/96.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez,1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

MENDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOLL, Victor H. **Introdução às medidas educacionais**. São Paulo: Pioneira, 1965.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação. Da excelência à Regulação das Aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. **Pedagogia Diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHMITZ, E. F. **Didática moderna**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

psicológicos superiores. São Paulo: Maartins Fontes, 1989.

CAPÍTULO IX

AVALIAÇÃO DIVERSIFICADA: VÁRIAS FORMAS DE ENSINO

Thaciane Martins Câmara Alexandre[25]; Gilma Maria Felipe da Silva[26];
Sheyla Mariana Peixoto Monteiro[27]; Railson joeliton Souza Santos[28].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-09

RESUMO: O presente trabalho tem como fundamento, conhecer o conceito de avaliação e sua forma de aprender, apresentando os tipos de avaliação, a avaliação Formativa, a avaliação somativa e a avaliação diagnóstica. Apresenta-se uma forma de discutir sobre a importância que a escola e a família trabalhem em conjunto, mostrando seus benefícios e os resultados que são obtidos através dessa parceria. O trabalho faz considerações através das formas que são aplicadas a avaliação em sala de aula, com opiniões de autores como: Antunes (2005), Freire (1996), Libâneo (1994), Perrenoud (1999).

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Família e escola. Instrumentos de avaliação.

DIVERSIFIED EVALUATION: VARIOUS FORMS OF TEACHING

ABSTRACT: The present work is based on knowing the concept of assessment and its way of learning, presenting the types of assessment, Formative assessment, summative assessment and diagnostic assessment. A way of discussing the importance of school and family working together is presented, showing their benefits and the results that are obtained through this partnership. The work makes considerations through the ways that assessments are applied in the classroom, with opinions from authors such as: Antunes (2005) , Freire (1996), Libâneo (1994), Perrenoud (1999).

KEYWORDS: Evaluation. Family and school. Assessment instruments.

INTRODUÇÃO

O Interesse por essa pesquisa propôs como objetivo de estudo apontar a importância da avaliação, seus conceitos em diferentes expectativas, articulando experiências vivenciadas no curso de pedagogia em uma instituição de ensino superior.

25 Graduada em Pedagogia - UNICID. Pós-graduação em Neuropiscopedagogia - FAVENI (em andamento). Professora no Municipal de Guamaré/RN. E-mail: thacyanemartins@gmail.com
26 Graduação plena em pedagogia – ISEP. Professora no municipal de Jandaíra/RN. E-mail: gilmafelipe-emprezas@hotmail.com
27 Graduada em Pedagogia - FAEPI. Pós-graduação em Psicopedagogia pela faculdade Maurício de Nassau. Professora no município de Guamaré/RN. E-mail: sheylamariana756@gmail.com
28 Graduação em Pedagogia -FAEX. Pós-graduação em Educação Especial - UNIFAVENI. Professor do município de Galinhos/RN. E-mail: railsonjoeiton@gmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

A escolha do tema deu-se no decorrer do curso de pedagogia e se destacou no sétimo período no decorrer do estágio.

Destaca-se nesse trabalho o conceito sobre avaliação e os seus tipos, que no decorrer do trabalho serão apresentados, a avaliação formativa, a avaliação somativa e a avaliação diagnóstica que são apresentadas a partir de estudos e opiniões avaliadas por autores.

Todavia, para muitos educadores a avaliação é feita a partir de provas com intuito de pontuar, selecionar ou classificar o desempenho dos alunos através de testes, provas ou exames, é preciso que esse professor tenha uma visão crítica acerca dessa prática, no sentido de olhar, mas para o aluno e identificar realmente a necessidade de cada educando para ser trabalhada em conjunto.

É importante destacar que o educador deve contribuir usando de práticas e estabelecendo vínculo com este discente para que ele compreenda e corresponda referidos assuntos, exercícios no contexto escolar. Tendo consciência das limitações apresentadas por cada aluno na sua construção do saber.

Diante disso o trabalho busca entender a relação escola junto a família e estabelecer conceitos para que essa relação aconteça, tendo em vista que esse educando adquira experiências éticas e pedagógicas para sua formação moral e intelectual.

No entanto, o trabalho buscou no objetivo geral compreender as várias formas de avaliação dentro do espaço pedagógico, visando as contribuições que a avaliação pode complementar o saber científico na vida das crianças.

Nesse sentido, propõem-se como objetivos específicos, as seguintes proposições:

Discutir as formas de avaliação; Identificar como o processo de avaliação corresponde ao desenvolvimento da criança, em processo de desenvolvimento; Refletir sobre as atribuições do professor perante a prática pedagógica e no processo de avaliação; Propor metodologias inovadoras no processo de avaliação.

A metodologia desenvolvida para a realização deste estudo fundamentou-se em uma pesquisa bibliográfica, onde estudamos a luz de vários autores que contempla o processo de avaliação. com opiniões de autores como eles: Antunes (2005), Freire (1996),

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Hoffmann (1991), Libâneo (1994), Perrenoud (1999), entre outros que esbanjam suas opiniões a acerca da avaliação suas formas teóricas e práticas.

TIPOS DE AVALIAÇÃO.

Para Kraemir (2006), a avaliação tem o seu surgimento do latim, significa méritos com objetivos voltados para pesquisas, visa avaliar e observar os conhecimentos vividos por cada aluno. É de grande importância para o sistema escolar, portanto a avaliação tem destaque a partir dos objetivos de ensino alcançados, no decorrer do processo de ensino aprendizagem.

> Esses atestam a possibilidade efetiva de desenvolvimento de pesquisas de vários tipos, até da mais rigorosa pesquisa acadêmica, mesmo nas nossas escolas. É verdade que elas não representam a situação comum das escolas da rede pública no país. Como já ficou dito. Mas, guardadas as devidas distâncias, creio que podemos a partir de seu estudo discutir um pouco o Estado atual da questão do professor. Pesquisador e seu saber, tal como vem sendo apresentado por alguns de seus estudiosos (LUDRE, 2001, p. 14).

Nesse caso, aponta-se a importância de serem feitas pesquisas, principalmente a pesquisa acadêmica, vendo também a situação das escolas públicas e tendo o professor o seu papel para o desenvolvimento das avaliações. Percebendo que o ato de avaliar é maior, tendo vários objetivos em vista, entretanto a avaliação consiste também, analisar o contexto escolar de modo geral, podendo ter uma decisão para acabar com as dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem em relação a teoria e a prática.

Avaliação é apresentada de formas diferentes no espaço de construção do conhecimento, vendo que a avaliação ocorre no final desse processo, ou seja, é de grande importância destacar que a avaliação acontece no decorrer do processo de ensino aprendizagem. Podendo descrever três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.

Tendo em vista a importância da avaliação formativa propõe que inclua a avaliação no processo de aprendizagem, e que o aluno possa colher seus frutos no decorrer do ano letivo, sabendo que este tipo de avaliação se choca com o tipo de pedagogia apresentada nas escolas.

A Avaliação formativa assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

pedagógica de luta, contra o fracasso e as desigualdades, que está longe de ser sempre executada com coerência e continuidade (PERRENOUD, 1996, p, 16).

A avaliação formativa que enfrenta obstáculos no sentido de criar estratégias pedagógicas para combater o fracasso as desigualdades, para que os professores possam dar continuidade ao seu trabalho. Com base nas formas de avaliação formadas e comparadas com a avaliação tradicional, com seu papel de dar notas e sempre ter contato com os pais, para relatar o desempenho de cada aluno durante seu processo de formação.

Para Kraemir (2006), a avaliação diagnóstica é analisar a aprendizagem acima dos conteúdos e também os conteúdos anteriores, são eles que são usados para criar o diagnóstico, das dificuldades que serão apresentadas no futuro para resolver situações presentes.

> Avaliação diagnóstica tem dois objetivos básicos: identificar as competências do aluno e adequar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem. No entanto, os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não devem ser tomados como um rótulo que se cola, sempre ao aluno, mas sim como um conjunto de indicações a partir do qual o aluno possa conseguir um processo de aprendizagem (BLAYA, 2007, p. 122).

Avaliação diagnóstica tem o papel de destacar a competência de cada aluno, para esse aluno ser inserido no nível de aprendizagem a que lhe compete, já a avaliação formativa destaca a relação aluno e professor e seu desempenho escolar, tendo em vista analisar as dificuldades apresentadas no processo de interação e construção do conhecimento, para possibilitar a esse professor corrigir e recuperar o erro encontrado.

Quando se trata de avaliação somativa, levamos em conta o nível de rendimentos em modo geral, no fim do processo de aprendizagem, para ser classificado de acordo com o nível de aprendizagem, ou seja, essa avaliação vem com o papel de classificar esse aluno e verificar os níveis que foram alcançados.

Desse modo verificamos a importância da avaliação em diversos ambientes escolares. No decorrer de sua história que juntou com as tendências das escolas representando uma tendência fundamental do processo educacional nas escolas.

Diante disso a avaliação é contínua e se torna transformadora, possibilita ao aluno momentos de alta avaliação em grupo para que assim aconteça uma troca de experiência

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

entre professor e aluno. No desenrolar do curso de pedagogia pode-se passar por diferentes formas de avaliação, que são as provas, apresentações de trabalho entre outras, foi possível perceber que as escolas proporcionam ao docente liberdade de escolha em relação ao seu processo de conhecimentos.

CONCEITO SOBRE AVALIAÇÃO

A Avaliação, muitas vezes serve para os professores avaliar os alunos de acordo com o desempenho de cada um, enquanto uns professores trabalham de formas diferenciadas através de exigências, outros aplicam uma tabela a partir dos trabalhos aplicados para se chegar uma nota, para um trabalho que atinja um conceito bom, ótimo ou regular, esses trabalhos são aplicados no decorrer do ano letivo, tendo trabalhos em grupos, apresentações anuais para avaliar conforme o grau de domínio alcançado por cada aluno.

As avaliações têm grande importância para a construção de cada aluno no decorrer do ano letivo, tendo o contato com o professor comparado com a relação com seus familiares, por terem uma convivência com esse aluno durante seu dia, e que tem o objetivo em comum que é a aprendizagem. A nota que para uns tem o papel de tranquilizar tanto o aluno quanto os pais, tendo a função de advertir esse aluno caso ele não passe de ano.

> A avaliação é feita para que cada aluno ao final do ano tenha sua nota dependendo do seu desempenho para que no final desse processo ele possa receber seu diploma. Diploma esse exigido para o mercado de trabalho, para que assim ele possa exercer seu papel de profissional (PERRENOUD, 1998, p. 13).

Todavia a avaliação é um elemento para a orientação escolar, ela tem o papel de controlar o trabalho dos alunos, e consequentemente colher os frutos, é visto uma desigualdade nas escolas pelo fato de terem suas responsabilidades em relação ao aprendizado de cada aluno, ou seja, aprendam aqueles que tiverem vontade de aprender, isso tem acontecido até um período recente, a escola se limitava em relação as oportunidades de aprendizagem, para que se tenha oportunidade de ensino seja rico ou pobre, seja qualquer sexo ou origem

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

A formação inicial se transforma de forma lenta, se acredita no fato da escola ter aceitado a ideia de aplicar avaliação formativa sendo que na prática isso acontece bem lentamente, tendo um apoio pedagógico menor, seria esse um acontecido uma forma de pedagogia digna desse nome, digamos que é apenas o início dessa discussão.

Para Perrenaud (1999) tendo um apoio dos professores em relação a pedagogia diferenciada, são poucas os que se opõem em relação a uma avaliação formativa, mas com o propósito de não mudar a forma tradicional de ensino e não mudar a estrutura escolar, visando que a avaliação formativa venha com o intuito de melhorar a aplicação do conhecimento positiva, Portanto uma hora o sistema educativo vai ter que aderir a essa forma de avaliação para fugir do processo, longe de hierarquias visando competências reais.

Eles manifestam suas exigências para seus alunos e observam o desempenho e também a cultura de cada família, ou sua classe social de origem. Tendo em vista que a cultura escolar não forma o aluno, tendo também o papel importante para essa formação as disciplinas que são ensinadas separadamente. Cada ano com suas especialidades desde o aluno em seu primeiro ano na escola até seu último ano. Engloba nesse processo de conhecimento da linguagem verbal, para que se tenha o domínio da expressão oral, como se escreve e como se ler e também do sistema número, para um bom raciocínio.

A avaliação destaca-se por uma relação social bem como uma negociação entre o professor, aluno e sua família, nem sempre essa negociação é clara, colocando sempre o aluno em primeiro lugar para a solução de cada problema.

“Por um lado, as estratégias de professor, que quer estimular o que vale normalmente tal aluno, fazê-lo aderir à avaliação de que é o objetivo” (PERRENOUD, 1998, p. 34). É possível perceber o professor com o papel de aplicar suas formas de avaliar para que esse aluno se adapte com a forma de ensino e com a hierarquia usada nas escolas, vendo que essa forma de avaliação é vista escolhida pelos professores e membros da escola.

A prática de avaliação está relacionada com a educação que o aluno possui, deste modo não se pode ver a avaliação como um ato individual, mas sim vista de um modo em geral, sendo ela influenciada na ação educativa. Tendo esse texto de fazer uma

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

discussão sobre a avaliação no processo de ensino aprendizagem.

> A avaliação vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno através de notas ou conceitos para ser compreendido como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação não se restringe ao julgamento sobre o sucesso ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem função de alimentar, sustentar e orientar a orientação pedagógica (BRASIL, 1997, p. 55).

Com a ideia principal de mostrar a avaliação que é desenvolvida pelo aluno possibilita seu aprendizado em sua formação escolar. Entretanto no decorrer dessa discussão apresentou uma reflexão em volta de dois aspectos do processo de avaliação, que são eles o quantitativo e o qualitativo, esses aspectos são complementos no processo ensino aprendizagem, dando resultados na construção do conhecimento dos alunos.

A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DO ENSINO APRENDIZAGEM

Tratando de avaliação nos leva ao pensamento em torno da educação, deste modo, a avaliação está ligada diretamente a sua própria ideia de educação, sendo assim, é necessário apresentar algumas ideias sobre a avaliação para poder entender a sua especialidade em torno da prática educativa.

> A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar o progresso, e dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Nesse sentido, o autor nos mostra a importância da avaliação e que ela se torna necessária para o trabalho docente, acompanhando diretamente o processo de ensino aprendizagem. Que é a partir dela que se têm os resultados que são dados no processo de trabalho obtidos pelo professor, junto com os alunos que são analisados com o objetivo de conseguir progresso em cima das dificuldades encontradas, orientando esse aluno a fazer as correções necessárias. Destacasse a avaliação em todo o processo educativo, ou seja, é preciso compreendê-la com o papel primordial para que esse educando desenvolva o processo de aprendizagem.

Deste modo é possível identificar a importância de acompanhar o processo de

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

construção do saber com a finalidade de perceber qual é o nível de conhecimento que esse educando possui. Tornasse possível identificar que ambos estão interligados, a prática educativa com a avaliativa, que se constroem juntas com atos que se completam no final do processo de ensino aprendizagem.

No entanto, observa-se também que se torna necessário à espera da análise em volta do retorno que será dado por esse aluno, o conhecimento que por ele foi adquirido. Nesse sentido, nos implica entender que avaliação apresenta dois objetivos principais. Um está ligado à exigência que é apresentada na própria formação do educando.

> A avaliação, aqui, apresenta-se como meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos ou no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão (LUCKESI, 1997, p. 174).

A avaliação apresenta retorno através dos conteúdos desenvolvidos e também para construção em função de se apresentar como suporte a esse educando para que dê suas opiniões próprias. É possível perceber que nesta prática a avaliação tem o objetivo de desenvolver o processo de ensino aprendizagem. Com isso é primordial que o professor se mantenha comprometido com o educando para contribuir para construção do conhecimento aplicado.

É fundamental perceber que a avaliação apresenta um caráter que não é só avaliar que se torna função do professor, deste modo analisar o compromisso que o educador tem para com este aluno, vai além do respeito, ao carinho por esse educando, tornando relação saudável e profissional entre aluno e educador, para possibilitar a este educando a compreensão e a construção dos saberes para sua formação.

Por outro lado, cabe também à avaliação escolar ir ao encontro das exigências burocráticas. Cabe ao professor verificar e acompanhar seu processo de aprendizagem e apresentar esses resultados. Esses resultados são apresentados a partir de provas e trabalhos que são aplicados em sala de aula, destacamos que na maioria das vezes esse processo não contribui para a construção do conhecimento desses alunos por levá-lo a memorizar o conteúdo, deixando de lado a aprendizagem que se torna fundamental neste aspecto.

> Avaliar a aprendizagem tem um sentido amplo. A Avaliação é feita de formas diversas com instrumentos variados, sendo o, mas comum deles,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar aprimorarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: Se tivermos que elaborar provas que sejam bem feitas, atingido real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes (MORETTO, 2005, p. 95-96).

O autor reafirma a importância que essas provas tenham um objetivo central de avaliar esse aluno de modo geral, levando em consideração que as provas levam esse aluno a decorar e não a aprender de verdade, ele levanta a bandeira para a avaliação sem provas.

Destacando também que esse tipo de avaliação leva ao aluno muitas vezes a colar, pelo fato de ter que memorizar o conteúdo passado, vendo isso se trás a importância que o professor amplie essa forma de avaliação e não leve em conta só o processo de avaliação que são aplicadas provas. Modelo esse apresentado pelas escolas, sabemos que a realidade que é apresentada nas escolas muitas vezes impossibilita o professor de fundamentar suas opiniões acerca do processo de avaliação, isso ocorre devido aos baixos salários e jornadas altas de trabalho, limitando esse profissional desenvolver seu trabalho em sua perspectiva da avaliação qualitativa.

Entretanto, o projeto político pedagógico está comprometido com uma ideia ampla e que se torna necessário levar em conta os dois aspectos tanto quantitativo quanto qualitativo, os dois andam juntos e devem complementar o outro, possibilitando a escolarização e formação do docente.

Nesse sentido a avaliação quantitativa não pode analisar a aprendizagem do aluno através das provas muito menos ser usada para selecionar, ao contrário disso a quantitativa deve ser usada junto com a qualitativa, para proporcionar um retorno necessário de conhecimento, em torno de sua prática pedagógica, para que assim sejam pontuadas as dificuldades apresentadas por cada aluno para que sejam superados.

A prática do professor deve esta voltada diretamente para a efetivação da aprendizagem do aluno, o professor não deve se limitar só em aplicar conteúdos oferecidos e sim fazer uma relação entre esses conteúdos com os acontecimentos da atualidade.

Tendo em vista que o processo de formação acadêmica do professor tem um papel

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

de grande importância para sua atuação, tendo ela contribuição para sua fundamentação. É a partir dessa formação que o profissional constrói suas ideias acerca de sua prática pedagógica. Sua formação traz uma mudança na sua prática educativa melhorando a relação entre ensino aprendizagem.

> Enquanto o objetivo com possibilidades diagnóstica, vinculada ao processo de ensino aprendizagem precisamos elaborar um projeto de avaliação que em primeira instância e através dos instrumentos nele instituído, possa servir a todo instante no feedback para avaliar não só o aluno , seu conhecimento , mas também toda uma proposta da escola, possibilitando, assim avaliar e/ou rever o trabalho pedagógico a cada momento em que isto se fizer necessário (BABELO, 1999, p. 12).

A Avaliação deve ser elaborada em conjunto, entre a escola e o professor visando que este aluno traga retorno em relação ao seu aprendizado levando em conta os obstáculos apresentados em relação ao processo de ensino aprendizagem desse aluno, e destacando a participação dos pais nas tarefas e acompanhamento dos filhos na escola, tornasse comum a falta de comprometimento desses pais com seus filhos, e suas atividades escolares, sendo que a maioria desses pais trabalha fora, outra parte não tem recursos materiais e financeiros, onde se torna primordial a aplicação de políticas públicas voltadas para essas famílias.

> O processo educativo comunga de vários momentos, dentre eles aprendizagem, sendo esta o ponto muito importante, onde todos querem chegar. o novo conhecimento pode mobilizar provocar uma necessidade de aprender e vivenciar as diferentes experiências educativas que podem ser sistematizadas através de várias formas (HOFFMANN, 2001, p. 78).

Nessa ótica não se pode deixar levar com tudo isso, os profissionais devem encarar como um obstáculo a ser vencido. Esse obstáculo significa levar suas opiniões à frente tentando viabilizar, e reivindicar seus direitos em torno de todos os seus problemas enfrentando, pois não são poucos. É indispensável o comprometimento desse professor com seus alunos, na sua forma de educar para que esses alunos aprendam com recursos dignos, não deixando se abater com as faltas e falhas que surgem em seu caminho.

Portanto, devemos levar em conta o papel do professor comprometido com a aprendizagem desse aluno, pois quando isto é levado em conta às falhas faltas são esquecidas, pois o que se torna importante e que este aluno desenvolva os saberes para sua formação profissional e humana para que exerça seu direito a cidadania.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

COMO DEVEMOS AVALIAR, OU QUEM ESTÁ SENDO AVALIADO

Fala-se de uma reconstrução da escola quando se fala no processo de avaliação, tendo uma inversão no sentido do fracasso se tornar um articulador do sucesso escolar das crianças da classe, mas popular. É um desafio viabilizar e realizar uma avaliação ao processo de aprendizagem, que são marcados por faltas e retrocessos em torno dos resultados.

> É preciso atentar para o fato de que uma escola de qualidade que dá conta, de fato, de todas as crianças brasileiras, concebidas em sua realidade concreta. E a escola, hoje, insere-se numa sociedade marcada por violência, miséria, epidemias, instabilidade econômica e política. o caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que escolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação. Se essa criança desde logo for considerada como de um futuro impossível não terá nem um tempo justo para provar o quanto poderemos contar com ela (HOFFNANN, 2003, p. 16).

A avaliação que é feita em sala de aula é um conjunto de contextos que se confronta com os vários conhecimentos do saber dos alunos e do professor. O movimento das práticas pedagógicas da escola aponta que é impossível vivermos a formação cidadã do aluno sem a devida avaliação, pois é através da avaliação que vemos nossas metodologias, os avanços e retrocessos com relação ao ensino aprendizagem.

> A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais (BRASIL, 1996, art.24).

Na sala de aula são apresentadas várias dificuldades, quando se é apresentada à forma de avaliação, que muitas vezes interfere no processo ensino aprendizagem, o professor trabalha através de planejamento e quase sempre interrompido, criando uma nova demanda e novos obstáculos. A sala de aula é um lugar desafiador, onde alunos e professores precisam dialogar sobre as dificuldades encontradas por ambos.

Para Guedes (1978), aprender de forma lúdica, aprender brincando, os jovens aprendem na escola a crescer, a escola não pode fazer com que esses alunos aprendam tudo o que eles acham importante, mas tudo o que possibilita grandes conhecimentos em torno de todas as disciplinas aplicadas. Assim, quando desenvolvemos uma metodologia, que instiga o aluno a participar de forma espontânea das atividades pedagógicas, fica mais

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

evidente o educador avaliar, tanto o aluno como a si próprio.

No entanto, os professores não tem como escolher o que de fato se pode ensinar no ensino fundamental, mas é de grande importância que esse professor se aproprie de conhecimentos acerca do que vai ensinar para que esses alunos estejam sempre bem informados no que se diz respeito aos acontecimentos do cotidiano que eles vivem. Vale ressaltar, que devemos relacionar o conteúdo programado, a realidade dos mesmos, para que assim, os alunos vivenciem a experiência de construir conhecimentos através do seu próprio mundo real.

> A avaliação há de ser processo permanente e diário, não uma intervenção ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora. A prova é vista como ato de força, barreira dura de ser superada.o resultado dela é típico: em vez de fortalecer o processo educativo concede ou retira a "aprovação" sem falar que não representa uma maneira de avaliar, na qual o avaliado possa adequadamente se defender (DEMO, 1996, p. 41).

Por outro lado, identificamos a necessidade de que essas informações circulam para que esses jovens e crianças não só aprendam conceitos e teorias, queremos que eles reflitam sobre a sociedade em que estão inseridas e repensem sobre ela no sentido de mudá-la e que construam suas próprias opiniões em torno dessa temática. A educação hoje em dia, é vista como uma educação construtivista, onde todos os membros da educação possam contribuir na prática pedagógica.

O professor tem que está ligado no fato do currículo também construir uma identidade, pois na escola é que se constrói opiniões acerca dos conteúdos das disciplinas dadas na escola. É através da escola que esses alunos vão poder fazer uma relação entre a teoria e a prática no futuro.

O professor tem que identificar a situação de cada criança, não só trabalhar com carinho, mas também planejar como vai ajudar essa criança a conseguir evoluir o seu processo de ensino aprendizagem. Tudo que construímos hoje serve de experiência para um futuro melhor, e a educação é fundamental na construção de um sujeito ativo, reflexivo e participante na sociedade.

> Não se trata de acompanhamentos estanques à medida que meninos e meninas se mostram mais competentes na área cognitiva, suas possibilidades de inserir-se socialmente aumentam, bem como as relações interpessoais que podem estabelecer e tudo isso muda a

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> maneira como veem a se mesmos (SOLÉ, 2004, p. 53).

Ressaltamos, que esses alunos na medida em que eles se mostram mais competentes, habilidosos com possibilidades de crescerem acerca de se inserirem socialmente em suas relações diárias se tornam, mas leves, pois sua opinião muda até em relação a si próprio.

Por outro lado, se pensa que esse professor reflita na sua maneira de planejar, para que visem à maneira que este aluno se desenvolve, percebendo sua característica familiar, cultural e individual, para fazer uma relação entre os saberes que ele possui com os que ele adquire na escola. É papel do professor identificar qual dificuldade esse aluno possui para planejar formas de enfrentá-las.

> O desenvolvimento afeta todas as capacidades humanas e todas devem ser levadas em conta durante a elaboração de um projeto educativo, principalmente se o projeto educativo o professor busca intervir na formação cidadã dos estudantes (SOLÉ, 2004, p. 53).

Torna-se possível no decorrer desse processo de ensino aprendizagem que o professor repense as formas de avaliação que se apresentam hoje nas escolas, ela tem o papel de excluir esses alunos, medindo seu potencial de aprendizagem. É preciso que este aluno tenha conhecimento, quem são essas crianças e adolescentes, suas características em torno de sua infância, para potencializar este aluno a construir o conhecimento que não pode ser tirado dele, verificar se este aluno acompanha os conteúdos para que se não estiverem acompanhando retorne para o conteúdo fazendo com que o mesmo aprenda e não memorize.

Para Freire (2000), não existe teoria sem prática, os dois estão interligados, ou seja, é ensinando que se aprende e aprendendo que se ensina, percebe-se a importância do professor esta sempre se atualizando de novos saberes, é certo pensar que ele esta inovando, mas ele tem que inovar para o novo, não pode esquecer que ensinar exige que o professor tenha amor a profissão, amor por seus alunos, a experiência de ensinar está ligada ao aprender, o professor busca conhecimento acerca de sua realidade identificando as dificuldades que são apresentadas, para combatê-las dia a dia.

Avaliação tem o intuito de intervir, para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, enxergar os obstáculos para mudar esse acontecimento para que esses alunos evoluam, quando se avalia não se avalia somente a criança, mas sim o professor e sua

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

forma de ensinar, esse processo tem o intuito de valorizar o que se coloca em prática de modo que a avaliação serve para colher informações sobre o que se foi passado para que se possa mudar.

A avaliação é primordial quando se trata dos processos em sala de aula, principalmente identificar o processo que cada aluno se encontra, principalmente para avaliar individualmente.

> O espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendido como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competência em vista da formação cidadã (SILVA, 2003, p. 10).

O professor enfrenta vários obstáculos em sala de aula, para superar esses obstáculos é preciso avaliar o ensino aprendizagem, avaliar suas práticas, para que elas incentivem esse aluno a construção da sua formação cidadã.

> Faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino. Há pessoas que aprendem mais rapidamente, enquanto outras o fazem de maneira mais lenta. Há também, aquelas que retêm e aplicam melhor o que lhes é ensinado. Cabe ao professor reconhecer as diferenças na capacidade de aprender dos alunos, para poder ajudá-los a superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem (HAXOT, 2004, p.7).

Percebe-se que nem sempre isso acontece, destacamos os profissionais que são “alienados” e atuam com o ensino “tradicional”, não se atualizam deixando a sua forma de ensinar a desejar, esse profissional tem que esta sempre á disposição desse aluno para tirar dúvidas em sala de aula acerca dos conteúdos trabalhados.

Sabemos que aprendizagem, é um processo de ensino e conhecimentos escolar, por meio de atividades próprias do aluno, de forma que o educador tenha o domínio da sala de aula com seus alunos, diante de toda trajetória de aprendizagem e teorias.

> Avaliar envolve especialmente o processo de acompanhamento do aluno e do professor e o conhecimento da realidade e da relação dos sujeitos com essa realidade. Exige nessa perspectiva a recriação dos espaços em que se desenvolvem formalmente os processos de avaliação transformando-os em espaços educativos para todos os que deles participam (LISITA, 2002, p. 110).

A forma de avaliar depende do conhecimento que esse professor possui, para que esse conhecimento seja passado para esse aluno com o intuito que ele absorva e que

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

repasse futuramente de forma eficaz e com responsabilidade, pois o conhecimento que constrói um grande profissional para atuar em diversas áreas.

No ato avaliativo, deve-se considerar que tanto os alunos, como o professor, e também a instituição, têm suas limitações. A escola em sua grade curricular oferece um ensino de qualidade, mas muitas vezes, suas estruturas físicas, pedagógicas não atendem de forma correta. O professor tem que rever sua metodologia em relação à prática educativa, e o aluno chega muitas vezes na escola, sem nenhuma perspectiva de conhecimento, desmotivado.

A FAMÍLIA E A ESCOLA NO MESMO CAMINHO

Para a sociologia, família é tida como conjunto de pessoas unidas pelo parentesco, por gostos iguais e unidas pelos laços sanguíneos. De acordo com os direitos humanos, a família tem por direito a proteção da sociedade. Quando se pensa em família vem em mente o amor, filhos, o companheirismo que esses pais têm na criação de seus filhos.

> A Família é um grupo aparentado responsável principalmente pela socialização de suas crianças e pela satisfação de necessidades básicas. Ela consiste em um aglomerado de pessoas relacionadas entre si pelo sangue, casamento ou adoção, vivendo juntas ou não por um período de tempo indefinido (DIAS, 2005, p. 210).

Nos dias atuais a família tem passado por mudanças, hoje nem sempre são formadas por pai, mãe e filhos, as mulheres tem ganhado destaque no mercado de trabalho e com essa conquista ganharam também independência, passaram além de ser mães e donas de casa assumiram também o papel de pais em muitas famílias, na maioria das vezes as mães passam mas tempo fora de casa trabalhando e as crianças ficam com pessoas que na maioria das vezes não são membros de sua família, tornando difícil a busca da identidade dessas crianças.

A família precisa está presente no processo de Leitura e escrita como membro importante de incentivar o aluno em suas tarefas diárias na escola, tem se tornado imprescindível que a família participe dos eventos escolares para ajudar esses alunos no seu desempenho escolar disponibilizando de seus saberes como complemento ao conhecimento desses alunos na sua busca do sucesso do ensino aprendizagem.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> Participar da vida na escola (conselho de escola, associação de pais e mestres, reuniões, grupos de reflexão, acompanhamento de alunos, reforço escolar etc.). (Os profissionais pais podem colocar, mas especialidades a serviço da escola ex; pais médicos, professores, pedreiros, marceneiros, dentistas, engenheiros, eletricistas, encanadores, pintores etc.) (VASCONCELOS, 1989, p. 128).

É preciso que a família e a escola se unam em relação ao processo de educar esses alunos, no entanto é destacado a importância da família nesse processo pois é com a família que a criança tem seu primeiro contato, que é onde se inicia o seu processo de ensino aprendizagem, que é bem antes do seu primeiro contato com a escola, é por meio do seu contato diário com seus pais, irmãos e outros membros da família que são desenvolvidas suas características sociais, morais e éticas.

> A Família representa um ambiente extremamente importante para o desenvolvimento da criança, porque é o primeiro sistema em que o ser humano se insere na sociedade, por meio do qual começa a estabelecer seu vínculo com o mundo (GUZZO; TIZZE, 2001, p. 42).

Assim quer dizer que a família se torna primordial e indispensável para o processo de ensino aprendizagem da criança em seu primeiro contato. A família é fundamental para promover o desempenho escolar e ético desse aluno, pois a família é a base em que esse aluno irá se espelhar, até mesmo na criação dos seus futuros filhos, na mente dele irá ficar como inspiração conselhos e como os seus pais o trataram e o educaram.

Para Tiba (2007, p. 63), “as crianças precisam ser protegidas e cobradas de acordo com suas necessidades e capacidades, protegidas nas situações das quais não conseguem se defender, e cobradas naquilo que estão aptas a fazer”.

Nesse sentido mostra-se que educar não é uma tarefa fácil, porém existem caminhos que asseguram esse aluno e o apoio entre família e escola tem se tornado a chave para o processo de ensino aprendizagem ocorra de acordo com o que se pede no projeto político pedagógico.

Não dá para se pensar em uma educação eficaz sem apresentar a importância que a família e escola trabalhem juntas, ambas têm que apresentar objetivos em comum, para que possam ser concretizados, sabemos que o objetivo em comum é a formação de cidadãos conscientes na sociedade, para que eles tenham um futuro com perspectivas de um futuro próspero com uma visão além da realidade apresentada.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação, pois os filhos sempre serão filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam (TIBA, 1996, p. 111).

Dentro desse contexto destacamos a importância que a família tem no contexto escolar, pois é a partir da vivência familiar desse aluno com sua família que ele irá construir sua primeira forma de experiência para no futuro construir suas opiniões, a família não deve deixar de lado seu real papel acerca da formação educacional desse aluno essa temática deve ser tratada em conjunto com a família e escola para que ambos saibam da sua real importância nesse processo de formação educacional.

> Ajudar a criança a construir um bom caráter é a mesma coisa que ajudá-la a desenvolver sua consciência do erro e do acerto. Caráter e consciência expressam a visão que ela possui de si mesma ao aproximar-se muito do sentimento de auto-estima. É por essa razão que a educação do caráter é importante (SOARES, 2000, p. 125).

Torna-se necessário que haja um apoio a esse aluno em relação a construção do seu caráter, tendo em vista que seus primeiros e maiores contatos são com sua família e familiares em geral, a partir desse primeiro contato que é construído seu caráter, para que esse aluno se torne um cidadão que aplique seus direitos e deveres junto com a sociedade , esse primeiro contato com sua família é primordial e indispensável, destacamos que o papel da família e educá-lo desde o berço para que ele tenha uma vivência já voltada para fazer o bem.

A parceria família escola é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros deste sistema, uma vez que a aprendizagem não está circunscrita á conteúdos escolares (BARTHOLO, 2001, p. 23).

É preciso que esse aluno seja acompanhado pela sua família na escola, para que aconteça a troca de informação em relação ao processo de ensino aprendizagem desses educandos, tendo em vista resultados positivos na sua construção de saberes, e isso dará, mais segurança a esse aluno, pois saberão que estão em um ambiente seguro incentivando-os a terem sua frequência atingida de forma positiva.

Assim o processo de ensino aprendizagem se dá tanto no convívio com a família, quanto na sua vida escolar, esse processo é fundamental para o desenvolvimento não só desse aluno, mas também que convivem no mesmo ambiente, os professores precisam da

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

participação da família para que eles compreendam esse aluno e possam criar soluções para erradicar os problemas apresentados frequentemente.

> Não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata da preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, depende de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses. A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categorias de compreensão e apropriação crítica da realidade (LIBÂNEO, 2000, p. 9).

Não se deve retirar a responsabilidade dos pais na educação de colocar essa responsabilidade só na escola, a escola não tem como trabalhar sozinha, quando se trata na preparação desses alunos para enfrentar as esferas que são apresentadas pela sociedade se faz necessário que a família expresse seu papel nesse processo, para que esse aluno amplie seus conhecimentos acerca da realidade apresentada no seu convívio com a sociedade e também no seu convívio familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos durante esse trabalho que teve intuito de repassar a seguinte questão: A forma que estamos avaliando e como essa avaliação pode contribuir para a construção do saber: Conforme foi observada a avaliação é de fundamental importância para o desenvolvimento do educando, tendo em vista que é através da avaliação que o aluno amplia seus conhecimentos, organiza suas ideias e desenvolve a aprendizagem necessária para se tornar um cidadão crítico reflexivo, um profissional atuante.

O presente trabalho mostrou a importância que as famílias criem o hábito de participar na vida escolar de seus filhos, é necessário que ocorra uma relação entre família e escola em busca do mesmo objetivo, porém a escola não deve esquecer-se da sua responsabilidade diante da criação de meios que possibilitem essa aproximação, a

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

participação e integração com os familiares dos alunos, para uma orientação mostrando que educar não é papel exclusivo das escolas e não tampouco dos pais é preciso que deixe claro que essa responsabilidade e de ambos.

Diante das análises feitas percebe-se que é preciso haver mudanças entre pais e professores para que realmente essa aproximação aconteça e que sejam obtidos resultados positivos, é preciso que não se procure culpados pelas situações complicadas que ocorrem dentro do ambiente escolar e na forma de aprendizagem do aluno, o objetivo deve ser o mesmo entre família e escola, para buscarem juntas soluções para tais problemas.

A escola pode realizar meios para que essa aproximação ocorra de verdade, com palestras, atividades que chamem a atenção desses familiares para que eles participem junto com os alunos, diante disso ressalta-se a importância sobre trabalhar em conjunto, esta será uma tarefa fácil, porém no momento se torna preciso, para que haja uma educação de qualidade e com apoio dos familiares que têm objetivos em comum a serem alcançados.

E o processo avaliativo deve conter em suas metodologias vários segmentos de compreender cada aluno em seu processo de conhecimento. Vale lembrar, que alguns alunos, tem a facilidade de aprimorar o conhecimento com mais rapidez, que outros. E isso pode podem ser causados também pela forma que o educador transmite o conhecimento, sua metodologia.

Portanto, no processo avaliativo é fundamental levarmos em consideração não apenas o que o aluno aprendeu. E sim, todos os pontos positivos e negativos apresentados diante da avaliação. E se o processo avaliativo está de acordo com o nível da realidade que os mesmos se encontram. E o professor, está desenvolvendo uma metodologia que atenda a todos os alunos de forma satisfatória no repasse dos conhecimentos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, celso, **A linguagem do afeto:** como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas, são Paulo, papiros,2005.

BORDIGNON, Genuino, Grancindo, Regina vinhares. **Gestão de educação:** O município e a escola. In: Ferreira Naura Syria capapito; Aguiar, Marcia Angela da S.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

(orgs). Gestão da educação: Impasses, Perspectivos e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**, São Paulo, paz e terra, 1996.

GUEDES, B; brante, O **medo de amar é o medo de ser livre**. In; ed beto guedes. Amaor de índio. Emi Odeon, 1978.

GUZZO, R.S.L; Tizzei, R.P **olhar sobre a criança: perspectiva de pais sobre o desenvolvimento** In guzzo R.S.L. et al. Desenvolvimento.

HOFFMANN, jussara, **Avaliação mito e desafio, uma perspectiva construtiva e educação e realidade revistas e livros**. Porto alegre, 1991.

LISITA, verbena s. de s; Souza, Luciana freira E. CP **políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de janeiro: DPJA, 2003.P.91-110/ trabalhos apresentados no simpósio e mesas redondas do x/ endile, realizado no mêsa de maio de 2002, em Goianea- Goias.

LIBÂNEO, josé carlos, **Didática**, são Paulo cortez 1994.

LUCKESI; Cipriano carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: cortez 2002.

MORETTO, vasco Pedro. **"prova um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas".** DP & a editora, Rj. Vozes, 1998.

PARO, vitor Henrique, **qualidade do ensino:** a contribuição dos pais. (s.i): xamã. 196p.

PERRENOUD, philippe, **avaliação da excelência a regulação das aprendizagens entre duas logicas**, trad. Patrícia c. ramos porto alegre: artes médicas sul, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. **Avalição novos tempos novas práticas**, 2º ed. Petropolis, Rj, vozes, 1998.

SOARES, magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. Ed. Belo horizonte: autêntica, 2000.

TIBA, Içame. **Quem ama educa, formando cidadãos éticos**- 35º edição. São Paulo: integrare editora,2007.

TIBA, Içame, **disciplina, limite na medida certa**, 1º edição, são Paulo: editora gente, 1996.

VASCONCELLOS, celso dos santos. **Disciplina construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**.7. ed são Paulo: libertad, 1989.

CAPÍTULO X

CONCEPÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O USO DE PROJETOS COMO METODOLOGIAS DIDÁTICAS

Erivaldo Patrício Izidro[29]; Maciel da Paixão Borges[30];
Maria do Carmo Silva[31]; Dinalva Araújo de Campos[32].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-10

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente, envolvendo a linguagem, metodologia e ideologia eficazes no sistema educacional, de uma forma ou de outra, afeta o ensino de português nas escolas. Além dessas questões, também discutimos questões relacionadas às escolas e aos livros didáticos, eles são os construtores do discurso ideológico e sua eficiência perante o trabalho contextualizado, considerando o uso de projetos e gêneros textuais do cotidiano. Isso ocorre pelo fato de muitos professores verem os livros didáticos com o poder ideológico dominante e a ferramenta de persistência no ambiente escolar, pois muitos professores os utilizam como base para planejar o ensino de línguas. Acreditamos que o papel do professor deve ser o de proporcionar aos alunos a possibilidade de visualização e crítica dos conteúdos que lhes são apresentados, os quais lhes são apresentados de forma consistente e relevante como constituintes dos indivíduos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos. Ensino. Língua Portuguesa. Gêneros Textuais.

CONCEPTIONS FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: THE USE OF PROJECTS AS TEACHING METHODOLOGIES

ABSTRACT: This article proposes a reflection on the teaching of the Portuguese language, more specifically, involving the effective language, methodology and ideology in the educational system, in one way or another, it affects the teaching of Portuguese in schools. In addition to these issues, we also discuss issues related to schools and textbooks, they are the builders of the ideological discourse and its efficiency in contextualized work, considering the use of projects and textual genres of everyday life. This is due to the fact that many teachers see textbooks as the dominant ideological power and the persistence tool in the school environment, as many teachers use them as a basis for planning language teaching. We believe that the teacher's role should be to provide students with the possibility of viewing and critiquing the contents presented to them, which are presented to them in a consistent and relevant way as constituents of social individuals.

[29] Graduado em Pedagogia. E-mail:Erivaldo-patricio@hotmail.com
[30] Graduado em Pedagogia. E-mail:macielpaixao.mpb@gmail.com
[31] Graduada em Pedagogia. E-mail: ducarmo2511@gmail.com
[32] Graduada em Pedagogia. E-mail: navinhaaraujo@gmail.com

KEYWORDS: Projects. Teaching. Portuguese language. Textual genres.

INTRODUÇÃO

Nos campos político, educacional e social, mais especificamente nas universidades e instituições voltadas à pesquisa, abordou principalmente o ensino da Língua Portuguesa no Brasil e a forma de levar de maneira agradável a língua aos alunos do ensino fundamental e médio. Quando o aluno chega à escola já está integrado ao meio linguístico, mas no ensino da língua materna deve sempre pensar e reconsiderar isso, de forma a proporcionar um melhor significado e conhecimento para o meio social do aluno.

Quando nos deparamos com problemas em torno do ensino da nossa língua materna, lembramos de imediato, a priori mas não em termos gerais, a ineficiência e instabilidade do ensino do português neste país, precisamente porque esta língua é considerada um aspecto importante do nosso convívio e status social. Componente, obrigatório na escola, local que deve ser sempre um espaço cultural para todos, está inserido e ensinado em um ambiente que, ao invés de aproveitar o espaço para juntar, acaba muitas das vezes segregando os alunos.

A escola é responsável pelo ensino dos usos sociais da linguagem. Para aproximar as atividades de sala de aula do uso social da língua, de forma cada vez mais importante, não apenas para veicular a simulação de regras gramaticais e métodos de classificação fora do contexto, os professores precisam criar uma situação de leitura e escrita com um propósito específico, no entanto o comportamento de leitura e escrita da escola não pode perder sua sociabilidade.

Desse modo, os projetos surgem como possibilidade de trabalhar de maneira diversificada com gêneros textuais no ambiente escolar. O ensino e a aprendizagem da leitura, compreensão, produção de textos e análise de linguagem são realizados na perspectiva do projeto, e a utilização do gênero como serviço temático coloca os professores portugueses na posição de especialistas em diferentes formas de texto, oral e escrito.

Nesse diapasão, a sala de aula surge como um espaço em que os textos são expostos enfatizando sua ação social. Isso pode ser alcançado e implementado com a

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

adoção de algumas estratégias, como escrever diversos gêneros textuais naquela oportunidade, sobretudo aqueles que fazem parte do cotidiano dessas pessoas. Além de diversificar e atrair leitores, atividades como o desenvolvimento de temas também permitem a participação direta de todos os alunos e daqueles que eventualmente passarem a fazer parte das relações familiares e sociais.

A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Batista (2006), a linguagem é um sistema que privilegia a interação oral por meio de texto ou fala, forma oral ou escrita. É um sistema que depende do comportamento da linguagem entre os sujeitos. Sujeito a esses ativos na produção da linguagem, seu trabalho é o resultado da exploração dos recursos formais e expressivos que a linguagem lhes proporciona, de forma consciente ou não.

Para Travaglia (2003), a língua não é apenas uma teoria, mas um conjunto de conhecimentos da língua que os usuários internalizam para uso efetivo em interações comunicativas específicas, só assim o ensino de português pode ser concebido. Os professores que adotam esse conceito de interatividade não consideram a linguagem um sistema fechado, mas expõem os alunos a diferentes textos e contextos que exigem a linguagem, para que os alunos aprendam a se adaptar às diferentes situações do cotidiano, utilizando situações formais e informais, escritas e orais.

Quando o texto for produzido, as ideias relacionadas ao tema proposto serão investigadas e as discussões serão conduzidas para apoiar ou se opor às ideias-chave. Como resultado, temos heterogeneidade de vozes no texto, não apenas copiando o que a escola disse ou o que outros disseram, mas sim as próprias palavras dos alunos.

Desse modo, a língua estabelece relações que devemos conceber com a concepção da linguagem:

> Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas: a) a linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam; b) a linguagem é um

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptador um certa mensagem. Em livro didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais; c) a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor e um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem antes da fala (GERALDI, 1984, p. 42-43).

No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) sugeriram que o trabalho do texto fosse baseado no gênero, seja oral ou escrito. O ensino de diversos gêneros textuais difundidos entre nós, além de ampliar a capacidade de linguagem e discurso dos alunos, também apontou para eles que, como cidadãos, podem se engajar em diversas formas de participação social por meio do uso da linguagem.

Quando os alunos são expostos à verdadeira diversidade textual desde cedo, ensinar português na perspectiva dos gêneros textuais trará resultados mais satisfatórios. Por sua vez, o texto não é considerado um produto, mas um processo, uma obra que deve ser explorada, valorizada e associada ao uso social, dando-lhe uma extensão da prática de letramento, considerando que,

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. [...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

As crianças são expostas a diferentes tipos de leitura e diferentes contextos a cada dia, tornando-se cada vez mais importantes e necessárias para que possam liberar sua criatividade e imaginação. Assim, confirmamos Mendonça (2008), que apontou que os gêneros textuais são expressões de práticas discursivas estabelecidas ao longo dos anos para atingir determinados fins comunicativos e ainda estão em mutação.

Bakhtin (1992) foi o primeiro a usar a palavra gênero em um sentido mais amplo, ou seja, no contexto da comunicação diária. Segundo o autor, todos os textos que produzimos, sejam falados ou escritos, apresentam um conjunto de características

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

relativamente estáveis, estejamos ou não cientes delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros textuais (ou discursivos), que podem ser caracterizados por três aspectos básicos de convivência: tema, modo de composição (estrutura) e estilo, ligado diretamente a linguagem.

Como forma de organizar o uso desses gêneros em sala de aula, temos projetos de ensino, segundo o PCN (BRASIL, 1998), a contribuição desses projetos para a participação do aluno na tarefa global é muito maior do que se apenas definido pelo seguinte professor. Portanto, a tarefa do professor é mediar entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e o aluno, como sujeito do comportamento de aprendizagem, age sobre esse objeto de conhecimento.

O USO DE PROJETOS DIDÁTICOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O uso de projetos promove o comprometimento dos alunos com sua própria aprendizagem. O objetivo é compartilhado desde o início, todos se organizam em torno de um produto final. Contudo, planejamento, revisão e edição são necessários quando se busca um produto final perfeitamente apresentado.

As aulas de português precisam se concentrar em vivenciar situações de linguagem expressivas que atendam às expectativas dos alunos e às necessidades específicas de aprendizagem.

> Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção de escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas [...], mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem [...] (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88-89).

Portanto, de acordo com Piaget (1973, p. 18), “(...) o que é preciso é que o mestre não seja mais apenas um professor, mas estimule a pesquisa e o trabalho árduo ao invés de se contentar em divulgar soluções prontas".

Como apontou Valente (1993), é preciso repensar o papel da escola e o papel do professor. A verdadeira função da educação escolar deve ser a de criar condições de aprendizagem. Os professores não precisam ser os disseminadores do conhecimento, mas os criadores do ambiente de aprendizagem e os facilitadores do processo de

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

desenvolvimento intelectual dos alunos, com isso é necessário cultivar cidadãos que possam ler criticamente o mundo por meio de inúmeras formas de expressão e diferentes expressões de linguagem.

Parece muito viável usar projetos para ensinar português, porque esses projetos oferecem condições reais para a produção de textos escritos. Os projetos de ensino em português ou em qualquer outra área do conhecimento são baseados em leitura, texto e contexto, e o produto final exigirá familiaridade com a diversidade de tipos de texto.

O ensino da Língua Portuguesa deve estar atento ao uso da língua e se organizar em torno desse uso, observar as diferentes situações ou origens sociais desse uso, e orientar os alunos a refletir sobre a diversidade de suas funções, estilos e formas de uso. Assim, Soares (2006), diz que letramento é mais do que apenas alfabetização, é ensinar a ler e escrever em um ambiente onde a escrita e a leitura são significativas e fazem parte da vida do aluno. Como cita Antunes (2007):

> O diálogo, a conversa, a escuta de historinhas, os relatos, as justificativas é que devem preencher as situações orientadas para o desenvolvimento específico da linguagem. Além disso, a leitura de bons textos, cheios de interesses, de graça ou poesia e de encantamento é o melhor caminho para levar a criança a descobrir um sentido para a linguagem, para a escrita e os meios em que ela circula (livros, jornais, revistas, faixas, cartazes, meios eletrônicos etc. (ANTUNES, 2007, p. 80).

Segundo Batista (2006), a linguagem é um sistema estruturado que está sempre contextualizado no uso e uso, linguagem escrita e falada. Portanto, os alunos precisam cultivar comportamentos de leitura e escrita que os façam sentir-se agradáveis na leitura e na escrita, buscar o sentido do texto de forma crítica e criativa, compreender o discurso e gradualmente se apropriar dele. A aprendizagem é desencadeada pela situação em que os alunos apresentam hipóteses, aceitam ajuda e refletem. Esta é a interação com outras pessoas. Possenti (1996) enfatiza que é necessário que os alunos leiam uma variedade de textos de forma produtiva: textos jornalísticos, como colunas de economia, política, educação, textos científicos e textos técnicos em diversos campos.

Marcuschi (2002) apontou que a comunicação verbal é impossível exceto para certos tipos, assim como a comunicação verbal é impossível exceto para certos textos. Em outras palavras, a comunicação oral só pode ser alcançada por meio de um

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

determinado tipo de texto. Muitos autores adotaram essa posição: eles olham para a linguagem em termos de discurso e expressão, ao invés de especificidade na forma. Essa visão segue o conceito de tratar a linguagem como uma atividade social, histórica e cognitiva, priorizando a natureza funcional e interativa da linguagem ao invés dos aspectos formais e estruturais da linguagem.

Dolz e Schneuwly (2004) apontam que o trabalho escolar no campo da produção da linguagem é baseado no gênero, pois o gênero é uma ferramenta intermediária para cada estratégia de ensino, e também um material de trabalho indispensável e inesgotável para o ensino de textos.

Os projetos de leitura, escrita e análise da linguagem configuram-se como um conjunto de atividades desenvolvidas em torno de eixos temáticos ou tarefas reais. É uma proposta de trabalho, que contém metas pré-determinadas e ações planejadas, realizadas de acordo com a divisão de trabalho, e avalia nosso processo e produto final como objeto de pesquisa desta proposta de projeto. Para Moço (2011), um bom projeto é aquele que apresenta uma clara intenção de ensino e permite novas aprendizagens relacionadas a todas as disciplinas relevantes.

Segundo Hernández (1998), o item de trabalho não inclui apenas estratégias curriculares de ensino, mas também se apresenta como um conceito de educação e escola, pois é uma forma de compreender o sentido da educação escolar a partir do ensino, a fim de compreender onde a indivíduo é entendê-lo como um processo de aprendizagem. Essa consciência é baseada na biografia e na história pessoal de cada pessoa.

Portanto, acreditamos que, na perspectiva dos projetos de ensino, as organizações de planejamento se apresentam como uma nova perspectiva de ensino de gêneros textuais. Aprender não é mais um simples ato de memória e ensinar não é mais visto como uma simples transferência de conteúdo. Todo conhecimento é construído a partir de uma estreita relação com o meio em que é implementado, sendo impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais que existem nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Em suma, para obtermos uma pequena parte das respostas às questões levantadas no início deste artigo, acreditamos que novos métodos e conceitos de linguagem irão surgir neste longo caminho para o ensino do português. No entanto, a melhor forma de utilizá-los é refletindo sobre a formação dos futuros professores e como eles podem utilizar ou abordar a teoria de forma pedagógica diante da prática cotidiana. A aprendizagem do português não se limita à gramática normativa, mas inclui também a interação dos alunos com o próprio idioma.

Porém, mais longe desta situação, temos desde os cursos de licenciaturas em Língua Portuguesa, a falta de disciplinas que abordem o uso social e a abordagem de projetos, com o objetivo de entrelaçar o discurso do projetados e os construídos nas escolas, abrindo mão do uso apenas de livros didáticos, professores, e métodos de ensino antiquados utilizados desde sempre pelos próprios alunos. Ao incluir esses discursos na prática pedagógica da escola, acontece o mais importante, dão à prática um significado próprio.

Com isso, acreditamos que a cooperação com projetos de ensino contribuirá para a prática pedagógica das aulas de português, auxiliando alunos e professores a participarem no sistema de ensino e aprendizagem de gêneros textuais de certa forma, enriquecendo o conhecimento da língua, resultando em diferenças na Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática**: Por um ensino sem pedras no caminho. 1ª Edição. Belo Horizonte: Ed. Parábola, 2007

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. **Capacidades Linguísticas da Alfabetização e a Avaliação**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª. ed. – Brasília: Secretaria da Educação, 2001.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In ROJO, Roxane Helena Rodrigues e CORDEIRO, Glaís Sales (Tradução e organização). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala**

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artemed, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOÇO, Anderson. Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos. **Revista Nova Escola**, Edição241, p.50-57, Abril/2011.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio. 1973.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas SP, Ed. Mercado das Letras: 1996.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na Educação,** in Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas, Gráfica Central da Unicamp, 1993.

CAPÍTULO XI

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA AO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Elizabeth kelly Azevedo Rosario [33].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-11

RESUMO: Sendo vista como um novo campo de conhecimento, como delineado por Hennemann (2012), atrelado aos conhecimentos neurocientíficos, agregados a área de pedagogia e psicologia, a neuropsicopedagogia tem o intuito de contribuir para que os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos que apresentam algumas limitações possam ocorrer. Em vista disso, o presente artigo tem como objetivo articular algumas das contribuições que a neuro-psicopedagogia traz ao processo ensino-aprendizagem, destacando o relevante papel do neuropsicopedagogo neste contexto. Para que seja possível tal explanação, levantar-se- á algumas abordagens teóricas que giram em torno da seguinte problemática: pode a Neuropsicopedagogia possivelmente atuar como elemento colaborativo ao processo de ensino- aprendizagem, de modo que se possa lidar com os desafios associados ao ato de aprender? Sendo assim, esta pesquisa utilizar-se-á como recurso metodológico a revisão de literatura de metodologia bibliográfica, tendo com embasamento teórico autores como: Acosta (2019), Coseca e Guerra (2011) Tabaquim (2003), Santos (2020), Avelino (2019), Iroshi e Freitas (2004) dentre outros, para uma melhor compreensão da temática, destacando algumas das contribuições notórias que a neuropsicopedagogia tem angariado ao processo de ensino-aprendizagem no campo escolar, no que refere aos seus estudos epistemológicos, bem como na atuação do profissional neuropsicopedagogo na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogo. Ensino-aprendizagem. Contribuições. Papel. Neuropsicopedagogia.

CONTRIBUTIONS OF NEUROPSICIOPEDAGOGY TO THE TEACHING-LEARNING PROCESS

ABSTRACT: Being seen as a new field of knowledge, as outlined by Hennemann (2012), tied to neuroscientific knowledge, aggregated the area of pedagogy and psychology, neuropsychopedagogy aims to contribute to the teaching-learning processes of individuals with some limitations may occur. In view of this, this article aims to articulate some of the contributions that neuro-psychopedagogy brings to the teaching-learning process, highlighting the relevant role of neuropsychopedagogue in this context. In order to make such an explanation possible, some theoretical approaches will be raised around the following problem: can Neuropsicopedagogy possibly act as a collaborative element to the teaching-learning process, so that challenges related to the act of learning

[33] Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior Professor Aldo Muylaert – (ISEPAM), cursando a Pós -Graduação de Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia pela Faculdade da região Serrana- (FARESE). E-mail: bethazevedo2009@hotmail.com

can be overcome? Thus, this research will be used as a methodological resource to review literature of bibliographic methodology, with theoretical basis authors such as , Acosta (2019), Coseca; Guerra (2011) Tabaquim (2003), Santos (2020), Avelino (2019), Iroshi; Freitas (2004) among others, for a better understanding of the theme, highlighting some of the notorious contributions that neuropsychopedagogy has raised to the teaching-learning process in the school field, with regard to their epistemological studies, as well as in the performance of the neuropsychopedagogic professional in school.

KEYWORDS: Neuropsychopedagogist. Advancement. Basic Education. Teaching-Learning. Neuropsychopedagogy.

INTRODUÇÃO

Atualmente, estudos epistemológicos ligados à Neuropsicopedagogia têm-se mostrado relevantes em relação a algumas demandas educacionais. De acordo com Simão; Corrêa e Ferrandini (2020) no Brasil, a neuropsicopedagogia surgiu como novo campo de formação específica, devido às demandas ligadas às intervenções nos processos que englobam a aprendizagem e o ensino, bem como a indispensabilidade de obter conhecimentos que englobam algumas facetas neurológicas ligadas ao sistema nervoso, que correspondem ao desenvolvimento humano. Tal compreensão por parte de profissionais atuantes no campo da neuropsicopedagogia, torna-se imprescindível para lidar com alguns dos desafios ligados ao ensino-aprendizagem presentes nos contextos educacionais.

Portanto, este artigo tem o objetivo de articular algumas das contribuições que a neuropsicopedagogia traz ao processo ensino- aprendizagem, destacando o relevante papel do neuropsicopedagogo neste contexto. Por isso, no corpo desta pesquisa, abordar-se-á algumas das conceptualizações que explicarão a neuropsicopedagogia e sua interrelação com os processos de ensino e aprendizagem, destacando a sua contribuição. E por extensão, também buscar-se-á uma melhor compreensão dos aspectos que englobam a atuação do profissional Neuropsicopedagogo nas questões ligadas ao ato de ensinar e na aprendizagem do educando.

Esta pesquisa encontra sua justificativa nas abordagens de Hennemann (2012), onde o autor destaca que, a neuropsicopedagogia atua de forma contributiva para com os processos ligados ao ensino-aprendizagem em especial para com indivíduos que apresentam alguma limitação e/ou dificuldades no transcorrer do seu processo formativo.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Desse modo, a explanação do tema proposto girará em torno da seguinte problemática: Pode a neuropsicopedagogia possivelmente atuar como elemento colaborativo ao processo de ensino- aprendizagem, de modo que se possa lidar com os desafios associados ao ato de aprender? Partindo dessa premissa levantar-se-á a hipótese de que os estudos epistemológicos advindos da neuropsicopedagogia possa possivelmente influenciar a práxis docente, e que com atuação do neuropsicopedagogo nos espaços educacionais, possa atuar como elemento influenciador demonstrando que, a compreensão do funcionamento do sistema cerebral é vital para o modo que se ensina e para quem aprende, levando em conta o percurso formativo do educando e os estímulos que poderia possivelmente potencializar as suas formas de aprender.

E se tratando dos recursos metodológicos, esta pesquisa utilizar-se-á de metodologia bibliográfica, fazendo uso da revisão de literatura, onde através de alguns recortes das teorias de Acosta (2019), Coseca e Guerra (2011) Tabaquim (2003), Santos (2020), Avelino (2019), Iroshi e Freitas (2004) dentre outros, torna-se possível trazer esclarecimentos ao tema proposto, elucidando a relevância desta temática ligada às contribuições da neuropsicopedagogia para o ensino e aprendizagem na escola.

CONCEPTUALIZAÇÕES REFERENTES A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO-APRENDIZAGEM

A articulação dos estudos do campo da neurologia, psicologia e pedagogia com a neurociência, culminou-se no que chamamos de nova ciência de cunho transdisciplinar - a Neuropsicopedagogia. Em seu código de ética, a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia entende o termo como “ciência transdisciplinar fundamentada nos conhecimentos da neurociência aplicada à educação, com interfaces na Psicologia e Pedagogia, que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana” (SNPP, 2019a). Assim, a proximidade que a neuropsicopedagogia tem com a neurociência, que se concentra nos estudos voltados para o sistema nervoso no seu estado normal ou de anomalias, possibilita ter uma visão mais abrangente de algumas variantes ligadas ao desenvolvimento humano.

Muito embora a Neuropsicopedagogia seja considerada como uma nova ciência,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

para Acosta (2019, p. 33) o termo é visto como "uma práxis o que significa que a mesma é uma prática que tem como aporte teórico de estudo os referenciais teóricos, não se constituindo, como ciência de fato". A autora ainda aborda que, a Neuropsicopedagogia é vista como área de conhecimento e pesquisa que além de ter um caráter interdisciplinar e transdisciplinar, tem como principal foco os processos de ensino-aprendizagem, fazendo uso da investigação, do diagnóstico, da intervenção e avaliação. Tendo em vista essas concepções a Neuropsicopedagogia é:

> novo campo de intervenção e especialização, onde o conhecimento ultrapassa fronteiras e cria, com isso, novas possibilidades de aprender sobre o aprender, ampliando olhares e oportunizando novas formas de interrelacionar informações, conhecimentos e saberes (BEAUCLAIR, 2014, p. 28 *apud*, ACOSTA, 2019).

Para Beauclair (apud ACOSTA, 2019) a neuropsicopedagogia abre possibilidade de aprender sobre o aprender, de ampliação de olhares, possibilidades de novas formas de estruturar conhecimentos e saberes, ultrapassando fronteiras, tornando possível novas intervenções de caráter educativo. Ainda para Beauclair (2014, p. 23), a neuropsicopedagogia compõem- se em:" um novo campo de especialização profissional, de pesquisa, ação e intervenção, baseados nos avanços das Neurociências e suas aplicabilidades no campo da educação e psicopedagogia". Os avanços obtidos pela neurociência cognitiva, aplicados à psicopedagogia lançam base para pesquisa investigativa, sendo este novo campo de especialização profissional, um relevante aliado aos interesses educacionais, que fornece uma gama de possibilidades de ação interventiva.

E se tratando da relevância da neurociência para desbravamento de novos caminhos para estudos epistemológicos, Almeida (2012) compreende que dentro da Neuropsicopedagogia nos subsídios embasados na neurociência, pode-se encontrar uma gama de possibilidades para aprofundamento e pesquisa no sentido de rumar para novas descobertas. Através desta ciência torna-se possível que novas descobertas que não eram sabidas antes, possam ser desvendadas.

> A neurociência tem apresentado diariamente novas descobertas que não era possível saber antes. Hoje, talvez, a melhor e a mais importante descoberta da ciência que estuda o cérebro [..] no passado, acreditava-se que não aprendia e ponto final. Seu cérebro não dava conta e nunca poderia dar conta da aprendizagem, e, dessa forma, cabia ao indivíduo

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> desaparecer dos meios acadêmicos e sociais. Era uma exclusão fundamentada até mesmo pela ciência (ALMEIDA, 2012, p. 44).

Para Almeida (2012), aportes teóricos e científicos outrora apoiados pela ciência que limitavam a capacidade do indivíduo de ascender a aprendizagem, foram ultrapassados por novas descobertas que, uma vez apontadas nos estudos contemporâneos neurocientíficos, rumavam para desbravamento de uma nova direção que revelavam as potencialidades cerebrais do indivíduo para com a aprendizagem. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem não estaria condicionado a pouco ou sucesso algum, quando diante de indivíduos que encontravam no processo alguma limitação, mas ao invés disso, a capacidade humana de aprender mesmo diante de dificuldades encontra respaldo científico para a possibilidade do êxito.

E se tratando do ensino-aprendizagem para Cosenza e Guerra (2011) atrelado com as contribuições da neurociência, muito embora haja possibilidades de avanço mediante esta ciência, em nenhum momento os estudos neurocientíficos pautados, propõe uma nova pedagogia ou mesmo que, a partir dessa premissa haverá a resolução de problemas ligados a limitações relacionadas à aprendizagem.

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

De acordo com Cosenza e Guerra (2011), as linhas que seguem os estudos voltados para a neurociência, não tem o intuito de promover uma pedagogia renovada, mas fornece o embasamento para reflexões, para a chamada práxis docentes, reflexão-ação- reflexão, de modo que trazem reajustamento e reorientação a sua prática no que se refere aos aspectos que interligam o ensino-aprendizagem. Por isso, pode-se dizer que, tais avanços ligados à neurociência, criam possibilidades de obtenção a uma abordagem mais científica, e possibilitam o devido embasamento e fundamentação nos processos cognitivos do sujeito aprendente.

> Devemos ser cautelosos, ainda que otimistas em relação às contribuições recíprocas entre neurociências e educação [...] descobertas em neurociências não autorizam sua aplicação direta e imediata no contexto escolar, pois é preciso lembrar que o conhecimento neurocientífico contribui com apenas parte do contexto

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> em que ocorre a aprendizagem. Embora eles sejam muito importantes, é mais um fator em uma conjuntura cultural bem mais ampla. (COSECA; GUERRA, 2011, p. 136).

Ainda, de acordo com Cosenza e Guerra (2011) fatores associados a conjuntura cultural, biossocial, socioeconômicos dentre outros, constituem como elementos de influência bem mais ampla, quando nos deparamos com a aprendizagem, que acaba por, exercer interferência neste contexto de formação do sujeito na escola. Entretanto, no que se espera da neurociência, muito embora haja algumas contribuições recíprocas entre esta ciência e a educação para o processo formativo, a ideia de que, possa haver uma aplicação direta da neurociência nas demandas da escola, torna-se inaceitável. Por isso, as contribuições desta ciência aos aspectos ligados à aprendizagem escolar contribuem em parte para o que a aprendizagem ocorra.

Dentre as descobertas que a Neuropsicopedagogia passa a angariar a aprendizagem, de acordo com Avelino (*apud* BEAR; CONNORS, 2019) é a de que, a neuropsicopedagogia encontra no cérebro, alguns dos recursos para que haja a aprendizagem, articulando-os com metodologias diversificadas, para uma interferência mais adequada no processo ensino-aprendizagem. Para os autores, esse órgão é dividido em três partes: O sistema límbico, onde nasce as emoções, o córtex que promove equilíbrio e controle aos movimentos corporais, também responsável pela percepção dos sentidos e pensamentos, e o hipotálamo que aciona as funções de sobrevivência e os impulsos sexuais.

Em consonância com os autores supracitados, Tabaquim (2003) defende que, compreender as funções do cérebro é fundamental para aprendizagem, no que se refere aos seus aspectos neuropsicológicos, distúrbios neurais, que afetam o organismo, e o comportamento. Assim, a neuropsicopedagogia busca no cérebro o aprofundamento indispensável para a aprendizagem, ao se deparar com alguns distúrbios e anomalias que estiverem pré-existentes.

> O cérebro é o órgão privilegiado da aprendizagem. Conhecer sua estrutura e funcionamento é fundamental na compreensão das relações dinâmicas e complexas da aprendizagem. Na busca pela compreensão dos processos de aprendizagem e seus distúrbios, é necessário considerar os aspectos neuropsicológicos, pois as manifestações são, em sua maioria, reflexo de funções alteradas. As disfunções podem ocorrer em áreas de input (recepção do estímulo), integração

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> (processamento da informação) e output (expressão da resposta). O cérebro é sistema integrador, coordenador e regulador entre o meio ambiente e o organismo, entre o comportamento e a aprendizagem (TABAQUIM, 2003, p. 91).

Conhecer a estrutura cerebral e suas relações com a aprendizagem é primordial de acordo com Tabaquim (2003) pois, algumas disfunções que acontecem no cérebro são refletidas por meio das funções alteradas, tornando expresso algumas dessas alterações no comportamento humano e o nível de aprendizagem durante o percurso formativo do educando. Desse modo, ter a percepção da existência destas áreas do sistema cerebral e seus aspectos neurológicos é fundamental para a compreensão das dinâmicas ligadas à aprendizagem.

CONTRIBUIÇÕES ASSOCIADAS A ATUAÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO NO ENSINO-APRENDIZAGEM

A atuação Neuropsicopedagógica é composta de múltiplas facetas. Para Santos (2020) o profissional Neuropsicopedagogo deverá fazer uma intervenção que seja significativa na vida do neuroaprendiz, tendo em vista que, a sua missão é ressignificar e potencializar a chamada neuroplasticidade[34] do sujeito em desenvolvimento. O neuropsicopedagogo deve fazer uso de estratégias e métodos que sejam próprios da neuropsicopedagogia na possibilidade de amenizar alguns males que possam advir da não aprendizagem.

Em consonância com isso de modo mais amplo, Silveira (2019) ao se referir a atuação interventiva, diz que, é na atuação Neuropsicopedagógica que torna-se possível que ocorra uma melhor percepção da dinâmica relacional entre o ensino e aprendizagem de modo que, através do olhar neuropsicopegógico possa-se realizar uma espécie de trabalho voltado para prevenção, isto é, prevê-se o aparecimento de possíveis transtornos ou a piora deles, também permite-se o devido diagnóstico e o curativo, onde as atividades selecionadas pelo neuropsicopedagogo auxiliará nas dinâmicas de aprendizagem de modo personalizado, de acordo com as necessidades individuais e dificuldades apresentadas

[34] A Neuroplasticidade ou a plasticidade neural, está ligada a capacidade do sistema nervoso de adaptar-se, de mudar ou mesmo de se amoldar a um determinado nível funcional e estrutural, na medida que o desenvolvimento neuronal ocorre, o que por extensão, também acontece mediante as experiências do sujeito.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

pelo indivíduo. Desse modo, através dessa atuação pedagógica, o profissional neuropsicopedagogo terá subsídios para a realização de encaminhamentos para outros especialistas e profissionais, se assim for preciso.

> Vale destacar a intervenção com o objetivo de levantar e sistematizar o perfil do aluno no processo de aprender, em detectar os principais pontos de dificuldades e necessidades apresentadas pelo educando nos diferentes momentos de sua formação, com a finalidade de identificar o seu desenvolvimento em relação a atenção e as funções executivas de expressão do comportamento, o aspecto da linguagem, a compreensão leitora, a memória dos processos de ensino e aprendizagem, a motivação intrínseca e as próprias estratégias de aprendizagem (SILVEIRA, 1989 apud PAÍN, 2019, p. 15).

De acordo com Silveira (apud PAIN, 2019, p. 15) o trabalho do neuropsicopedagogo engloba no corpo de sua intervenção, o levantamento sistematizado do chamado perfil do aluno no que se refere a processo que corresponde a aprendizagem, ou seja, o neuropsicopedagogo faz uma detecção de como o educando se comporta, e reage às estratégias de aprendizagem a ele apresentadas, coletadas ao longo dos momentos de formação do discente. Desse modo, através da ação detectiva do profissional neuropsicopedagogo será possível que se observe de forma mais abrangente os principais pontos ligados às necessidades e dificuldades resultantes das experiências vivenciadas do educando frente ao ensino-aprendizagem que lhe foi direcionado.

Dentre outras facetas da atuação do neuropsicopedagogo, está o de auxiliar o profissional docente em questões relacionadas ao sistema neurológico. Ainda de acordo com Santos (2020) o neuropsicopedagogo assume em sua função um papel fundamental que acaba por, auxiliar os docentes a ver que o respeito aos processos orgânicos ligados ao sistema neurológico, deve afetar todo contexto que envolve o ensino e sua prática, ou seja, tal nível de conscientização leva a práxis e reflete-se desde a preparação das aulas, no sentido de haver uma maior atenção aos meios de estímulo ao cérebro, até o modo prático de condução destas aulas para assim possivelmente, alcançar melhores resultados no processo neuropsicológico da aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se dizer que, o Neuropsicopedagogo atua na linha de frente em contextos relacionados à aprendizagem escolar. Isso se torna ainda mais evidente quando se trata da Educação Especial Inclusiva, onde este profissional abre caminho, desbravando novas descobertas e possibilidades de atuação pedagógica.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> O Neuropsicopedagogo entra como uma peça fundamental buscando uma linha de frente para a implantação da Educação Especial Inclusiva mais humanizadora ressignificando as práticas educativas de forma que possa propiciar práticas pedagógicas significativas, ressignificando vínculos entre escola família e educando, levando em consideração múltiplas inteligências, cujo o cérebro se torna aprendente por estímulos como selecionar, memorizar, armazenar e evocar informações e posteriormente transformá-los em conhecimentos significativos em sua própria vida, na qual o sujeito é capaz de construir novas perspectivas a aprendizagem, partindo de suas próprias experiências (SANTOS, 2020, S/N).

O trabalho do Neuropsicopedagogo de acordo com Santos (2020) dentro do âmbito escolar envolve propostas de exercícios de estímulo cerebral aos alunos. Tendo como ponto de partida as múltiplas funções do cérebro de processar captando sensores, selecionando-os, memorizando e recebendo informações. O neuropsicopedagogo que possui compreensão do funcionamento desse órgão, auxilia e avalia processos didáticos-metodológicos dentro do contexto de ensino- aprendizagem, voltando a atenção para pessoas que apresentam diversos transtornos, que exigem um pouco mais da atenção Neuropsicopedagógica.

Os alunos que apresentam transtornos e distúrbios recebem a assistência neuropsicopedagogia e encontram amparo para tal atuação, através de documentos como Conferência de Jomtien (1990), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Declaração de Salamanca (1994), Constituição da República (1988) e Lei de Diretrizes e Bases (1996) que, lançam subsídios para que a educação especial aconteça, paralelamente ao ensino regular. O profissional neuropsicopedagogo deve ter compreensão legal destas denominadas leis que, lançam respaldo para a execução de seu trabalho.

Ainda, se tratando de algumas contribuições expressas pelas intervenções que fazem parte do trabalho do neuropsicopedagogo ditas por Iroshi e Freitas (2004) é a de que, tal profissional na sua atuação, uma vez que se obtém a compreensão do público a ser assistido, que em maior parte pertence a educação inclusiva, este por sua vez, evidencia competências para que possa-se fazer levantamentos históricos de ordem neuropsicomotor, psíquico, e cognitivo do educando, para intervenção e avaliação com adequação curricular para a aprendizagem do aluno.

Em nota, muito embora os estudos da neuropsicopedagogia possam auxiliar neuropsicopedagogo a proatividade no contexto ligado à aprendizagem escolar, para

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Cosenza e Guerra (2011) este profissional de modo algum encontra respaldo para fazer prescrições, ou mesmo receitas prontas para processos interligados a instrumentos e métodos, como se houvesse um único meio engessado para a obtenção de resultados e avanços de potencialidades ligadas ao ato de aprender de indivíduos no âmbito escolar.

CONCLUSÃO

Conclui-se este trabalho ressaltando que, as contribuições derivadas dos estudos epistemológicos da neuropsicopedagogia tornam-se relevantes na aplicação do ensino e possivelmente na obtenção de resultados direcionados à aprendizagem. Tal fenômeno ocorre devido a interligação que a neuropsicopedagogia possui em relação aos aspectos ligados à aprendizagem cognitiva do sujeito em desenvolvimento. A compreensão de sistema cerebral e suas funções, torna-se imprescindível para a prática associada ao ensino e para lidar com desafios inseridos no ato de aprender, quando diante de dificuldades e/ ou anomalias por parte do educando.

No desenrolar da temática observou-se que a inserção da neurociência com interfaces da psicologia cognitiva e pedagogia resultou-se na conhecida especialização chamada de neuropsicopedagogia. E estando em destaque a neurociência, pode-se dizer que, tal conhecimento torna-se conforme autores, primordial para trazer embasamento científico aos processos que correspondem ao ensino-aprendizagem. Desse modo, através desta ciência abre-se caminho para novas descobertas a atuação do corpo docente, bem como a atuação do neuropsicopedagogo, ou seja, o que outrora não fora descoberto, como a potencialidade cerebral humana de aprender, atualmente os estudos neurocientíficos apontam para essa a capacidade neural por parte de indivíduos, que quando estimulados podem possivelmente avançar níveis de desenvolvimento para aprendizagem.

Observou-se também que, as contribuições advindas da atuação do neuropsicopedagogo torna-se significativa nos aspectos que englobam a educação Especial e Inclusiva tanto na questão interventiva, diagnóstica, pedagógica e curativa, ou seja, é nesse tipo de atuação que ocorre o acompanhamento formativo do sujeito, tanto no sentido de estímulos e exercícios para o seu desenvolvimento neural , quanto no que se refere a possibilidade de se fazer levantamentos históricos personalizados do educando

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

no sentido cognitivo, psíquico e neuropsicomotor, possibilitando que ocorra encaminhamentos a outros profissionais que possam corroborar de forma somativa para a prevenção e tratamento de possíveis disfunções e distúrbios que possam constituir algum tipo de barreira ao desenvolvimento do educando auxiliando-o em junção à a atuação Neuropsicopedagógica nos seus usos e métodos didáticos diversificados, nas etapas ligadas ao ato de aprender.

A atuação Neuropsicopedagógica nas suas múltiplas facetas possui uma abrangência bem ampla. Esta pesquisa mencionou apenas algumas das contribuições dentre muitas existentes no corpo da neuropsicopedagogia. Nesse artigo buscou-se compreender o alcance dos efeitos deste conhecimento no campo escolar, para lidar com o os desafios presentes no contexto educativo de aprendizagem/ensino. percebe-se que seus efeitos se estendem aos alunos com dificuldades na aprendizagem escolar, aos alunos inseridos na Educação Especial, aos docentes e ao próprio profissional neuropsicopedagogo, que através dos estudos epistemológicos do seu próprio ramo, pode-se reformular os modos e métodos de se exercer a prática Neuropsicopedagógica

Em suma, tal aprofundamento teórico contribui para que possivelmente possa-se elevar o nível de consciência dos protagonistas que atuam de forma ativa nos processos de ensino pois, uma vez que se busca a compreensão de que, as disfunções cerebrais possam constituir algum tipo de impedimento para o aprender, abre-se caminho para novas possibilidades de se perceber por que meios e modos vai-se ensinar, ou intervir nos problemas associados no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, muda-se a forma de praticar a docência, abre-se caminho para a práxis tanto do profissional neuropsicopedagogo quando do profissional docente, para novas formas de intervenção, avaliação e adequação curricular, para que de forma adaptada possa-se possivelmente auxiliar os discentes a lidarem com os desafios inseridos nos contextos em que envolvem os processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. L.A. **O profissional da neuropsicopedagogia em sala de aula**. Trabalho de conclusão de curso- AVM. Disponível em: < http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias _publicadas/B004642.pdf> Acesso em: 29

de jul. 2021.

ALMEIDA, G. P. **Plasticidade Cerebral e Aprendizagem. In: RELVAS, M.P. (org.). Que Cérebro é esse que chegou à Escola? as bases neurocientíficas da aprendizagem.** Rio de janeiro: Wak, 2012.

AVELINO, W.F. **A neuropsicopedagogia no cotidiano escolar da educação básica**. Re-vista Educação em foco – edição nº, 2019.

BEAUCLAIR, J. **Neuropsicopedagogia: inserções no presente, utopias e desejos futu-ros**. Rio de Janeiro: Essence all, 2014.

BORGES, L.F; COELHO, M. do C.I. **A contribuição da Neurociência na prática do Neuro-psicopedagogo.** Revista Científica multidisciplinar Núcleo do conhecimento. Disponível em : < http://www.nucleodoconhecimento.com.br/educação/contribuição-da-neurociencia> Acesso em : 29 de jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, p. 292, 1988. Disponível em < https://www.senado.leg.br/atividade/ const/con1988/CON1988_05.10.1088/art_227_asp> Acesso em: 12 de ago. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996.

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

GUERRA, Leonor B. **O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades.** Revista Interlocução, Belo Horizonte, v.4, n. 4, p. 3- 12, 2011. Disponível em:<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjG7sSU0b3pAhW6KLkGHVTmDH4QFjAAegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww2.icb.ufmg.br%2Fneuroeduca%2Farquivo%2Fteexto_teste.pdf&usg=AOvVaw1_ANNSMrfUS1 dVlRTTtmix.pdf > Acesso em 01 ago. 2021

HENNEMANN, A.L. **Neuropsicopedagogia Clínica: Relatório de estágio.** Novo Hambur-go: CENSUPEG, 2012.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994 Salamanca, Espanha. Genebra- UNESCO, 1994.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para todos.** Conferência de Jomtien. Tailândia. UNICEF,1990.

SANTOS, L.P. A. **Contribuições da Neuropsicopedagogia para o Insucesso escolar: possibilidade de restauração da escola e família**. Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Disponível em < AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA O INSUCESSO ESCOLAR: POSSIBILIDADE DE RESTAURAÇÃO DA ESCOLA E FAMÍLIA | Plataforma Espaço Digital (editorarealize.com.br)> Acesso em: 06 de ago. 2021.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

SBNPP- Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia. **Código de ética técnico profissional da neuropsicologia**. Disponível em: < http://sbnps.org.br/wp-content/uplosds/ 2019/05/ Codigo-de-etica-atualizado-2016.pdf>.Acesso em: 29 de jul. 2021.

SILVEIRA, R. **O que faz um neuropsicopedagogo?** Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.5, 2019. ISSN 2447-6943. Disponível em< https:// periodicos.ufpe. br/revistas/cadernoscap/article/view/ 241281> Acesso em: 14 de ago. de 2021.

SIMÃO, G. F; CORREA, T. H. B; FERRANDINI, L. M. **Contribuições da Neuropsicopeda-gogia no Contexto Educacional: um olhar para a Instituição Escolar. Revista de Edu-cação**. Acesso em: 06 de set. 2021.

TABAQUIM, M.L.M. **Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de aprendizagem. In Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. Org. Silvia Maria Ciasca- são Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

CAPÍTULO XII

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes[35]; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas[36];
Layze Rose de Melo Fonsêca Araújo[37]; Francisco Antônio Vieira de Araújo[38];
Maria Damiana da Silva[39]; Adriano Cézar Dantas Ferreira[40];
Jeane Bernardo Fernandes de Oliveira[41]; Railson joeliton Souza Santos[42].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-12

RESUMO: Há algum tempo, a inclusão escolar vem sendo amplamente discutida pela sociedade e pelo Estado. Nos últimos anos, essa questão vem ganhando cada vez mais força. No entanto, precisamos entender a diferença entre o que é educação inclusiva e o que é educação especial, o que não é fácil fora dos âmbitos especializados, fato que muitas vezes gera confusão no entendimento das pessoas. O presente artigo tem por objetivo trazer à discussão os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, bem como mostrar a importância destes termos e identificar quem são os sujeitos atendidos em seus respectivos espaços. Sabendo que na escola inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as pessoas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. Já na Educação Especial são desenvolvidas as habilidades de pessoas com deficiência, que tenham condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Assim, os objetivos da educação especial são os mesmos da educação em geral. O que difere, entretanto, é o atendimento, que passa a ser de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. A pesquisa teve como metodologia a revisão bibliográfica, a partir de consulta a periódicos, onde foram analisados vários autores que tratavam da temática. Como aporte teórico utilizaremos definições baseadas nos estudos de Mantoan (2003, 2006), Sassaki (1998), Kassar (2011), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Educação Especial. Comparativo.

35Pós-Graduada em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9198-6746. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5956672837215695. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.
36Doutoranda em Educação (CECAP). Docente nos Município de Macau/RN e Guamaré/RN. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5355-3547. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5122671799874415. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.
37 Mestranda em Ciências da Educação (FACEM). Professora no município de Alto do Rodrigues/RN. E-mail: layzerose.biologa2009@yahoo.com.br
38 Pós-Graduando em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável - FAVENI. Professor do município de Macau/RN. E-mail: totusant@outlook.com
39 Graduação em Pedagogia. Docente no Município de Guamaré/RN. E-mail: damianasilva1818@gmail.com
40 Graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa UERN. Pós-graduação em Libras – FACESA. Pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Artes -Faculdade Futura. Pós-graduação em Educação Especial e EJA e Linguística e Formação de Leitores - FACUMINAS. Professor do município de Guamaré/RN. E-mail: ferreira.adriano-ufrn@outlook.com
41 Graduação em Pedagogia. Docente no Município de Guamaré/RN. E-mail: gracusjeane@gmail.com
42 Graduação em Pedagogia -FAEX. Pós-graduação em Educação Especial - UNIFAVENI. Professor do município de Galinhos/RN. E-mail: railsonjoeiton@gmail.com

Diferenças.

INCLUSIVE EDUCATION AND SPECIAL EDUCATION: DIFFERENCES AND SIMILARITIES

ABSTRACT: For some time, school inclusion has been widely discussed by society and the State. In recent years, this issue has been gaining more and more strength. However, we need to understand the difference between what is inclusive education and what is special education, which is not easy outside of specialized areas, a fact that often creates confusion in people's understanding. This article aims to bring to the discussion the concepts of Special Education and Inclusive Education, as well as showing the importance of these terms and identifying who the subjects served in their respective spaces are. Knowing that in an inclusive school the educational process must be understood as a social process, where all people with disabilities or learning difficulties have the right to schooling as close as possible to normal. On the other hand, Special Education develops the skills of people with disabilities, who have typical behaviors or high abilities, and which cover the different levels and degrees of the education system. Thus, the goals of special education are the same as in general education. What differs, however, is the service, which is based on the individual needs of each student. The research had as methodology the bibliographical review, from the consultation of periodicals, where several authors who dealt with the subject were analyzed. As theoretical support, we will use definitions based on studies by Mantoan (2003, 2006), Sassaki (1998), Kassar (2011), among others.

KEYWORDS: Inclusive Education. Special education. Inclusion. Comparative. Differences.

INTRODUÇÃO

O ensino universal é um direito básico fundamental do ser humano garantido no Brasil pelo art. 205 da Constituição Federal que estabelece “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”.

É consonante que a educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social, justo e igualitário da humanidade. E cada vez mais esse princípio se estabelece a partir do entendimento, aceitação e respeito às diferenças que os seres humanos possuem.

A escola, por tanto, é o ambiente capaz de formar gerações com concepções diferentes sobre o outro, cidadãos com experiências particulares de convivência com as

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

diferenças. A educação promove a integração e diversidade nas escolas.

A ideia de Educação Especial assim como de Educação Inclusiva foram se solidificando ao longo dos anos, a partir da consolidação de leis como a Declaração de Salamanca. As recentes alterações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) fez com que surgissem algumas confusões sobre a nomenclatura mais adequada para as instituições de ensino que atendessem todas as pessoas, independente das suas limitações físicas ou cognitivas.

A partir da correta compreensão desses conceitos, o termo educação especial tem sido aos poucos substituídos por educação inclusiva, ideia que permite que a pessoa se sinta mais inserida na sociedade, independentemente de suas limitações sejam elas físicas ou cognitivas. Pois, a educação inclusiva incentiva ações educativas que valorizam o sujeito em toda sua pluralidade, reconhecendo e respeitando a diversidade como característica distintiva de cada pessoa, assegurando a participação de todos os indivíduos perante a sociedade.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, documento que rege oficialmente os serviços públicos nesta área, a Educação Especial é:

> [...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, MEC/SEESP, 1994, p. 17).

A educação especial consiste, portanto, na utilização de ferramentas didáticas específicas para atender as limitações que a criança possui, sejam elas físicas ou cognitivas. A educação especial, no entanto, não possui um papel de integrador da criança com a sociedade, por ser aplicada fora do contexto da educação regular.

Segundo o art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

20 de dezembro de 1996; entende-se por educação especial, "a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais." Essa inclusão em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, especialmente àqueles com deficiências.

A LDB, entre outros aspectos, institui ainda os serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial e prescreve que o atendimento educacional seja feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inclusão nas classes comuns de ensino regular.

Além disso, desde o ano de 2018, foi estabelecido por meio da Lei nº 13.632, que a oferta de educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, conforme o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, faz parte do público-alvo da educação especial:

> Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
>
> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
>
> II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
>
> III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001).

Os serviços e recursos providos, disponibilizados e coordenados pelos gestores, com o objetivo de garantir a efetiva aplicabilidade das disposições legais sobre a educação especial no contexto escolar, são disponibilizados por professores especializados, professores regentes, profissionais das equipes multidisciplinares, profissionais de apoio escolar e outros, podendo ser oferecidos nas salas de recursos, nas salas de aula e em outros espaços escolares.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial:
> I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual;
> II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento;
> III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência fisicomotora
> IV - centros de atendimento educacional especializado;
> V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação;
> VI- centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez;
> VII - classes bilíngues de surdos;
> VIII - classes especializadas;
> IX - escolas bilíngues de surdos;
> X - escolas especializadas;
> XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado;
> XII- materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;
> XIII - núcleos de acessibilidade;
> XIV - salas de recursos;
> XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos;
> XVI - serviços de atendimento educacional especializado;
> e XVII - tecnologia assistiva.
> Parágrafo único. Poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica.
> (BRASIL, 2020).

Os professores da educação especial devem atuar em parceria e articulação com as equipes de profissionais das escolas e com as equipes multiprofissionais e interdisciplinares para que atinjam mais elevados resultados nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Atuando ainda no atendimento educacional especializado aos educandos, na orientação de professores regentes, nas salas de recursos específicas ou multifuncionais, nas classes das escolas regulares inclusivas, especializadas ou bilíngues, nos centros especializados, no contraturno ou turno escolar, de maneira local ou itinerante.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de educação inclusiva surgiu a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. A ideia é que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. O objetivo da inclusão demonstra uma evolução

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.

A educação inclusiva, por sua vez, é um sistema educacional híbrido que alia a educação regular com a educação especial, isto é, as crianças com algum tipo de deficiência são inseridas no ambiente escolar normal. Para que não haja o comprometimento do rendimento escolar dessas crianças é necessária a estruturação física da escola e capacitação dos professores para lidar com esses alunos diferenciados.

A inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos que fracassem em suas salas de aula (MANTOAN, 2006). O termo Educação Inclusiva supõe a disposição da escola de atender a diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas comuns. Por isso, a inclusão pressupõe uma escola que se ajuste a todas as crianças, em vez de esperar que uma determinada criança com deficiências se ajuste à escola.

> Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 8).

Trabalhar na perspectiva inclusiva significa respeitar os diferentes saberes e como disse Mantoan (2003) educar para a inclusão consiste em rever paradigmas e quebrar preconceitos, sendo necessária uma mudança no modelo educacional. Ainda segundo o autor, a inclusão nunca ocorrerá enquanto a sociedade se sentir no direito de escolher quais serão incluídos.

A educação inclusiva tem como objetivos:

- acesso para estudantes com deficiência à educação inclusiva em suas comunidades locais.
- ressignificação da educação escolar, garantindo o sucesso para a aprendizagem de todos.
- buscar adaptações curriculares que atendam às necessidades e expectativas do aluno, assegurando uma educação de qualidade para todos.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

- provisão de recursos de todas as instâncias governamentais e de iniciativa privada, a fim de garantir o sucesso e a permanência de todos na escola.
- o rompimento de barreiras arquitetônicas e principalmente atitudinais.
- formação continuada para o professor, com previsão e provisão de recursos necessários à sua capacitação.
- garantia de um projeto pedagógico que possibilite resgatar a cidadania e o direito do aluno, possibilitando a construção de seu projeto de vida.
- capacitar à escola para atender a todos os alunos.

A ideia de educação inclusiva está atrelada, como o nome sugere, à inclusão social e prega o direito de todos à educação. Isso significa não apenas garantir que todas as pessoas possam estudar, mas que as diferenças humanas sejam valorizadas durante o processo de aprendizado.

Esse direito passa por uma transformação nas instituições de ensino que precisam garantir o direito de todos participarem do processo educacional, independente das diferenças sociais, culturais, étnicas, físicas, religiosas, de gênero, ou de qualquer outra espécie.

É importante ressaltar que a educação inclusiva não se limita apenas a aceitar nas escolas alunos com todas as suas diferenças, mas garantir que todos consigam a mesma progressão escolar. Para isso, precisam de um ambiente sadio e de profissionais que saibam reconhecer que cada aluno tem uma forma de aprender, mesmo com tempos diferentes, alguns em determinados pontos apresentam facilidades em outras dificuldades com determinados conteúdos, mas todos são capazes de se desenvolverem e construírem um conhecimento.

Uma instituição de educação inclusiva não se limita às quatro paredes físicas, ela deve ultrapassar os muros, envolvendo todos os participantes da sociedade nesse processo, seja a família dos alunos, políticas públicas e outras parcerias.

DIVERGÊNCIAS E SEMELHANÇAS

Há uma certa dicotomia no que diz respeito à Educação Especial e Educação Inclusiva, a primeira é aplicada e atribui suas funções fora do contexto educacional, sendo

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

ministrada em período contrário em que o aluno possivelmente estudará ou ainda em ambientes especiais, em contraposição à Educação Inclusiva, a qual está aliada ao sistema de ensino regular.

Para entender essas diferenças, foi necessário gerar modificações atitudinais, estruturais e curriculares, com o intuito de atender a grande demanda de alunos independentemente de suas características, especificamente nas redes de ensino comum. Assim, na perspectiva de Educação Especial a escola torna-se um espaço de acolhimento propício, moldado ao aluno.

A Educação Inclusiva se distingue da Educação Especial, pois não é caracterizada como modalidade de ensino, mas como um procedimento metodológico dentro da educação básica.

É possível notar que mesmo diferentes os dois conceitos se complementam na práxis por possuírem semelhanças. Observa-se que uma das principais semelhanças está na percepção sobre o respeito às diferenças e principalmente na busca pelo desenvolvimento da aprendizagem dos indivíduos e reconhecimento na garantia de oportunidades a todos os indivíduos. Contudo, a implantação de uma Educação inclusiva requer uma pedagogia que esteja centrada especificamente. Por isso, há a necessidade de profissionais da educação que estejam capacitados para o trabalho inclusivo.

Já um aspecto em que esses termos se diferentes diz respeito ao fato de que a educação inclusiva não pode ser meramente designada como algo que se restringe a alunos com características educacionais especiais, pois seu conceito é muito mais amplo, abrangendo todos os alunos que de alguma maneira estão sendo excluídos do sistema de ensino e aprendizagem, bem como da sociedade em geral.

Entende-se que o conceito de educação inclusiva transmite o reconhecimento e a valorização a diversidade humana, como processo intrínseco à construção da sociedade, objetivando oportunizar qualquer indivíduo, sem nenhuma restrição, a desenvolver suas potencialidades, construindo e ampliando seus conhecimentos e assim se inserindo ativamente dentro da sociedade.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial e Inclusiva são elementos importantes de um mesmo processo educacional, no qual se coloca em foco a escolarização e desenvolvimento social dos alunos. Independentemente de ser esta ou aquela, as duas primam pelo bem-estar dos alunos, a fim de inseri-los no seio da sociedade.

A Educação Especial como é proposta a indivíduos que por possuírem deficiências e nem sempre conseguem estar numa escola regular, possui grande importância no desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo destes alunos, sem deixar de colaborar também no aspecto escolar. Ela também está aberta a escola inclusiva para atendimento aos alunos com dificuldades cognitivas que impedem a escolarização destes na escola regular, com Atendimento Educacional Especializado no fortalecimento de aptidões e suprindo as lacunas que o aluno deficiente necessita para continuar aprendendo.

A Educação Inclusiva como acontece dentro da escola regular por isso tem inúmeras vantagens pois envolve no mesmo ambiente todos os alunos, permitindo a convivência com o diferente, a partir da adaptação às boas convivências e da maior aproximação dos alunos, auxilia aos alunos dificuldades a se desenvolverem e aprenderem. Além disso, a educação inclusiva permite aulas mais diversificadas e significativas, maior socialização, maior interação professor/aluno, participação da família na escola, com isso os alunos aprendem a ser pessoas e relações socioafetivas sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf Acesso em: 20/10/2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 20/10/2021

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre educação e Aprendizagem ao Longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso:

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

21/10/2021

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, MEC/SEESP, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Educação (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São** Paulo: Moderna. 2003.

SASSAKI, Romeo Kazumi. **Inclusão,** o paradigma da próxima década. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

CAPÍTULO XIII

INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS

Marcos Gomes Camilo[43]; Dircilene Rosa de Oliveira Gontijo[44];

Patrícia Pereira da Silva Cirilo[45].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-13

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar as necessidades educativas diante das dificuldades de aprendizagem, com a finalidade de estruturar propostas abrangentes de inclusão escolar. Nesse sentido, cabe enfatizar que a legislação brasileira garante a toda criança o direito à educação e está prevista sua inclusão de matrícula e permanência na rede regular de ensino. Assim, o estudo é relevante e teve como justificativa evidenciar a necessidade das práticas inclusivas nas instituições de ensino e as vantagens de adotar esse tipo de prática pedagógica contribuindo para uma inclusão de metodologias mais eficientes no que diz respeito à educação inclusiva. Ainda existe um grande desafio tanto para o professor da educação quanto para o aluno no seu processo de escolarização, pois a falta de conhecimento das dificuldades de aprendizagem e de metodologias adequadas para o ensino desse aluno tem feito com que a aprendizagem seja comprometida. Verifica-se uma grande lacuna na educação inclusiva diante da falta de conhecimento de métodos específicos que o professor poderia colocar em sua prática, mediando e apoiando a aprendizagem desse aluno. Contudo, para haver inclusão é necessário adaptações curriculares, metodológicas e principalmente formação dos professores, para atuarem junto aos alunos. Compete assim, a promoção de ações nas práticas inclusivas na formação curricular dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem. Educação inclusiva. Prática pedagógica. Aprendizagem.

SCHOOL INCLUSION: AN ANALYSIS OF LEARNING DIFFICULTIES

ABSTRACT: This study aims to analyze educational needs in the face of learning difficulties, with the aim of structuring comprehensive proposals for school inclusion. In this sense, it is worth emphasizing that Brazilian legislation guarantees every child the right to education, and it is foreseen for them to be enrolled and to remain in the regular school system. Thus, the study is relevant and was justified by highlighting the need for inclusive practices in educational institutions and the advantages of adopting this type of pedagogical practice, contributing to the inclusion of more efficient methodologies with

[43] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – FACMAIS. E-mail: marcosgomescamilo@gmail.com. http://lattes.cnpq.br/9521811042997866

[44] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – FACMAIS. E-mail: dircilenegontijo@hotmail.com. http://lattes.cnpq.br/5583199852661811

[45] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – FACMAIS. E-mail: patriciapsc@gmail.com. http://lattes.cnpq.br/9950179591760828

regard to inclusive education. There is still a great challenge for both the education teacher and the student in their schooling process, as the lack of knowledge of learning difficulties and of appropriate methodologies for teaching this student has made learning compromised. There is a big gap in inclusive education due to the lack of knowledge of specific methods that the teacher could put into their practice, mediating and supporting the learning of these students. However, in order to have inclusion, curricular and methodological adaptations are necessary, and especially teacher training, to work with students. Thus, it is up to the promotion of actions in inclusive practices in the curricular training of teachers.

KEYWORDS: Learning difficulties. Inclusive education. Pedagogical practice. Learning.

INTRODUÇÃO

A educação é vista como uma produção de conhecimento, seja direta ou indiretamente na vida de cada indivíduo, como também no processo de ensino e aprendizagem. A escola surge dentro desse contexto, pois a mesma se constitui como instituição muito importante e, em muitos assuntos, ela chega a ser relacionada e defendida como uma universalização, tornando-a uma escola de massa, onde se entende que todos devem frequentar.

A concepção de escola e aprendizagem é oposta à escola de formação cultural e científica articulada com a atenção à diversidade social e cultural, que é comum para o desenvolvimento do trabalho integrado para o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos na busca de uma melhor maneira para atendê-los.

Assim, a escola passa a ser vista como instituição social e assume dimensões para a formação do ser humano, principalmente no processo de inclusão escolar visto que, exige de todos uma reflexão com o objetivo de propor mudanças político-administrativas que satisfaçam a comunidade escolar.

É importante entender que a inclusão é uma prática essencial para ser trabalhada, mas é necessário que o professor tenha compromisso diante de sua prática pedagógica, e é indispensável que a escola prepare e verifique se os professores estão aptos a incluir tal demanda e situá-las adequadamente.

Carlos (2010) enfatiza que, quando se desenvolve um trabalho comprometido, os resultados são positivos e o processo de ensino aprendizagem na inclusão escolar são

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

significativos e isso não quer dizer que os componentes educativos sejam eliminados, e sim unificados para um trabalho significativo tanto para os alunos, quanto os professores, com práticas que visem a inclusão no processo de ensino aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/96 no Art. 5º, observa que a educação básica obrigatória é direito público subjetivo, e todos os cidadãos devem ter acesso. Assim, também a Constituição Federal Brasileira de 1988 garante que todos têm direito a educação pública, gratuita e de qualidade.

Assim, o estudo teve como justificativa evidenciar a necessidade das práticas inclusivas nas instituições de ensino e as vantagens de adotar esse tipo de prática pedagógica, visto que o entendimento da temática é capaz de auxiliar a implantação de estratégias eficazes de orientação com os alunos. A educação inclusiva tem trazido inquietações, insegurança e um desafio para os professores que se percebem despreparados para atuar com alunos incluídos.

O presente estudo tem como objetivo analisar as necessidades educativas diante das dificuldades de aprendizagem, com a finalidade de estruturar propostas mais abrangentes de inclusão escolar.

A EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Quando se fala em educação, surge a necessidade de falar sobre sua principal definição. Educar é o ato de produzir direta ou indiretamente, além de intencionalmente, saberes nos indivíduos, uma vez que, historicamente falando, os seres humanos aprendem de forma coletiva, sendo capazes de aprender e de transmitir seus saberes.

Para Libâneo (2013), falar de educação é algo muito complexo pois abrange vários contextos diferentes e envolve várias modalidades dentro da educação formal, informal, não formal. Para o autor é necessário saber distinguir e sistematizar seus conteúdos no contexto educativo, buscando sempre a intenção e espontaneidade em defesa dos direitos humanos, principalmente nos grupos vulneráveis.

Nesse contexto, é através da educação que o ser humano cria suas responsabilidades, ou seja, ela começa a influenciar, auxiliar na criação desse perfil de

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

homem, pois a educação é capaz de apresentar significados na produção de conhecimentos e ideologias de convívio social. Ou seja, é na educação que acontecem os processos e vivências de costumes, troca de conhecimentos, artes e condutas estabelecidas pela sociedade.

No entanto, surge a necessidade de buscar como a educação pode tencionar uma das dimensões da alienação. Nasce o anseio de rompimento de conhecimentos fragmentados através de etapas, e esse conhecimento fragmentado é visto tanto nos alunos, quanto nos professores, ou seja, a interdisciplinaridade fica caracterizada como busca de conhecimento de inclusão e sintonia do conhecimento**.**

Assim, percebe-se que os seres humanos são produzidos de forma histórica e é necessário entender que eles são constituídos coletivamente pelo conjunto dos homens, ou seja, devem educar-se e humanizar-se.

Para tanto, é importante frisar que o ser humano apresenta várias dificuldades de se adaptar no meio em que vive, pois sua realidade é natural, e assim, ele está constantemente se transformando e satisfazendo as suas necessidades, através de seu comportamento e trabalho.

Diante do exposto cabe ressaltar que a escola, surge dentro desse contexto, pois ela constitui-se como uma importante instituição e, em muitos contextos, ela chega a ser relacionada e defendida como universal, o que por sua vez torna-a uma escola de massa, onde é entendido que todos devem frequentar (OLIVEIRA, 2006).

Não se deve pensar na escola apenas como um espaço físico destinado a ensinar, a escola tem que ser vista como lugar onde a educação ocorre em tempo e espaços diferentes. Além disso, a escola é tida como instituição social e assume dimensões importantes para a formação do ser humano, principalmente no processo de ensino e de aprendizagem.

Oliveira (2006) aponta que não existe apenas uma palavra educação, o que existe na verdade são várias formas de educar e que pode ser manifestada de diferentes formas e em diferentes contextos ambientais e em todas as partes e estágios da vida do ser humano.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Desta forma percebe-se que a educação vem a ser individual e particular e que precisa ser estimulada em vários contextos e não apenas em uma sala de aula. Importante destacar que o fazer pedagógico é uma tarefa árdua e criteriosa, uma vez que ela abrange todas as camadas da educação.

A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A relação família/escola é um processo muito importante para o desenvolvimento do aluno. Mas, essa relação, vem passando por diversos dilemas na busca de novas formas e caminhos para alcançar êxito na formação de valores que são considerados fundamentais para uma boa relação e acaba perdendo suas essências ou até mesmo suas funções.

De acordo com Lima et al., (2015) muitos dilemas assustam a instituição escolar, pois diante da necessidade de apoio pedagógico, escola e família devem unir-se para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem, na busca de uma intervenção nas situações que somente o professor não complementa a defasagem de aprendizagem do aluno que não consegue acompanhar a turma na qual ele está inserido.

Vale ressaltar que a relação família/escola é fundamental e necessária, uma vez que, ao chegar na escola, o aluno traz consigo os problemas de aprendizagem, problemas não isolados, mas sim acompanhado de outros vários fatores como carências sociais, econômicas, culturais, pessoais, fatores aos quais o professor sozinho não conseguirá solucionar (SILVA, et al., 2015).

O que se percebe é que a escola tem um papel fundamental para a vida da criança, pois a escola é responsável pelo desenvolvimento da criança, assim, é necessário que os professores, juntamente com as famílias, tenham uma melhor compreensão dessa importância, pois é na escola que as dificuldades de aprendizagem de fato aparecem.

O trabalho inclusivo e a discussão acerca da agressividade e do preconceito com as crianças, precisam ser ampliados para a participação de todos e deve estar familiarizado com as informações básicas das dificuldades.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

É nesse contexto que é percebido a importância da família próxima da criança, atenta às dificuldades e distúrbios de fala e falhas na escrita. É importante romper com o preconceito e buscar averiguar erros decorrentes do estágio em que a criança se encontra, evitando futuros problemas.

Ante o exposto, percebe-se que a família realiza uma considerável função na construção do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. Além de ser a primeira instituição social formadora da criança, é dela que depende em grande parte a personalidade do adulto que a criança irá se tornar, o que é importantíssimo para seu desenvolvimento.

Para Zorzi (2012) os principais papéis do professor em sala de aula é ter atenção com seus alunos e principalmente, nas dificuldades e erros encontrados pelos professores. Assim, eles devem tratar todos igualmente, observar e atender as necessidades de comunicar-se e aceitar o desafio à frente de uma deficiência ou distúrbio.

Por conta disso, é muito importante que todo o corpo docente esteja preparado para dar condições necessárias ao se trabalhar com as crianças que apresentem qualquer distúrbio ou transtorno.

Nesse contexto, as metodologias precisam ser repensadas, compreendendo assim, o quão importante é o papel do professor nesse sentido, pois ele precisa se preparar para receber alunos diferentes, com necessidades diferentes e trabalhar no intuito de estimular e despertar à vontade naquele indivíduo de permanecer na escola.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diante da necessidade de um atendimento de qualidade para a criança com alguma dificuldade de aprendizado, foi criado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Esse é um serviço de educação especial que visa identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acesso, com objetivo em eliminar as barreiras que impedem a participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

As leis representam um grande passo de conquistas para estas crianças e

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

adolescentes se tratando da educação das mesmas, pois o que se tem notado é o aumento do número de crianças matriculadas com autismo nas escolas. Nota-se, então, a importância em melhorar a qualidade da educação, e essa é a proposta da política da Educação Especial (SANTOS et al., 2013).

Para planejar o atendimento de qualidade para crianças na escola o primeiro passo não deve ser voltado ao conhecimento de causas, diagnósticos, prognóstico do aluno, mas sim, conhecer o aluno, sua história, sua individualidade, seus desejos e diferenças.

Dessa forma, de acordo com Chiote (2015) no que diz respeito ao aluno com dificuldades de aprendizagens, inseri-lo na escola é um processo que vai além de colocá-lo em uma escola regular, pois é de suma importância proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, construindo, assim, o indivíduo como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele.

Nessa perspectiva é essencial saber e conhecer como é desenvolvido o aprendizado por essas crianças, e como os professores podem contribuir para a formação no desenvolvimento e na escolarização delas, estando capacitados e preparados para dirigir os recursos que a instituição dispõe para realização da educação das crianças, para que os objetivos sejam atingidos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

A educação pautada na perspectiva inclusiva tem como princípio básico, a concretização do direito à educação para todos e tem garantido por lei o direito à escolarização preferencialmente na rede regular de ensino.

A educação inclusiva vem ganhando cotidianamente muitos defensores legalmente na constituição. Concerne aos alunos com deficiência, focar não apenas em suas limitações, mas, principalmente, em suas potencialidades, assegurando-lhes uma formação igualitária, de qualidade e com equidade, já que sentir-se excluído dificulta o desenvolvimento do aluno (CORREIA, 2010).

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Neste sentido, o fazer pedagógico nessa nova concepção de educação, deve priorizar um ensino que viabilize o desenvolvimento pleno de seus aprendizes. A inclusão, não deve ser confundida com a presença de crianças com deficiência na escola regular. Incluir é um processo mais abrangente que significa abrir a escola para todos sem distinção ou exclusão.

Os professores nesse contexto devem utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) no processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

No processo de aprendizagem o conhecimento está sempre se modificando visto que os conhecimentos e habilidades são adquiridos ou modificados constantemente.

Portanto, a aprendizagem é dada diante de informação do indivíduo e está presente desde o nascimento até a vida adulta, uma vez que o indivíduo está sempre em busca de conhecimento e em constante adaptação.

Assim, de acordo com Gomes (2019), a dificuldade no processo de aprendizagem, interpretada a partir da lógica de patologias é transmudada em uma suposta deficiência intelectual, desaparecendo como potencial ao investimento pedagógico, tornando-se uma patologia que necessita de interferências de profissionais da área da saúde.

E assim, o processo de aprendizagem é essencial para o estudo de comportamento, pois aprendemos observando e ouvindo, e para que ocorra aprendizagem é necessário que o indivíduo seja motivado, que tenha o desejo de aprender. Ao professor cabe descobrir a rota de como chegar ao aluno, pois a aprendizagem envolve a valorização e a compreensão do aprender constantemente.

Ainda, de acordo com Gomes (2019) é de suma importância entender o diagnóstico dos “problemas” dos alunos e esse processo se inicia com a identificação, por parte da equipe escolar, de uma suposta anormalidade que impõe barreiras ao domínio dos conteúdos escolares.

O incentivo em sala de aula deve ser suficientemente forte e eficaz de forma a

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

envolver o aprendiz na situação de aprendizagem, oportunizando a ocorrência de mudanças desejáveis, pois o que se percebe é um número gradativo de alunos com dificuldades de aprendizagens e essa situação torna-se preocupante tanto para os profissionais da saúde, quanto professores em sala de aula.

Surge, então, uma necessidade de desenvolver programas educacionais dentro da necessidade de cada aluno que apresenta dificuldades, a fim de melhorar a qualidade de vida e proporcionar uma compreensão dessas dificuldades, para uma melhor adaptação social.

DIFERENÇAS ENTRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

De acordo com Afonso (2013) todas as definições envolvendo a questão da aprendizagem tem valor essencial e podem contribuir muito para que se compreenda o peso que cada um desses fatores pode exercer na vida de cada indivíduo no que diz respeito ao seu desempenho escolar, visto que possibilita o indivíduo à descoberta de novas teorias, novos métodos e novos padrões que são capazes de levar o mesmo a crescer no sentido de melhores condições de vida.

Percebe-se que é fundamental o papel exercido pelo professor, para o desenvolvimento dos seus alunos, pois a aprendizagem é a base da criança, como pessoa, para uma melhor preparação para o mundo, e a aprendizagem contribuirá muito na formação da identidade individual da criança.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Para avançar com escolas inclusivas o primeiro passo é que os professores busquem experiência em sua prática em educação especial, é necessário um professor encorajador, além da competência, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, ter a consciência de que mais importante do que o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que o respeito às diferenças está acima de toda pedagogia (NASCIMENTO et al., 2011).

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

É de suma importância que o professor desenvolva e recrie metodologias diversificadas para obter uma resposta positiva ao seu trabalho. O professor tem um papel determinante, criando possibilidades para todos, adequando sua metodologia às necessidades diversificadas de cada aluno.

Outro ponto fundamental a ser mencionado é que esse trabalho deve ser uma parceria entre grupo escolar, família, aluno e professor, visto que a escola sozinha não consegue fazer com que o desenvolvimento da criança aconteça, por esse motivo há uma necessidade de consolidar esta parceria com a família no processo de escolarização da criança.

É necessário estar sempre atento e buscando na criança a confiança, com técnicas e métodos para favorecer o aprendizado e desenvolvimento de diferentes habilidades, como a fala e o pensamento abstrato, que mais tarde irá tornar a criança capaz de subordinar seu comportamento às regras de uma brincadeira.

Lima et al., (2015) afirma que o professor na educação inclusiva deve conduzir a aprendizagem do aluno sendo observador, paciente, mediador, sensível, direto, sabendo e tendo a consciência que nos primeiros momentos não será uma tarefa fácil, pois ainda é uma tarefa complexa e o aluno poderá não aceitar alguma restrição dada pelo professor.

Assim sendo a mediação do professor capacitado, é decisiva para os avanços de aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerando seus pontos mais importantes que não seriam alcançados espontaneamente. O professor deve ainda valorizar a atividade de cada um, é necessário estar atento ao desenvolvimento de seus alunos, como também estimular e levar seus alunos a buscar conhecimento.

A profissionalização dos professores que trabalham no ensino fundamental é um processo cultural que depende da função atribuída aos anos iniciais. Dessa forma, o professor deve mediar o conhecimento, e proporcionar ações de socialização aos alunos (ALMEIDA, 2004).

Diante do exposto, cabe destacar que o professor deve estar atento e tem a responsabilidade de renovar suas práticas educacionais sempre que for necessário, fazendo uma reflexão de seus conhecimentos didáticos elucidados e conscientizando das mudanças que ocorrem no meio social e que não detém sozinho o domínio da difusão do

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

conhecimento, tendo de acolher as novas formas de aprendizagem que já são abertas e influenciadas no mundo da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o presente estudo realizado com o objetivo de analisar as necessidades educativas diante das dificuldades de aprendizagem, com a finalidade de estruturar propostas mais abrangentes de inclusão escolar, entende-se que são desafiadores os caminhos da inclusão no contexto escolar, uma vez que é preciso respeitar as suas especificidades para que a mesma possa aprender e participar, estando incluída e principalmente integrada dentro desse ambiente.

Contudo, sabendo que a Constituição garante educação para todos é necessário dar oportunidades aos indivíduos e cabe à sociedade buscar junto às autoridades, políticas públicas que garantam a inclusão educacional para que todos tenham direito a um ensino, e é dever da escola iniciar esse processo de inclusão do aluno com necessidades especiais.

Diante desse contexto, é essencial a participação de todos, e que os mesmos valorizem as diferenças e respeitem cada indivíduo através de uma pedagogia diferenciada, métodos que valorize o aluno e que o faça o professor se sentir realizado, assim, é preciso que essa criança conheça e descubra as suas capacidades de produção.

Nesse contexto é necessário buscar informações, buscar a família para assim, entender as dificuldades do aluno e cidadão e que muitas vezes é necessário à intervenção de profissionais capacitados da área externa para auxiliar melhor este atendimento, como também buscar capacitar, por meios de consultas pesquisas, cursos para que possam estar frente ao processo da inclusão escolar, como também lidar com as especialidades desse processo.

No entanto, a escola tem um papel principal de educar para a vida social, sendo relevante que a criança inclusa se desenvolva, execute, e realize suas competências pedagógicas de aprendizagens para todos, independentes de suas limitações ou especialidades.

O trabalho do professor precisa ajustar-se a uma ferramenta de intervenção em

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

sua atuação de forma a possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades do aluno com dificuldades.

A escola tem um papel fundamental para a vida da criança, pois ela é responsável para que ocorra o desenvolvimento, assim, é necessário que os professores juntamente com as famílias tenham uma melhor compreensão dessa importância.

Contudo, cabe ao professor a missão de ser facilitador da aprendizagem eficaz, sendo ele a peça fundamental na construção do trabalho em grupo, que busca cuidar, ensinar, e que além do conhecimento busque ainda a inclusão social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, L. **O surgimento da capacidade da fala**. Revista Temas, n. 11, mês de referência Dez. 2013.

ALMEIDA, M. T. P. **Aprender a ler e o brincar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Inclusão: revista da educação especial, volume 4, nº.1, janeiro/junho 2008 - Brasília: MEC/SEESP. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** nº 9.394/1996.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. 2010. Disponível em: http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf. Acessado em: 10/06/21.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica.** 2ª edição. Editora e Livraria Wak. Rio de Janeiro. 2015.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa**. Coleção Impacto Educacional. Porto Editora. Porto. 2010.

GOMES, Selma Regina. **Escolarização Patologizada: Configurações de uma Prática Educacional.** 2019. 174 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia - GO. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª edição. Editora Cortez. São Paulo. 2013.

LIMA, Maria Dolores Fortes. **Tecnologia assistida e inclusão**. In: SOUZA, Verônica Dos Reis Mariano et al. (orgs.). Inclusão escolar das pessoas com deficiência: utopia?. Editora Criação. Aracaju. 2015.

NASCIMENTO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3ª edição. Editora e livraria Mediação. Porto Alegre. 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação: fundamentos e métodos**. 7ª editora. Editora e

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Livraria Cortez. São Paulo. 2006.

SANTOS, M. C. D; MANTOAN, M. T. E; FIGUEIREDO, V. F. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. MEC/SEES. São Paulo. 2013.

SILVA, Maria Lucia Spadini da. **Participação da família na vida escolar dos filhos segundo o olhar dos gestores, familiares e educandos: um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo**. 2015. 114 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2015.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita:** Questões clínicas e educacionais. Livraria e Editora Artmed. Porto Alegre. 2012.

ZORZI, Cristina M. Madeira. **Inclusão escolar.** In: Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Brasília. 2012.

CAPÍTULO XIV

INTERNET NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: UMA FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM BOA VISTA-RR

Sebastião de Carvalho Bezerra[46].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-14

RESUMO: Este estudo investigou o uso da internet como ferramenta de ensino em sala de aula, em três escolas estaduais - Professora Ana Liboria, América Sameer Rajabi e Major Alcides em Boa Vista, Roraima, Brasil. E também identificar a importância do uso da internet e de programas de computador em conteúdos curriculares específicos do ensino médio. Por meio desse efeito, um processo metodológico por meio de questionários quantitativos de perguntas sim ou não. Ter a internet como ferramenta de pesquisa e o computador como ferramenta educacional onde o professor deve ser capaz de ensinar e aprender com o aluno, sua crítica aos conteúdos encontrados na rede (Internet). A pesquisa enfoca a chegada e impacto na escola de novas tecnologias de informação e comunicação, na tentativa de detectar os fatores que influenciam a percepção e o uso do computador na prática docente. É uma investigação quantitativa desenvolvida em três escolas públicas. Foram entrevistadas as equipes, professores e alunos das escolas, levando-se em consideração a resistência ou adesão ao uso do computador. Os dados foram analisados em interação com os teóricos da perspectiva histórico-cultural e da pedagogia da ação comunicativa, considerando as possibilidades de constituição dos sujeitos com seu meio, por meio da linguagem. As reflexões da produção ao longo da pesquisa e análise dos dados coletados apontam a escola como um espaço potencial de utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, que caracterizam versatilidade e interatividade. Orientar os alunos a selecionar os sites e conteúdos mais apropriados para serem confiáveis e descartar confiabilidade inadequada ou insatisfatória.

PALAVRAS–CHAVE: Ciências Naturais. Espaços Não Formais. Ensino. Aprendizagem.

INTERNET IN THE COMPUTER LABORATORY: AN INTERDISCIPLINARY TOOL IN THE TEACHING LEARNING PROCESS IN HIGH SCHOOLS IN BOA VISTA-RR

ABSTRACT: This study investigated the use of the internet as a teaching tool in the classroom, in three state schools - Professor Ana Liboria, América Sameer Rajabi and Major Alcides in Boa Vista, Roraima, Brazil. And also identify the importance of using

[46] Mestrado Profissional em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma do Paraguay – UAA (2012). E-mail sabat_mestrado@hotmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

the internet and computer programs in specific high school curriculum content. Through this effect, a methodological process through quantitative questionnaires of yes or no questions. Having the internet as a research tool and the computer as an educational tool where the teacher must be able to teach and learn from the student, their criticism of the contents found on the net (Internet). The research focuses on the arrival and impact on schools of new information and communication technologies, in an attempt to detect the factors that influence the perception and use of computers in teaching practice. It is a quantitative investigation carried out in three public schools. School teams, teachers and students were interviewed, taking into account resistance or adherence to computer use. Data were analyzed in interaction with theorists of the cultural-historical perspective and the pedagogy of communicative action, considering the possibilities of constitution of subjects with their environment, through language. The reflections of the production throughout the research and analysis of the data collected point to the school as a potential space for the use of new information and communication technologies, which characterize versatility and interactivity. Advise students to select the most appropriate sites and content to be trusted and rule out inadequate or unsatisfactory reliability.

KEYWORDS: Natural Sciences. Non-Formal Spaces. Teaching. Learning.

INTRODUÇÃO

A Informática tem se apresentado não apenas como uma ferramenta de auxílio no desenvolvimento de tarefas, como também numa tendência mundial, que vem interferindo de forma irredutível em todas as áreas do conhecimento, nos variados setores profissionais, sejam públicos ou privados, direta ou indiretamente, todos fazem uso de algum serviço no qual a tecnologia está sendo utilizada.

Geralmente, quando se fala em Informática, uma primeira visão se restringe à tecnologia, à automação, à comunicação de dados, entre outros. Este posicionamento excessivamente técnico foge a real abrangência da Informática que pode ser um meio poderoso para o avanço na educação, inclusive de crianças com dificuldades na aprendizagem. As novas tecnologias da informação e da comunicação estão irreversivelmente postas em nosso meio.

A inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação no ambiente escolar já é uma realidade nos contextos educacionais em que as equipes diretivas se mobilizaram para isso, as escolas privadas já contam com equipamentos para atender a demanda pela interação dos alunos no meio tecnológico em que a realidade os coloca, além de ser uma necessidade para sua competitividade e consequente sobrevivência financeira, na busca de novos alunos.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Na rede pública do estado de Roraima muitas as escolas que possuem laboratório de informática, alguns já conectados à Internet, outros em vias de conectarem-se especificamente. Já conectadas à rede (internet) as três escolas estaduais de ensino médio – Professora Ana Liboria, America Sarmento Ribeiro y Major Alcides em Boa Vista. Por outro lado, identifica-se a subutilização destes laboratórios nas escolas, motivados, principalmente, pela lenta absorção dessas tecnologias pelos educadores.

Contudo, a introdução do computador na educação não está sedimentada num ponto de vista comum. Embora se tratando de uma tendência praticamente irreversível, não existe consenso geral sobre esse assunto, identificado como "Informática na Educação". Basta observar a variedade de formas como a informática é interpretada nos meios educacionais. Diante desse fato justifica-se a realização desta pesquisa na área de informática aplicada à educação, visando à utilização do computador como ferramenta pedagógica e a iniciação dos alunos das primeiras séries do ensino médio no mundo da informática.

Diante desta perspectiva que a integração das novas tecnologias na escola está gerando grandes expectativas, abrindo novas possibilidades de melhorar significativamente a construção do conhecimento a partir de ações não mais individualizadas, e sim coletivas, pois estes novos recursos colocam algumas possibilidades de trabalho mais atrativas e potencialmente inovadoras.

Partindo desta perspectiva de busca da melhoria na qualidade de ensino utilizando a informática como instrumento pedagógico em específico a INTERNET. Também contribuir na superação das dificuldades de aprendizagem observadas nos alunos da 1ª série do Ensino Médio, turma “A”, turno matutino na Escola Estadual Ana Liboria, Major Alcides Rodrigues dos Santos e America Sarmento Ribeiro no município de Boa Vista-RR.

Vale dizer que diante desta perspectiva de busca na melhoria da qualidade do processo de ensino, o governo federal criou o PROINFO como um órgão responsável pela capacitação dos professores da rede pública estadual e municipal.

A INFORMÁTICA EDUCATIVA NO BRASIL

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Em 1989, o MEC institui o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) com o objetivo de promover o desenvolvimento da informática educativa e seu uso nos sistemas públicos de ensino (1o, 2o, 3o graus e Educação Especial). A partir do fim da década de 1980, diversas ações municipais e estaduais em todo o país se somaram às iniciativas federais quanto a investimentos em informática educativa.

Neste sentido, em 1997, o MEC criou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informação e Comunicações (TICs) na rede pública de ensinos Fundamental e Médio.

Sabe-se que nos últimos anos, o ProInfo deu ênfase à implementação de laboratórios de informática nas escolas de Ensino Médio e, atualmente, concentra seus esforços para implementação de laboratórios de informática em escolas de Ensino Fundamental de áreas rurais e urbanas que ainda não dispõem deste tipo de infra-estruturar. Compreende-se também ações de apoio à formação a distância de professores por meio do e-ProInfo.

Tecnologias móveis na Educação com o barateamento de tecnologias móveis surgem no mercado novas plataformas móveis de baixo custo tais como o XO da One Laptop per Child (OLPC), o Classmate da Intel e o Móbilis da Encore. Essas plataformas introduzem o conceito de aprendizagem móvel. As tecnologias móveis de baixo custo quebraram paradigmas ao buscar caminhos para a fabricação de computadores portáteis a um preço acessível, de tal forma que fosse possível fornecer um computador por aluno.

Neste sentido o governo brasileiro criou, em 2007, um projeto denominado Um Computador por Aluno (UCA), cujo objetivo é distribuir um computador

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

O novo paradigma educacional Um Computador por aluno traz à tona a necessidade de aprofundar a discussão sobre a formação do professor, condição necessária e primordial para construção de um modelo educacional com o professor como mediador do processo de aprendizagem e não apenas como transmissor de informações.

E ainda, de acordo com Valente (1997b; 1998), o computador é uma ferramenta

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

que pode auxiliar o professor a promover aprendizagem, autonomia e criatividade do aluno. Mas, para que isto aconteça, é necessário que o professor assuma o papel de mediador da interação entre aluno, conhecimento e computador, o que supõe formação para o exercício deste papel. Entretanto, nem sempre é isto que se observa na prática escolar.

Diante desta perspectiva que crescem estudos sobre o tema apontam que a formação do professor para a utilização da informática nas práticas educativas não tem sido priorizada tanto quanto a compra de computadores de última geração e de programas educativos pelas escolas (UNESCO, 2008b; 2008c).

Segundo Valente (1997b), "a formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno.

Neste sentido, ainda afirma Valente, "finalmente deve-se criar condições para que o professor saiba contextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir".

Para Rosalen e Mazzilli (2005) onde fizeram uma pesquisa qualitativa (do tipo etnográfico) buscando investigar o processo de educação continuada dos professores de Educação Infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental para a utilização da informática nas escolas. As técnicas utilizadas para coletar dados foram entrevistas, observações de campo e análise documental.

Diante desta perspectiva Prado e Valente (2003) destacam que a formação de professores capazes de utilizar tecnologias (em especial, o computador) na educação, exige não apenas o domínio dos recursos, mas também uma prática pedagógica reflexiva que contemple o contexto de trabalho do professor.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

FERRAMENTAS E USOS AVANÇADOS DE COMPUTADORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

É sabido que existem diversos trabalhos na literatura internacional e nacional, tanto em congressos como em periódicos especializados, relatando estudos, experiências e avaliação de uso de tecnologias da informação e comunicação na Educação, incluindo Educação Básica. Estes estudos incluem uma infinidade de ferramentas e de estratégias de uso pedagógico de diferentes ferramentas.

Neste sentido pode-se dizer que o Brasil, merece destaque o Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (Sbie), que é um evento anual promovido pela Comissão Especial de Informática na Educação (Ceie) da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), cuja primeira edição aconteceu em 1990 no Rio de Janeiro. O Sbie tem como objetivos divulgar a produção científica nacional nesta área e proporcionar um ambiente para a troca de experiências e ideias com profissionais, professores, estudantes e pesquisadores nacionais e estrangeiros das áreas de Informática na Educação, Educação, Computação e Engenharia.

Neste sentido, pode-se dizer que o uso de ferramentas tecnologicamente mais modernas e/ou sofisticadas indica uma maior fluência em tecnologias e, apesar de potencializar a aprendizagem, não garante um uso pedagógico efetivo. Por outro lado, ferramentas tecnologicamente simples podem apresentar resultados positivos quando boas estratégias pedagógicas são aplicadas.

Desta perspectiva surge nesta seção, algumas ferramentas e estratégias de uso de tecnologias da informação e comunicação na Educação Básica para exemplificar usos pedagógicos que consideramos mais avançados no sentido de criar novas possibilidades e/ou ampliar possibilidades enriquecendo o ambiente de aprendizagem.

ROBÓTICA EDUCACIONAL

A introdução da robótica nas escolas da Educação Básica possibilita levar, de forma lúdica, os alunos a descobrir conceitos básicos de Matemática, Física, Eletrônica, Computação e Engenharia; compreender os princípios de funcionamento de tecnologias

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

robóticas e desenvolver criatividade, competências e habilidades para projetar, programar e avaliar novos mecanismos a fim de solucionar problemas.

Há diversas soluções comerciais de robótica educacional disponíveis, incluindo versões recentes de aplicativos interativos e materiais estruturados que podem ser utilizados de forma segura e lúdica a partir da Educação Infantil (VENÂNCIO et al., 2008).

> A Cidade que a Gente Quer" (Cavallo et al., 2004), é um exemplo de projeto em que são utilizadas estratégias baseadas em pedagogia de projetos e ampliação de linguagens utilizando, além do computador, outras tecnologias eletrônicas (kits comerciais de robótica e/ou partes e peças avulsas e sucata eletrônica contendo sensores, atuadores, portas lógicas e microcontroladores), materiais estruturados (blocos com encaixes) e não estruturados (sucata mecânica).

De maneira geral, o professor incentiva e provoca os alunos a: identificar problemas em sua cidade ou comunidade, propor soluções, implementar protótipos funcionais que permitam investigar a viabilidade técnica das soluções propostas. Dessa forma, a apropriação dessas tecnologias ocorre na forma de uma atuação cidadã para a resolução de problemas da comunidade, e não somente do aprendizado de como operar programas de computador ou navegar na internet.

Camargo et al. (2005) apresenta e discute a experiência de implementação do "A Cidade que a Gente Quer" em 150 escolas públicas municipais na cidade de São Paulo. Foram realizadas atividades de formação para 300 professores, abordando a pedagogia de projetos integrada ao uso de tecnologias tradicionais e novas tecnologias (computador.

É sabido de outras tecnologias eletrônicas e computacionais; kits de robótica; linguagens de programação; ferramentas para produção e editoração de vídeo e criação de animações; ferramentas para fotografia digital e para elaboração; e construção de mecanismos eletromecânicos) para construir um ambiente rico em possibilidades e estímulos à criatividade.

INFORMÁTICA ROMPENDO COM PARADIGMAS TRADICIONAIS

Nesta perspectiva da melhoria na qualidade do ensino/aprendizagem percebe-se uma nova metodologia desenvolvida através dos cursos de capacitação e pós–graduação

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

desenvolvidos sob o olhar do PROINFO. Caracterizado através de *Projeto de Aprendizagem*, desenvolvido a partir da necessidade do aluno e sendo o mesmo construído em parceria professor/aluno ou aluno/professor.

"A construção de um projeto deve considerar determinados aspectos para que haja unidade de propósitos, consistência nas ações, sentido comum nos esforços de cada um e resultados sistematizados". (ALMEIDA; FONSECA JÚNIOR, 2000, p. 27).

Neste sentido, é necessário romper com as posturas do modelo tradicional balizado pelo essencial, onde se acredita em um modelo uniforme das práticas pedagógicas desenvolvidas apenas para suprir os interesses da classe dominante.

Pensando no rompimento das estruturas e vícios do tradicionalismo, Maria Elizabeth de Almeida em "Informática e Formação de Professores", descreve o processo metodológico moldado a partir de uma moldura construcionista para o desenvolvimento de projetos.

> A metodologia relevante para a prática do formador é o desenvolvimento de projetos que propiciam: 'aprender a aprender', estabelecer conexões entre conhecimentos adquiridos anteriormente na construção de novos conhecimentos; trabalhar com conceitos e respectivas estruturas; elaborar e testar hipóteses de trabalho; alterar a ótica da informação e sua descrição para compreendê-la, ou seja, para criar explicações e estruturas relacionais (ALMEIDA, 2000, p. 175).

Partindo da perspectiva de libertação de algemas estruturais e vícios do passado, evidencia-se em "*Mudar a Forma de Aprender e Ensinar com a Internet"* de José Manuel Moran, a sua preocupação, seu pensamento em relação ao processo das ações na construção do conhecimento através de um contexto interativo.

> Só vale a pena ser educador dentro de um contexto comunicacional participativo, interativo, vivencial. Só aprendemos profundamente dentro deste contexto. Não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias ou de forma autoritária […] (MORAN, 2001, p. 81).

Diante da perspectiva de interatividade e de libertação das amarras tradicionalistas, pode-se buscar como balizamento de superação, mesmo utilizando recursos tradicionais como: quadro-negro, livros, vídeos..., a experiência do Projeto Amora.

> [...] os computadores têm sido utilizados junto aos recursos tradicionais de sala de aula... eles, além de serem fontes de informações e de

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> exposição de trabalhos, são, principalmente, um ambiente no qual os grupos desenvolvem ações que não podem ser feitas fora dele (MAGDALENA; COSTA, 2000, p. 09).

METODOLOGIA

Qualquer estudo acerca do método e das práticas pedagógicas escolares deve-se considerar algumas peculiaridades, ou seja, buscar compreensão de que o problema não se restringe, somente, ao fato de que os alunos (crianças, adolescentes e adultos) não obtiveram êxito nas avaliações aplicadas na escola e daí serem consideradas insuficientes. Neste sentido, é preciso buscar uma compreensão de que seja de grande importância a realização mais aprofundada a respeito dos fatores que influenciam os resultados da aprendizagem, seja observando uma criança na pré-escola, seja discutindo em conselho de classe possível reprovação de um aluno.

"Nossa sociedade reserva às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que, supostamente, atestam o conhecimento ou a capacidade do indivíduo […]" (KRAEMER, 1996, p. 4).

Nas escolas de maneira geral, há grande preocupação com a nota ou conceito atribuído ao aluno. Ligada diretamente à aprovação ou à reprovação dos alunos, a nota acaba se tornando um fim em si mesmo, ficando muito distanciada e sem relações com as situações da aprendizagem, mesmo quando a escola providencia uma revisão de conteúdos, isto para "melhorar a nota".

Pensar a avaliação como ferramenta para aprovar ou reprovar reforça o lado cruel da escola, a escola pública. Quando esta simplesmente classifica os mais capazes de prosseguir os estudos na série subsequente, acaba penalizando e ainda desmotivando aqueles que pertencem à classes sociais desfavorecidas, ou seja, exclui aqueles que a sociedade econômica já excluiu, e mesmo assim buscam na escola a esperança de um futuro melhor. Desta forma os distanciam ainda mais da cultura escolar – que são os que mais fracassam.

Diante do quadro apresentado, é compreensível que um grande número de estudiosos e pesquisadores ultimamente, venha se dedicando a investigar e a discutir as razões que contribuem para a formação do problema que culmina no afastamento da

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

criança, jovens e adultos da escola e daí seja considerado como fracasso escolar. Patto (1991) realizou uma extensa revisão crítica da literatura especializada, mostrando que a problemática do fracasso escolar não é exatamente contemporânea. Como a autora assinala, sucessivos levantamentos, desde os anos 30 até os anos 90, mostraram sempre índices elevados de evasão e reprovação nos primeiros anos de escola pública brasileira, e a incidência estava nos alunos da classe social desfavorecida (apud. FINE, 1995, p. 122).

A pesquisa mostra o erro e a injustiça que se pode cometer quando se coloca o aluno em qualquer aspecto, como a causa do insucesso escolar. Deixar de analisar detalhadamente os fatores, escolar ou social, através de uma visão crítica e abrangente, é ignorar a realidade dos fatos e ser cruelmente utópico.

Deve-se considerar a dimensão política e filosófica da educação, a situação da escola e as responsabilidades do professor. É de conhecimento público geral, não sendo exclusividade dos profissionais da área, a insuficiência de verbas para a educação, as deficitárias condições administrativas, estruturais e pedagógicas das escolas públicas, a desvalorização do magistério, ou seja, da carreira do docente.

Esta seção apresenta a metodologia adotada para a condução desta pesquisa. Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico que apurou resultados de pesquisas nacionais e internacionais sobre o uso da internet nas escolas de Ensino Médio. Conforme apresentado anteriormente, este levantamento permitiu identificar outras pesquisas relacionadas, além de indicar fatores considerados relevantes no uso de computadores e suas ferramentas no processo Ensino\Aprendizagem.

A partir da pesquisa bibliográfica e da experiência da equipe executora, foram levantados possíveis fatores que poderiam influenciar o uso de computadores e de internet nas escolas. E, em função destes fatores, formularam-se os indicadores que nortearam a elaboração do instrumento de coleta de dados.

O instrumento em questão, um questionário que foi aplicado em sala de aula, contém, perguntas fechadas.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A PESQUISA NA INTERNET

A Internet está trazendo inúmeras possibilidades de pesquisa para professores e alunos, dentro e fora da sala de aula. A facilidade de, digitando duas ou três palavras nos serviços de busca, encontrar múltiplas respostas para qualquer tema, é uma facilidade deslumbrante, impossível de ser imaginada há bem pouco tempo. Isso traz grandes vantagens e também alguns problemas.

As primeiras buscas mostraram resultados variados, daí, deve-se escolher algumas das primeiras páginas. Gravou-se alguns endereços, e foram anotados por escrito também as observações principais. O estudante iniciante na Internet se deixa, primeiro, deslumbrar quando vê que uma pesquisa apresenta cem mil resultados. Depois desanima, ao constatar que não pode esgotá-la, que há inúmeras repetições, muitas indicações equivocadas. Convém procurar mais de um programa de busca, porque os resultados não são idênticos.

Num segundo momento, a busca pode ser dirigida para temas específicos: exemplo, televisão por cabo, de acesso público, televisão comunitária, televisão interativa. Podendo fazer a pesquisa em vários programas de busca. Neste sentido deve-se abrir alguns endereços. E com a prática é que se desenvolve a habilidade de descobrir onde estão os melhores endereços, os que valem a pena aprofundar.

Pode-se, assim, coordenar pesquisas com objetivos bem específicos, monitorando de perto cada etapa da busca, pedindo que anotem os dados mais importantes, e que reconstruam ao final os resultados. É importante sensibilizar o aluno antes para o que se quer conseguir neste momento, neste tópico. Se o aluno tem claro ou encontra valor no que vai pesquisar, o fará com mais rapidez e eficiência.

Desta perspectiva não se deve negar que o professor precisa estar atento, porque a tendência na Internet é para a dispersão fácil. O intercâmbio constante de resultados, a supervisão do professor pode ajudar a obter melhores resultados.

Na pesquisa com objetivos bem específicos pode-se fazer uma busca "uniforme", isto é, todos pesquisam os mesmos endereços previamente indicados pelo professor ou

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

fazem uma busca mais aberta sobre o mesmo assunto. Vale a pena alternar as duas formas. Na primeira, há menos variedade de lugares pesquisados, mas podem-se aprofundar mais os resultados.

Podem-se fazer pesquisas de temas diferentes, individualmente ou em pequenos grupos. É interessante que os alunos escolham algum assunto dentro do programa que esteja mais próximo do que eles valorizam mais. Essas pesquisas podem ser realizadas dentro e fora do período de aula. Durante a aula, o professor acompanha cada aluno, tira dúvidas, dar sugestões, incentiva, complementa os resultados, aprende com as informações que os alunos passam.

E também, ao final do período da aula-pesquisa, pedir aos alunos que relatem a síntese do que encontraram de mais significativo. Os alunos terão gravadas as principais páginas, junto com um roteiro de anotações, para esclarecer a navegação feita e encontrar melhores relações, ao final. E ainda o aprofundamento dos resultados pesquisados pode ser deixado para a próxima aula.

Daí, os dados poderão ser colocados em comum na aula seguinte. Professor e alunos relacionam seus dados e podem verificar as coincidências e divergências entre os resultados encontrados.

E diante das informações já conhecidas em reflexões anteriores, em livros e revistas passam a discutir dissolvendo o importante, para que a Internet não se torne só uma bela diversão e que esse tempo de pesquisa se multiplique pela difusão em comum, pela troca, discussão, síntese final.

É sabido e não se pode negar que a pesquisa na Internet requer uma habilidade especial devido à rapidez com que são modificadas as informações nas páginas e à diversidade de pessoas e pontos de vista envolvidos. A navegação precisa de bom senso, gosto estético e intuição.

Bom senso para não deter-se, diante de tantas possibilidades, em todas elas, sabendo selecionar, em rápidas comparações, as mais importantes:

- A intuição é um radar que vamos desenvolvendo de "clicar" o mouse nos links que nos levarão mais perto do que procuramos.

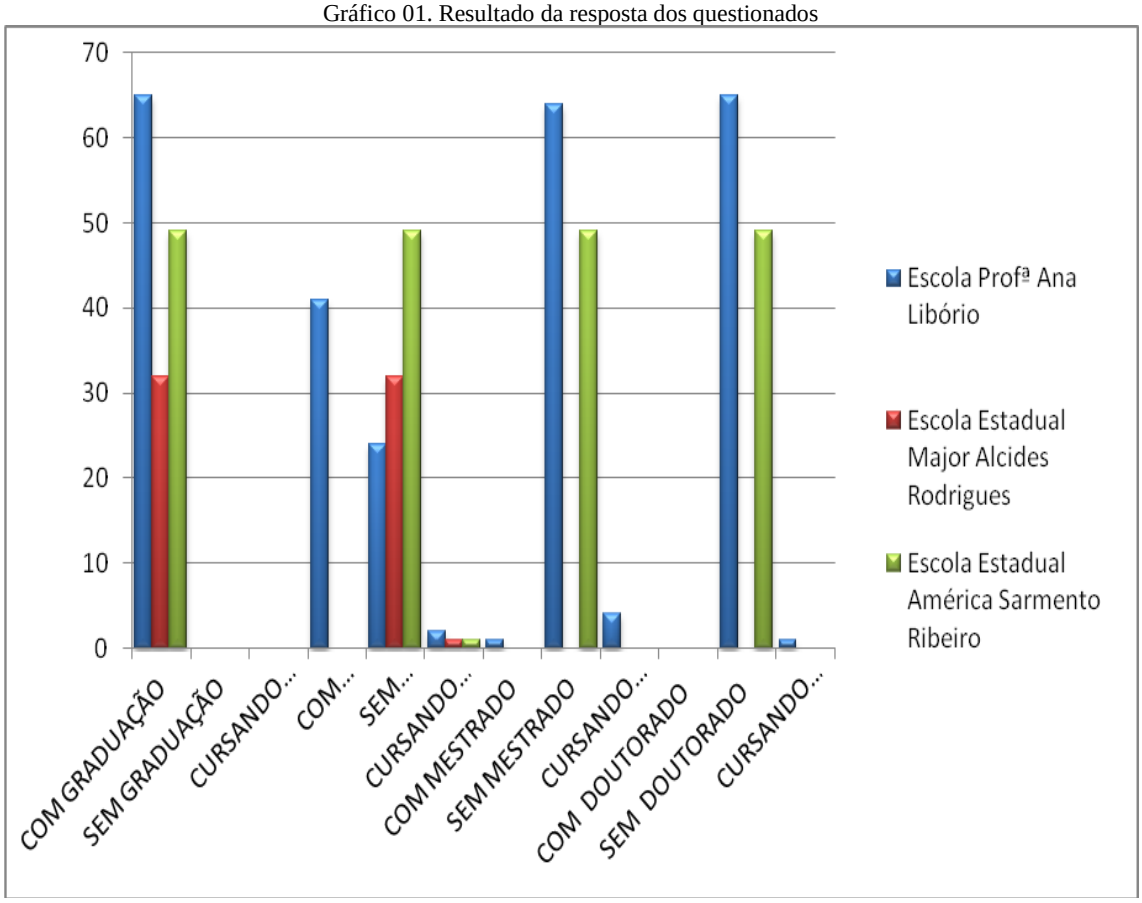
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

- A intuição nos leva a aprender por tentativa, acerto e erro. Às vezes passa bastante tempo sem encontrar algo importante e, de repente, se formos atentos, consegue-se um artigo fundamental, uma página esclarecedora.

Não se pode deslumbrar com a pesquisa na Internet e deixar de lado outras tecnologias. A chave do sucesso está em integrar a Internet com as outras tecnologias - vídeo, televisão, jornal, computador. Integrar o mais avançado com as técnicas já conhecidas, dentro de uma visão pedagógica nova, criativa, aberta.

O gráfico abaixo demonstra os resultados da Escola Estadual Professora Ana Liboria, Major Alcides Rodrigues e America Sarmento Ribeiro em relação ao critério de Formação do docente.

Gráfico 01. Resultado da resposta dos questionados



Fonte: Os autores

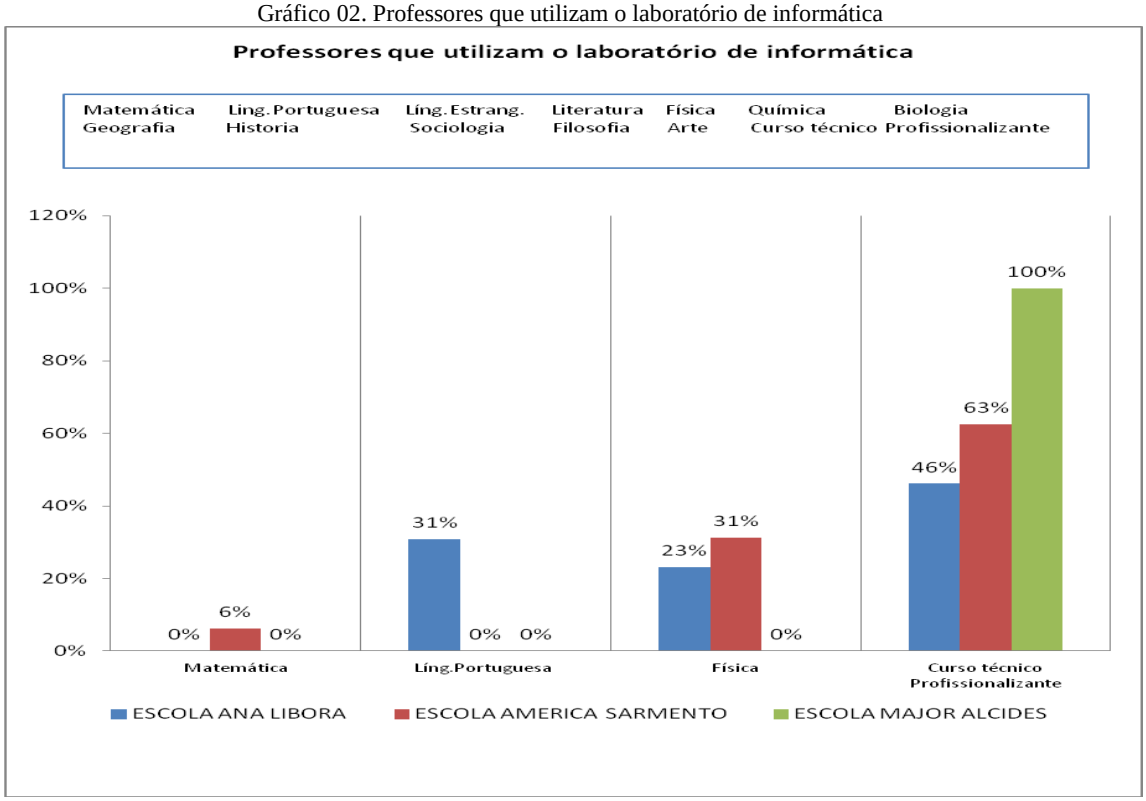
Nota-se que o resultado demonstrado no gráfico acima apresenta uma leitura dos resultados da coleta de dados, onde nas três escolas em relação aos graduados há um percentual exigido pela Lei Federal 10172/01 – Aprova o Plano Nacional de Educação /MEC. Mas quando se remete aos cursos de mestrado e doutorado, verifica-se que a

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

escola Professora Ana Libória apresenta índices superiores às duas escolas (America Sarmento e Major Alcides), no que se refere especialização, mestrado e mesmo doutorado. Ainda pode-se afirmar que o percentual não é satisfatório, isto levando em consideração o índice de aprendizagem refletido nos resultados dos Indicadores controlados pelo MEC, tais como ENEM, IDEB.

Os gráficos que seguem demonstram os resultados obtidos, baseadas nas respostas dos alunos envolvidos na pesquisa, das escolas estaduais Professora Ana Liboria, America Sarmento e Major Alcides Rodrigues dos Santos.

Gráfico 02. Professores que utilizam o laboratório de informática

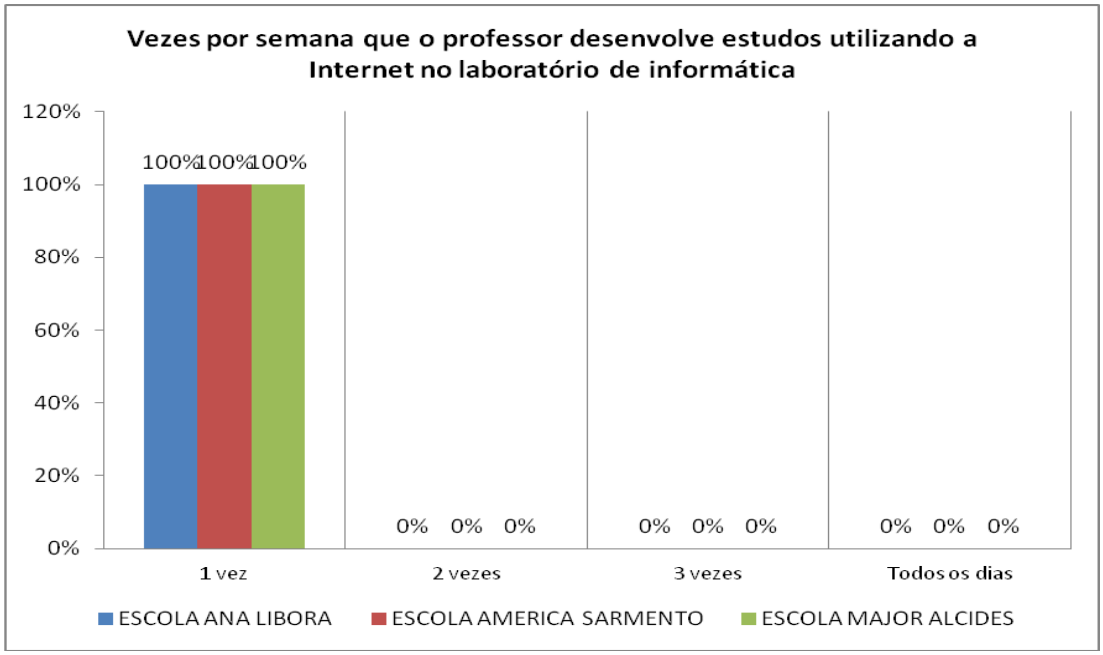


Fonte: Os autores

No gráfico de nº 2 - Pode-se observar que na escola Major Alcides há um índice de 100% de utilização no que se refere a utilização do laboratório de informática, porém é restrito ao curso técnico profissionalizante inerente ao Ensino Médio Integrado. Verifica-se também que a escola Ana Liboria é que mais utiliza a ferramenta (internet) com os índices de 31%, (trinta e um por cento em Língua Portuguesa e Física 23%,(vinte e três por cento) seguida pela escola América Sarmento com índices de 6% (seis por cento) e Física 31% (trinta e um por cento).

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

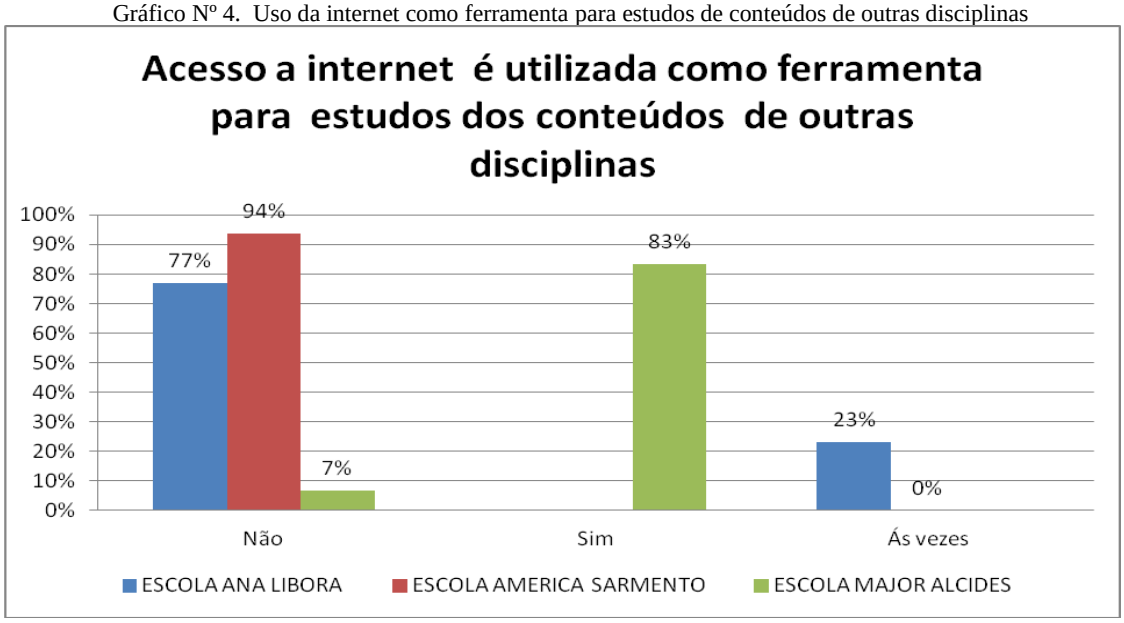
Gráfico 03. Quantas vezes por semana que o professor desenvolve estudos utilizando a Internet no laboratório de informática



Fonte: Os autores

No gráfico nº 3 Pode-se observar que em relação às vezes por semana que o professor desenvolve estudos utilizando a Internet no laboratório de informática que no gráfico Nº 5 que as três escolas apresentam um índice 100% como uma vez por semana, Vale informar que este índice não se vincula a utilização do laboratório dos alunos do curso médio integrado.

Gráfico Nº 4. Uso da internet como ferramenta para estudos de conteúdos de outras disciplinas



Fonte: Os autores

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Gráfico nº 4 – Nota-se que somente duas escolas utilizam a Internet como ferramenta pedagógica, porém a escola com maior índice é a escola Major Alcides com 83% (oitenta e três por cento) Vale informar que este índice é em relação à utilização do Curso Médio Técnico Integrado pois o professor de Matemática e Física exerce função tanto no médio regular como no médio integrado.

CONCLUSÃO

Diante dos resultados obtidos através desta pesquisa bibliográfica que partiu do problema citado no início desta, ou seja, o baixo índice de assimilação dos conteúdos relacionados nos ares de ciências exatas, humanas e sociais, assim, gerenciando a problemática fracasso escolar, pode-se concluir que a leitura estava gerando dificuldades, daí a utilização da internet a ser usada como instrumento capaz de combater as dificuldades de aprendizagem e/ou qualquer situação que envolva a busca do conhecimento formal ou informal.

Para isso, faz-se necessária a realização de uma reflexão a respeito das práticas pedagógicas, tendo em vista o encaminhamento da leitura em sala de aula como atividade didático-pedagógica imprescindível para a formação básica escolar e social de qualquer indivíduo.

Ao reunir autores conhecidos por apresentar e desenvolver trabalhos que convergem para uma visão mais integrada da leitura e da informática como práxis fundamentais para a busca de assimilação do conhecimento em qualquer que sejam as circunstâncias para a formação do ser cidadão, participante de uma comunidade (município, estado e nação).

Neste sentido deve-se pensar na busca das possibilidades que se apresentam como recursos pedagógicos (computador/internet), certamente encontram-se as respostas e as possíveis soluções aos problemas, ora no ensino, ora na aprendizagem. para isso é preciso acreditar e acreditar nestas possibilidades que a Informática nos oferece através do computador e seus periféricos, ainda a possibilidade de criação e elaboração de novas ideias.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Daí a importância de se acreditar na potencialidade do uso das TIC como recurso pedagógico capaz de nos ajudar a descobrir novos caminhos na busca do desenvolvimento das competências. E para o desenvolvimento desta concepção, pode-se entender que nossas ações devam ser realizadas a partir da visão, não somente nossa, mas também do outrem.

Não se pode negar os esforços dos Governos, Federal Estadual e Municipal, tem se investido na capacitação de professores e em equipamento para as escolas públicas e aos poucos os resultados positivos estão sendo apresentados, assim como nas escolas especificamente do estado - Ana Liboria, Major Alcides e America Sarmento. Onde verificou-se que mesmo tendo as escolas Major Alcides e America Sarmento Ribeiro, usado o laboratório de informática somente nos seus específicos cursos profissionalizantes - Médio/Integrado. Não deve-se negar que as suas ações (aulas teóricas e práticas também não tenham sido uma ação pedagógica.

Daí vale pensar na informática educativa – Laboratório de Informática - com seus instrumentos em específico a deste estudo "Internet" seja capaz melhorar a qualidade do ensino aprendizagem nas escolas de ensino médio regular e médio integrado profissionalizante em Boa vista/RR

REFERÊNCIAS

BRASIL (1987a). **Programa de Ação Imediata em Informática na Educação:** 1º e 2º Graus. Brasília: MEC/SG/SEINF/CPI.

BRASIL (1989). **Programa Nacional de Informática Educativa**. Brasília: MEC.

MORAES, Maria Cândida. **Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Documento da Internet: htp://www.proinfo.gov.br/prf_docs.htm [em 09/07/99].

MORAN, J. M. **A aprendizagem de ser educador**. Dez 2007. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/aprend.htm>. Acessado em 31/03/2008. MORAN, J. M. *Educação afetiva ou controladora? Foco no conteúdo ou em valores?* Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/controladora.htm>. Acessado em 25/05/20010.

PROINFO. **Site da Internet:** http://www.proinfo.gov.br. Acessado em: 04 de Agosto de 2012.

VALENTE, J.A. (1997). **O professor no ambiente Logo:** formação e atuação. Campinas: UNICAMP.

CAPÍTULO XV

O AEE E O ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA DE SINAIS - LIBRAS

Francisca Elitânia Bezerra de Araújo[47]; Ylka de Carvalho Fernandes[48];
Deusimar Nascimento Pereira Vieira[49]; Ana Cleide Pereira da Silva[50].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-15

RESUMO: Este artigo faz uma análise sobre o Atendimento Educacional Especializado e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre sua aplicação, com autores especialistas no assunto em diversas fontes de consulta tais como artigos científicos, obras, publicações em diferentes meios, incluindo a internet. Dessa forma se concluiu que com uma estratégia pedagógica implementada em intervenção educativa, poderá se determinar o desenvolvimento de processos de leitura e escrita em ambientes lúdicos e colaborativos produzindo resultados marcantes nos alunos, pois ativa processos de autonomia, favorece a socialização e a participação em condições de igualdade para que todo o trabalho parta dos interesses e necessidades da população com a qual vai trabalhar durante todo o desenvolvimento do projeto de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Necessidades especiais. Educação. Libras. Sinais.

THE AEE AND THE TEACHING LEARNING THE SIGN LANGUAGE - LIBRAS

ABSTRACT: This article analyzes Specialized Educational Services and the Brazilian Sign Language - LIBRAS through a bibliographical research on its application, with authors who are experts on the subject in various sources of consultation such as scientific articles, works, publications in different media, including the internet. Thus, it was concluded that with a pedagogical strategy implemented in educational intervention, it will be possible to determine the development of reading and writing processes in playful and collaborative environments, producing remarkable results in students, as it activates processes of autonomy, favors socialization and participation in conditions of equality so that all work is based on the interests and needs of the population with which you will work throughout the development of the classroom project.

KEYWORDS: Special needs. Education. Pounds. Signals.

47Graduação em Letra – Língua Portuguesa - UERN. Especialização em Leitura e Produção de Textos – UFRN. Mestranda em Ciências da Educação – FECAP. E-mail: elitania.bezerra2019@hotmail.com
48Graduação em Pedagogia – UERN. Especialização em Educação Inclusiva. E-mail: ylkafernandescarvalho@gmail.com
49 Graduaçao em Pedagogia – UERN. Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial. Especialização em Alfabetização e Letramento. Especialização em Educação Infantil. Especialista Ludopedagogia e Psicomotricidade. E-mail: deusimarvieira123@yahoo.com.br
50 Graduada em Pedagogia -UFRN. Especializada em Psicopedagogia Institucional – FIP. Especializada em Educação Infantil e Anos Iniciais – AVEC. Mestranda em Ciências da Educação – FACEM. E-mail: rawanyraynnara.razao@gmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

INTRODUÇÃO

O grande debate na educação de surdos é decidir como proporcionar às crianças surdas uma linguagem que lhes permita ser incorporadas como pessoas com plenos direitos à sociedade. Basicamente, pode-se dizer que existem duas tendências distintas sobre como responder a este problema.

Por um lado, encontramos posições que consideram que é melhor para ensinar crianças surdas a língua majoritária do ambiente (linguagem oral) tanto para estabelecer interações com os outros quanto para usá-lo como um instrumento de aprendizagem e acesso ao conteúdo escolar.

Esta abordagem concentra-se principalmente na "reabilitação" da linguagem oral, graças ao uso e funcionalidade da audição residual, através do uso de ajudas técnicas e estimulação auditiva; e leitura labiofacial, com ou sem sistemas complementares de comunicação. Desta forma, trata-se de garantir a integração progressiva da família, da escola, do trabalho, em seu meio social.

Por outro lado, encontramos posições sugerindo que, no caso de alunos com perda auditiva severa, é imperativo o uso da língua de sinais para fins de comunicação e educacionais (além de aprender a língua majoritária na sua forma oral e / ou escrita). Só assim se conseguirá o desenvolvimento das potencialidades dos surdos, oferecendo-lhes uma situação de maior igualdade de oportunidades e, portanto, uma formação mais real para a sua integração na sociedade.

Neste artigo vamos enfatizar a defesa do direito à aprendizagem de todos os alunos para que os objetivos educacionais da turma como um grupo sejam definidos em termos de ensino e aprendizagem, para que todos os alunos sejam plenamente incorporados ao trabalho acadêmico da sala de aula, e nesse processo é responsabilidade da faculdade evitar a dualidade acadêmica que leva à exclusão.

Portanto, a inclusão vai além da integração escolar, uma vez que implica uma recepção incondicional a qualquer aluno, em qualquer das situações mais ou menos especiais em que ele pode ser encontrado.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

As crianças ou jovens que têm necessidades educacionais especiais (NEE) são aquelas que têm dificuldades de aprendizagem ou deficiências que dificultam o aprendizado das outras crianças da mesma idade (RIBAS, 2017).

É necessário que, a partir das instituições educacionais, se possa avaliar essas necessidades em crianças para poder atendê-las corretamente, assim como outras instituições ou famílias. As crianças devem aprender a superar as barreiras de suas dificuldades com a ajuda dos profissionais certos de maneira rápida e fácil. Algumas crianças necessitam de ajuda adicional nos primeiros anos de escola e demais, até mesmo na faculdade (LAPLANE, 2008).

De acordo com Costa (2004) quando uma criança, jovem ou adulto tem necessidades educativas especiais irá mostrar dificuldades em aprendizagem, na aquisição de competências básicas num ambiente normalizado, na escola ou noutras instituições de ensino; dificuldades de saúde, sociais, emocionais ou mentais; dificuldades específicas de aprendizagem (leitura, escrita, compreensão de informações etc.); necessidades sensoriais ou físicas (deficiência auditiva, deficiência visual, dificuldades físicas que podem afetar o desenvolvimento normal); problemas de comunicação para se expressar ou entender o que os outros dizem.

Crianças e jovens podem progredir em ritmos diversos e ter diferentes maneiras de aprender melhor. Os profissionais da educação e da psicopedagogia devem levar isso em conta para organizar suas aulas, suas sessões e, assim, serem capazes de ensinar adequadamente atendendo às necessidades pessoais destes alunos. Aqueles que progridem mais lentamente ou que tenham dificuldades específicas em uma área devem ter uma ajuda adicional para alcançar o sucesso em seu aprendizado (SMITH; STRICK, 2009).

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: PRINCÍPIOS BÁSICOS

Há uma série de princípios básicos que todos os envolvidos na educação de crianças com NEE devem considerar. Ao trabalhar com crianças com NEE é importante

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

que os seguintes pontos sejam considerados, segundo Diniz (2017, p. 10):

> Adaptar o ensino às necessidades pessoais, ritmo e estilo de aprendizagem da criança, deve ser uma educação ampla, equilibrada e relevante. As opiniões dos pais devem ser levadas em conta e os desejos da criança devem ser ouvidos. As necessidades das crianças com NEE devem ser atendidas com especialistas externos em alguns casos.

Os pais devem ter a voz máxima em todas as decisões que afetam seu filho sendo este as pessoas mais importantes em termos de educação de seus filhos. Os primeiros anos de vida são um momento crucial para o desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual das crianças.

Crianças com NEE devem ser cuidadas para que possam maximizar suas habilidades ao máximo, sem comparações com outras crianças de sua idade, mas levando em conta seu potencial e tudo o que podem alcançar.

ENSINO DE ALUNOS SURDOS

A maioria dos recursos utilizados para facilitar a escolarização de crianças surdas em contextos educacionais regulares podem ser incluídas nas seguintes seções: uma intervenção fonológica; algumas estratégias de ensino e apoio pedagógico e algumas estratégias comunicativas na sala de aula.

Quanto às estratégias de ensino e apoio pedagógico, estas são as atividades de ensino que ajustam os processos de ensino-aprendizagem e apoio às capacidades dos alunos para facilitar a assimilação do currículo.

Podem ser sintetizados em: antecipação do conteúdo (dentro ou fora da sala de aula): léxico, conteúdos que serão expostos em aula; colaboração de um parceiro eficaz para facilitar notas, anunciar mudanças, dar explicações específicas; acompanhar o conteúdo dos facilitadores visuais: diagramas, palavras-chave, mapas conceituais; adaptação ao seu ritmo de trabalho: você precisa de mais tempo para tarefas acadêmicas que exigem o domínio da linguagem oral; e adaptação de textos, tomando cuidado para não suprimir informações relevantes e respeitando sua estrutura textual.

Com relação às estratégias comunicativas dentro da sala de aula. Condições habilidades de comunicação aparecem quando a leitura labial é facilitada vocalizando

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

clareza, num ambiente claro, disposição da turma em U; o interlocutor usa expressão facial e gestual ao falar; a digitalização linguística é facilitada, adaptando-se ao nível lingüístico do aluno surdo.

Pensar na conversação como um componente essencial da comunicação e incluí-la como um aspecto importante da programação para todos os alunos, poderá ocorrer em todos os níveis, mesmo com pessoas que têm pouca ou nenhuma linguagem formal ou língua falada.

Focalizar nosso ensino de comunicação exclusivamente em "habilidades funcionais", tais como perguntar, escolher alternativas ou participar de ritos sociais, não necessariamente leva a criança a estabelecer interações mais longas ou melhorar a qualidade de seus relacionamentos.

As crianças precisam aprender que às vezes interagimos com o objetivo de nos divertirmos juntos, o que é uma "recompensa" para nosso comportamento comunicativo. Essas interações conversacionais podem naturalmente levar o aluno a uma comunicação mais "funcional", como perguntar, escolher ou comentar (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011).

O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA DE SINAIS

Na educação formal o método converge, o professor e o aprendiz, no caso da aprendizagem de uma língua de sinais, a pessoa que aprende deve ser motivada pela necessidade de se comunicar ou pela utilidade que traz, em que influências o status da língua, que muitas vezes é visto como inferior em relação ao utilizado pela maioria (LACERDA; MANTELATTO; LODI, 2001). Além disso, deve ficar claro o nível de conhecimento sobre a linguagem que é necessária, com que propósito vai usá-la e os usos linguísticos que ela dará; isso resultará em altos níveis de motivação.

Outro aspecto importante que deve ser levado em conta para alcançar o sucesso no ensino de qualquer idioma está relacionado aos preconceitos de alunos e professores (SOUZA; DIAS, 2013).

No caso das línguas de sinais, é muito importante a avaliação que o professor lhe

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

dá, a atualização permanente de seus conhecimentos, a relação direta com a comunidade surda (sua cultura) e o conhecimento que ele tem da primeira língua, o aprendiz, servindo como uma ponte para fazer inferências sobre a linguagem que aprende. Por exemplo, a avaliação da língua de sinais sueca chegou ao ponto de torná-la a terceira língua mais popular do país entre os ouvintes, superada apenas pelos alemães e franceses (FESTA; OLIVEIRA, 2012).

Quando os ouvintes sentem a necessidade de aprender uma língua de sinais como segunda língua, eles têm a sua língua materna como referência, embora a natureza de ambas as línguas seja diferente (uma visão espacial e outra auditivo-oral). No contato e interação entre as línguas, o aprendiz adquire um duplo sistema lexical e sintático, além de significados comuns que lhe permitem ir de um para o outro. Como no aprendizado das línguas orais, o ouvinte pode se achar incapaz de aprender uma língua de sinais, argumentando que a sincronização tanto do movimento das mãos quanto dos dedos, bem como a expressão facial ou o uso do espaço, são muito difícil na língua de sinais, o que pode ser assustador (FELIPE, 2006).

Isto pode ser devido ao fato de que a linguagem usada pelos surdos, linguagem de sinais, não tem um código escrito, uma vez que sua cultura tem sido associada a gestos. Este fato leva a uma situação diferente de aprendizagem de uma segunda língua pelos ouvintes, pois, pela rapidez com que ocorre o processo de comunicação, não se fazem anotações sobre: o vocabulário, a configuração das mãos, para o qual é necessário o conhecimento do código criado; a estrutura da sentença, que deve ser transcrita para o português; a utilização do espaço tridimensional utilizado na realização de sinais ou características não manuais como a direção de visão, o movimento das sobrancelhas, o movimento da boca, a expressão facial e corporal, entre outros.

No caso do ensino da língua de sinais, a mesma condição evita a existência de material impresso, o que reflete a realidade do uso do espaço e dos movimentos, que serve de referência para o ensino da língua. Os recursos audiovisuais constituem um importante ponto de apoio, especialmente quando não há surdos que possibilitem interações comunicativas autênticas. Esses recursos nunca devem substituir realizações reais, mas deve-se reconhecer que eles permitem, na ausência de falantes de línguas, praticar a compreensão e analisar estruturas, funções, léxico, atitudes, expressão facial e expressão

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

corporal, entre outros (BRUNO, 2011).

Em suma, observar e poder analisar o sistema lingüístico da língua de sinais: sintaxe, semântica, fonética, fonologia, morfologia e pragmática, que corresponde aos tipos de sistemas encontrados nas línguas orais é necessária a ajuda dos registros filmográficos, do uso feito pela comunidade surda.

Aprender a linguagem gestual é aprender outra língua, com a diferença que para sua emissão e recepção eles usam outros canais além da audição e fala articulada. É uma linguagem que é percebida através da visão e requer o uso das mãos como articuladores ativos, o uso do espaço como lugar de articulação (estrutura fonológica) e como uma referência temporária. Para aprendê-lo, é necessário exercitar a atenção, a percepção e a memória visual, agilidade manual, uso do espaço, expressão facial e corporal.

Em geral, as habilidades básicas para o aprendizado são subdesenvolvidas e é necessário exercê-las por meio de atividades preparatórias ou de preparação que beneficia os alunos, permitindo-lhes reconhecer o potencial comunicativo do seu próprio corpo; tomar consciência do espaço onde os movimentos são realizados que configuram os sinais; exercer a expressão facial que desempenha um papel importante na execução dos sinais, porque contém aspectos que ajudam a compreensão da mensagem.

Os exercícios de preparação visam desenvolver aspectos visuais (atenção visual, discriminação visual e memória visual); aspectos gestuais (expressão corporal, expressão facial e habilidades motoras digitais e manuais).

UMA EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um documento político que defende princípios da educação inclusiva, propõe que todos os alunos tenham direito de desenvolver de acordo com o seu potencial e desenvolver competências que lhes permitam participar na sociedade. Para alcançar este objetivo, o sistema escolar tem a responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos.

Tornar efetivo o direito à educação requer garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso à educação em primeiro lugar, mas não a qualquer educação, mas a uma

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

educação de qualidade, com oportunidades iguais. São precisamente esses três elementos que definem inclusão educacional ou educação inclusiva (MELLO, 1991).

De acordo com Coll, Marchesi e Palacios (2016), caminhar para a inclusão supõe, portanto, reduzir as barreiras de natureza diferente que impedem ou dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem de qualidade, com atenção especial aos alunos mais vulneráveis ou desfavorecidos, pois são esses os que eles estão mais expostos a situações de exclusão e aqueles que mais precisam de educação, uma boa educação.

Um evidente denominador comum de todas as escolas com uma orientação inclusiva e, portanto, com o objetivo de proporcionar uma melhor educação para todos os alunos, estão dedicando grande atenção e esforço para a tarefa de rever criticamente sua cultura escolar, seus planos de ação e suas práticas cotidianas procurando aquelas "barreiras" que, por qualquer motivo, limitam as possibilidades que alguns alunos experimentam para aprender e participar em condições de igualdade com seus colegas (PEDRINELLI, 2002).

Programas educacionais que buscam a inclusão de alunos surdos podem ser aplicados a qualquer contexto educacional e não estão vinculados a nenhuma modalidade comunicativa, mas reconhecem a diversidade linguística e cultural dos surdos.

CONCLUSÃO

A formulação de propostas de mudança no campo educacional não pode ocorrer sem uma estrutura conceitual e ideológica coerente e clara que contenha os termos dentro dos quais a educação que queremos transformar está contida.

O estudo das políticas educacionais tem que dar atenção especial à tomada de decisão compartilhada. A tomada de decisões é uma base cultural específica para acordos fundamentais, nos quais se considera o consenso para a formulação, execução e avaliação de políticas em situações reais.

Portanto, o ensino através da linguagem de sinais para alunos com necessidades educativas especiais deve repousar sobre um projeto educativo que emana da consulta e concordância de todos os afetados pela sua aplicação, um projeto educativo ajustado às

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

reais necessidades e interesses da comunidade em questão.

O planejamento linguístico deve nortear uma política que propicie espaços de troca e discussão, bem como consenso e tomada de decisão compartilhada. Por outro lado, a elaboração de planos e programas relacionados à formação de recursos humanos deve contemplar estratégias didáticas voltadas para favorecer o aprendizado da língua escrita e das segundas línguas: uma política educacional que promova a presença e participação ativa da comunidade portadora de necessidades especiais em seu processo educacional.

A implementação de estratégias pedagógicas em intervenção educativa, determina-se o desenvolvimento de processos de leitura e escrita em ambientes lúdicos e colaborativos produzindo resultados marcantes nos alunos, pois ativa processos de autonomia, favorece a socialização e a participação em condições de igualdade para que todo o trabalho parta dos interesses e necessidades da população com a qual vai trabalhar durante todo o desenvolvimento do projeto de sala de aula.

Da mesma forma, o valor do diálogo é enfatizado como uma plataforma para propor estratégias educacionais novas e mais ajustadas trazendo no futuro imediato, benefícios para uma educação de qualidade a que têm direito. Será, portanto, necessário abrir o caminho para novos espaços que permitam a reflexão e a implementação de projetos comuns.

REFERÊNCIAS

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior:** algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 92, n. 232, 2011.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**-Vol. 3: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. São Paulo: Penso Editora, 2016.

COSTA, Maria Isabel. **A família com filhos com necessidades educativas especiais.** Millenium, p. 74-100, 2004.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas-Avanços e desafios.** São Paulo: Autêntica, 2017.

FELIPE, Tanya A. **Políticas públicas para a inserção da Libras na educação de surdos. Espaço:** informativo técnico-científico do INES, n. 25, 2006.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

FESTA, Priscila Soares Vidal; OLIVEIRA, Daiane C. de. **Bilinguismo e surdez:** conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países. Rio de Janeiro. Disponível em:< http://www. opet. com. br/revista/pedagogia/pdf, n. 4, 2012.

LACERDA, CBF de; MANTELATTO, Sueli AC; LODI, Ana Claudia B. **Problematizando o ensino de língua de sinais:** Discutindo aspectos metodológicos. Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe-Bicultural para surdos, v. 6, 2001.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** Coleção UAB– UFSCar, p. 101, 2011.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman et al. **Ver, não ver e aprender:** a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. Cadernos Cedes, 2008.

MELLO, Guiomar Namo de. **Políticas públicas de educação.** Estudos avançados, v. 5, n. 13, p. 7-47, 1991.

PEDRINELLI, Verena J. **Possibilidades na diferença:** o processo de inclusão, de todos nós. Revista Integração, v. 14, p. 31-34, 2002.

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência:** as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z:** guia completo para educadores e pais. São Paulo: Penso Editora, 2009.

SOUZA, Antonio Escandiel; DIAS, Clarissa Nicolodi. **O ensino da língua estrangeira na escola pública e as proposições dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs):** um estudo reflexivo. 2013.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

CAPÍTULO XVI

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO

Kaellen Antunes Rabelo[51].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-16

RESUMO: O presente trabalho é resultado de uma breve análise sobre processo de inclusão de alunos com transtorno de desenvolvimento intelectual que estão cursando o ensino médio em escolas inclusivas. A pesquisa será de suma relevância porque irá possibilitar aos docentes do Ensino Médio, mensurar as estratégias pedagógicas eficazes no processo de inclusão dos alunos com transtorno de desenvolvimento intelectual (T.D.I), favorecendo ao discente uma aprendizagem significativa. Além de possibilitar o conhecimento de conceitos básicos da inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Transtorno de Desenvolvimento Intelectual. Aprendizagem.

THE INCLUSION PROCESS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISORDERS IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This work is the result of a brief analysis on the inclusion process of students with intellectual development disorders who are attending high school in inclusive schools. The research will be of paramount importance because it will enable high school teachers to measure effective pedagogical strategies in the process of inclusion of students with intellectual development disorders (T.D.I), favoring students with meaningful learning. In addition to enabling knowledge of basic concepts of school inclusion.

KEYWORDS: Inclusion. Intellectual Development Sisorder. Learning.

INTRODUÇÃO

Ao falarmos de inclusão escolar, é muito comum lembrarmos imediatamente dos estudantes com Transtorno Espectro Autismo, com surdez, ou outra deficiência aparentemente fácil de ser identificada. Porém, existem estudantes com outros tipos de necessidades educacionais especiais que estão estudando em nossas escolas, sem receber um atendimento educacional adequado, sem receber um ensino que realmente atenda a

[51] Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UNINORTE). Graduada em Pedagogia – Faculdade Táhirih (ADCAM). Cargo: Assessora de Gestão. E-mail: kaellen_antunes@hotmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

sua necessidade de aprendizagem. Estamos falando dos estudantes com transtorno de desenvolvimento intelectual, também chamado de deficiência intelectual.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação, garante aos estudantes transtornos de desenvolvimento intelectual um ensino diferenciado, com metodologias especiais, recursos humanos especializados e alternativos de atendimentos específicos, a fim de proporcionar-lhes condições que favoreçam sua inclusão à sociedade.

Desta maneira, através desta ação, visamos garantir o apoio pedagógico específico e diferenciado aos alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino médio regular, visando o desenvolvimento do processo de aprendizagem Proporcionando situações de aprendizagem que possibilitem a compreensão e construção do conhecimento, favorecendo a autonomia intelectual dos alunos e uma melhora no seu processo adaptativo no ambiente escolar.

CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5, desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria, é caracterizada por limitações em capacidades mentais globais, tais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência (CASARIN, 2011).

Com isso, o indivíduo não consegue atingir padrões mínimos de comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal, seja em casa ou na comunidade (CASARIN, 2011).

As características essenciais da deficiência intelectual, ainda conforme o Manual, incluem insuficiência nas capacidades mentais genéricas, como funções intelectuais que envolvem raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, aprendizagem pela educação escolar e pela experiência e compreensão prática.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

(CASARIN, 2011).

Além disso, as pessoas com transtorno de desenvolvimento intelectual apresentam diminuição da função adaptativa diária em comparação com pessoas da mesma idade. A função adaptativa diária abrange o raciocínio em três domínios: conceitual, social e prático. O domínio conceitual (escolar) diz respeito à memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, solução de problemas e julgamento em situações novas, entre outros. Já o domínio social envolve percepção de pensamentos, sentimentos e experiências dos outros; empatia; habilidades de comunicação interpessoal; habilidades de amizade; julgamento social; entre outros. E por fim, o domínio prático que implica na aprendizagem e autogestão em todos os cenários de vida, entre eles: cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, lazer, controle comportamental e organização de tarefas (CASARIN, 2011).

As limitações infligidas pela deficiência variam de uma criança para outra, dependendo do grau desenvolvimento do indivíduo nas relações sociais e de seus aprendizados. Geralmente, a deficiência intelectual traz mais dificuldades para que a criança interprete conteúdos abstratos, exigindo, do educador, estratégias diferenciadas, no que se refere à metodologia das aulas, bem como nos modos de exposição das mesmas, relacionando os conteúdos curriculares a situações do cotidiano e mostrando exemplos concretos para ilustrar ideias mais complexas (MACHADO, 2018). Para Casarin (2011), o professor que almeja ter sucesso na realização de suas estratégias pedagógicas na sala regular com alunos diagnosticados com transtorno de desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual), precisa primeiramente compreender as cinco dimensões da deficiência, que estão classificadas da seguinte forma: Dimensão I: Capacidade intelectual, Dimensão II: Comportamento Adaptativo; Dimensão III: Participação interações e papéis sociais, Dimensão IV: Saúde física e mental, Dimensão V: Contexto ambiente e cultura.

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

No ano de 2009, foi sancionada a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que decreta em seu artigo 1º a obrigatoriedade de todas as escolas de ensino regular matricularem alunos com deficiência e oferecerem o atendimento educacional especializado (AEE), serviço educacional realizado pelo profissional que atua na sala de recursos multifuncional.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 também identifica quem são os alunos público-alvo da educação especial e que podem receber o atendimento educacional especializado.

Conforme a Resolução nº 4/2009 e o seu artigo supracitado, os alunos com deficiência matriculados no ensino regular que podem receber atendimento educacional especializado são aqueles que possuem obstáculos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, também tem o direito ao atendimento educacional especializado, cujos laudos médicos relatam comprometimento no sistema neuropsicomotor, que afetam a comunicação, as relações sociais e que tem ações repetitivas motoras (estereotipias).

São alunos com altas habilidades/superdotação, é público alvo da educação especial, e recebem o atendimento educacional especializado de forma suplementar, porque possuem habilidades e competências em determinadas áreas do conhecimento humano bastante desenvolvido para a sua faixa etária de idade.

A aprovação da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, foi um grande estímulo para os profissionais, alunos e pais que estão incluídos nesta modalidade de ensino. Porque a partir da sua aprovação as escolas de ensino regular, começaram além de disponibilizar as matrículas para este público de alunos, começaram a se organizar para oferecer o atendimento educação especializado.

O artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 destaca também que todos os alunos público-alvo da Educação Especial. Matriculados no ensino comum, terão direito ao atendimento educacional especializado. Suporte educacional realizado na sala de recurso, no contra turno que o aluno deficiente estuda. Vale lembrar que a frequência nos atendimentos educacionais especializados não substitui a ausência do aluno na sala regular.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Desenvolvem suas atribuições na realização do atendimento educacional especializado, profissionais da educação com formações específicas em educação especial. Um dos principais instrumentos pedagógicos utilizados na sala de recurso é o plano do atendimento educacional especializado, onde os atendimentos são elaborados para serem realizados com recursos multifuncionais.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA SEREM USADAS COM OS ALUNO COM TRANSTORNO DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Vale ressaltar que além de conhecer todas as especificidades do transtorno de desenvolvimento intelectual, o docente precisa ter respeito e apresentar acolhimento para o aluno. Tendo como primícias de sua ação educativa às habilidades socioemocionais, principalmente a empatia. Como base para adequação das estratégias pedagógicas e dos procedimentos que favoreçam a integração e aprendizagem dos alunos com transtorno de desenvolvimento no ensino médio. A autora Machado (2011) descreve que o profissional da educação que atua em sala de aula precisa: Fornecer materiais de leitura com apoio visual; Usar mapas conceituais para criar conexões sobre o conteúdo a ser assimilado; Realizar visitas técnicas; Planejar aulas práticas, que estimule o aprender a fazer; Priorizar imagens em vez do texto, tanto ao elaborar suas avaliações escritas quanto nos materiais em sala de aula e elaborar instrumentos de avaliação diferenciados, mesmo porque há uma variabilidade no perfil dos alunos com transtorno de desenvolvimento intelectual, visando atender as necessidades acadêmicas quanto às habilidades sociais.

Ressaltamos também que o estudante com transtorno de desenvolvimento intelectual pode levar mais tempo para construir competências acadêmicas como: organizar o seu material, localizar páginas em livros, adequação ou concentração nas diferentes atividades.

Em relação à atenção os alunos com atraso cognitivo costumam ser bastante agitados e dispersos nas atividades, precisando da ajuda do professor para que aos poucos, aumente a sua capacidade de concentração.

Neste caso, o conteúdo deve ser dividido em pequenas partes, pois em grande quantidade de matéria e exercícios o aluno acaba perdido no excesso de estímulos e não

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

consegue se concentrar. Desta maneira, cabe a cada docente e coordenação pedagógica elaborar estratégias eficazes de acordo com a realidade de cada instituição escolar e o nível de deficiência que o aluno apresenta (MARTINEZ, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional é tido como a base principal que transforma a pessoa em um cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres. Atualmente há uma aglomerada de leis que tentam sensibilizar a sociedade que, incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, é também, uma forma de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu crescimento e o total desenvolvimento de suas habilidades de integração.

A Constituição garante que todos os alunos têm direito a educação de qualidade. Porém, quando falamos de inclusão e estratégias pedagógicas inclusivas há uma grande inquietação por parte dos profissionais da educação.

Acreditamos que não basta garantir a lei, é necessário mudanças de comportamento e um comprometimento com a inclusão por parte da instituição escolar e também por parte dos pais/responsáveis.

Os docentes precisam de formação continuada, independente da área que realiza suas atividades laborais, para poder compreender melhor as necessidades educacionais especiais e sobre como se dá o desenvolvimento cognitivo das pessoas em seu processo de aquisição de conhecimentos, buscando desvincular as dificuldades das reais potencialidades da pessoa.

Vale ressaltar que todos que fazem parte da comunidade escolar precisam estar abertos às mudanças que acompanham o processo de inclusão escolar, refletindo e repensando seus modelos mentais sobre a rotina escolar, aliando os conhecimentos antigos aos novos, bem como seu papel e posicionamento diante de uma classe de escola inclusiva para poder antigos paradigmas serem quebrados.

Finalmente, defendemos uma perspectiva de inclusão escolar que vá além do estar dentro da escola, de forma que incorpore em seu conceito a perspectiva do

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

desenvolvimento máximo das potencialidades de todos os alunos, principalmente os com deficiência intelectual.

Não podemos deixar de mencionar a importância do estreitamento da relação entre família e escola. É muito importante, que os responsáveis/pais dos alunos compareçam a escola não somente em dias de reuniões e com pressa, fato que é uma realidade nas instituições escolares. É preciso que os pais/ responsáveis tenham horário livre para conversar com os professores e coordenadores pedagógicos sobre o rendimento escolar do seu filho, dessa forma, poderá auxiliar melhor em métodos ou estratégias que beneficie o aprendizado do aluno. Essa mudança de postura dos responsáveis/pais proporcionará uma aprendizagem mais rica e funcional para todos aos alunos, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB**, n 4, de 2 de outubro de 2009. Insitui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, DF: Ministério da Educação, 2009b

BRASIL. **Política nacional de educação especial a partir da perspectiva da educação inclusiva.** Ministério da Educação, 2008.

CASARIN, Sônia. **Talento e deficiência:** Como incluir alunos com diferentes tipos de inteligência. 1edição: São Paulo: África Educadores, 2011

FONTE, Paty. **Competências socioemocionais na escola.** 1º edição. Rio de Janeiro: Wak Editora,2019

MACHADO, Andréa Carla. **Sinais e orientações para o transtorno de desenvolvimento intelectual**. 1º edição: Rio Preto, SP: Book Toy, 2018

VERDE, Adriana Lima. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual**. 1º edição. São Paulo: Moderna, 20

CAPÍTULO XVII

O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Elaine Neves de Araújo[52]; Leticia Martins de Jesus[53];
Lucineia Maria Viana[54]; Maria Aparecida da Silva Maciel[55];
Roseli Gonsalves Campos Rosa[56]; Sueli de Souza Santos[57].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-17

RESUMO: Este artigo discute a importância do ensino inicial da matemática por meio de jogos e sua contribuição para a alfabetização e a construção de pensamentos matemáticos considerando atividades e jogos que estejam diretamente ligados ao cotidiano da criança. Ainda há a defesa da importância de se incluir materiais interessantes e específicos para ensinar este assunto nesta fase escolar, desse modo este trabalho, pretende-se contribuir para o debate inicial sobre a metodologia da matemática, ajudando assim a pensar sobre as deficiências de aprendizagem na disciplina que prejudicam toda a vida escolar dos alunos, tornando-se assim um obstáculo para ações futuras na vida do estudante. Para fomentar nossos estudos, utilizamos estudiosos da área e que contribuem amplamente com o tema, sendo eles Nacarato (2009), Rêgo e Rêgo (2000), Smole, Diniz e Milani (2007), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Matemática. Ludicidade.

THE USE OF PLAY ACTIVITIES FOR THE TEACHING OF MATHEMATICS

ABSTRACT: This article discusses the importance of early teaching of mathematics through games and its contribution to literacy and the construction of mathematical thoughts considering activities and games that are directly linked to the child's daily life. There is still a defense of the importance of including interesting and specific materials to teach this subject at this school stage, so this work is intended to contribute to the initial debate on the methodology of mathematics, thus helping to think about learning deficiencies in discipline that harm the entire school life of students, thus becoming an obstacle for future actions in the student's life. To promote our studies, we use scholars in the area who contribute extensively to the theme, such as Nacarato (2009), Rêgo and Rêgo (2000), Smole, Diniz and Milani (2007), among others.

KEYWORDS: Teaching. Math. Playfulness.

[52] Graduada em Pedagogia – E-mail:elaine88neves@gmail.com
[53] Graduada em Pedagogia – E-mail: leticiamartins2015assari@gmail.com
[54] Graduanda em pedagogia – E-mail:lucineiavianajk@gmail.com
[55] Graduada em Pedagogia – E-mail: marrymaciel2017@gmail.com
[56] Graduada em Pedagogia – E-mail: goncalvescamposrosa@gmail.com
[57] Graduada em Pedagogia – E-mail: jr.sududa@gmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

INTRODUÇÃO

A Matemática nos anos iniciais é de suma importância para os alunos, pois ela desenvolve o pensamento lógico e é essencial para construção de conhecimentos em outras áreas, além de servir como base para as séries posteriores.

Mostrar aos alunos o impacto da Matemática em suas vidas diárias ajuda a aproximá-los do assunto, para que possam vê-lo como uma necessidade na vida. Porém, o ensino da Matemática nos primeiros anos muitas vezes não é valorizado, pois os professores investem no processo de alfabetização e o colocam de lado. Este é o resultado da formação inicial dos professores nos primeiros anos, e muitas vezes carece de matemática, porque é sabido que este tipo de formação não está presente no curso de Matemática, mas sim no currículo de Pedagogia, tendo como objetivo principal ou foco central a alfabetização e o processo de letramento (BORCHARDT, 2015), resultando na falta de conhecimento de matemática entre esses professores. Portanto, as pessoas reconhecem a necessidade de formação continuada para professores que ensinam matemática nos primeiros anos.

Segundo Nacarato et al. (2009), os professores também trazem emoções negativas para o ensino da matemática, o que implica que existem obstáculos à aprendizagem e ao ensino nesta disciplina. No entanto, é impossível ensinar uma pessoa que não entende o conceito. Portanto, é necessário que os educadores façam pesquisas nessa área, porque não podemos ensinar o que não sabemos, e devemos dominar o trabalho que iremos realizar.

A Matemática deve levar às descobertas dos alunos, e os professores devem ser os intermediários das perguntas e investigações, para que se interessem pelas matérias dos alunos. Quando nos deparamos com dificuldades em uma matéria, teremos um sentimento de nojo. Em muitos casos, a matemática é vista dessa forma. A matemática é uma matéria difícil e vai causar muitos fracassos e fazer com que os alunos fiquem enojados com ela. Portanto, a matemática inicial é muito importante porque pode cultivar o pensamento lógico e é a base para outras séries, pois aprenderemos os princípios básicos da disciplina no primeiro ano.

Nos primeiros anos, os alunos devem dominar a prática da leitura e da escrita, mas

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

também podem ter desenvolvido "alfabetização matemática", que é um termo usado para falar sobre a aprendizagem da matemática nos primeiros dias de escola. A aproximação entre letramento e matemática proposta pelo autor exige que trabalhemos muito para compreender o termo "letramento" de forma mais abrangente. Este termo pode ser entendido em dois sentidos principais: estrito e amplamente.

No primeiro sentido, a alfabetização é um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, mas em um sentido mais amplo, ou em um sentido amplo, é necessário não só aprender o sistema de escrita, mas também compreender suas práticas, usos e métodos de uso. Funções de leitura e escrita, o que significa trabalhar em todas as áreas do currículo e ao longo do ciclo de alfabetização. Nesse sentido amplo de letramento, surgiu um "novo" conceito: o letramento matemático proposto anteriormente. Portanto, espera-se que a partir do primeiro ano, os alunos sejam capazes de desenvolver essas habilidades para promover a aprendizagem futura da matemática.

O USO DE JOGOS NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

A matemática faz parte da vida da maioria das pessoas desde a infância e existe direta ou indiretamente em várias vidas diárias. Em quase todos os ambientes da vida social em diferentes períodos, é necessário usar o conhecimento matemático. Embora seja efetivamente utilizado em todas as áreas do conhecimento, em diferentes épocas e contextos, nem sempre é fácil ensinar aos alunos os conteúdos necessários e a sua importância de forma objetiva e significativa.

> Considerar a infância na escola é grande desafio para o ensino fundamental, pressupõe considerar o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade, definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos que ali estão, em que as crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

Isto porque muitos alunos têm dificuldade em aprender matemática de forma contextual, muitos alunos acabam por perder a motivação para aprender matemática e passam a calcular e resolver problemas de forma mecânica, fora do contexto da vida

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

cotidiana. Muitas vezes, o ensino da matemática baseia-se apenas na aquisição de conhecimentos para a resolução de problemas e cálculos, conhecimentos muitas vezes muito complexos e distantes da realidade e das necessidades dos alunos, o que torna a aprendizagem enfadonha e por vezes impossíveis de obter.

De acordo com os "Referenciais para o Ensino de Matemática" (2006), um dos principais desafios do ensino da matemática são os métodos de conteúdo voltados para a resolução de problemas e cálculos simples. Isso porque, muitas vezes, as disciplinas relacionadas a esses conteúdos são introduzidas aos alunos de forma mecânica na sala de aula, e não têm nenhuma ligação com a realidade em que se encontram, por isso o aluno não percebe o significado da aprendizagem, pois acha que não vai precisar usar isso como um conhecimento no futuro.

Para mudar essa realidade, os professores de matemática precisam utilizar estratégias de ensino inovadoras para aproximar o conteúdo da realidade da situação dos alunos, e utilizar métodos adequados de acordo com os interesses dos alunos. Nesse sentido, os jogos matemáticos são uma importante opção viável para o ensino e a aprendizagem, principalmente no ensino fundamental, pois os alunos nesta fase da educação se interessam mais pelos jogos por se tratar de brincadeira, competição e cooperação. Na visão de Rêgo e Rêgo (2000), é muito importante a introdução de novos métodos de ensino, onde o aluno participa ativamente da construção de sua própria aprendizagem, respeita o ambiente e considera os aspectos de entretenimento e lúdico. Comparado com sua idade, grande curiosidade e desejo de realizar atividades em grupo.

No ensino de conteúdos voltados para a resolução de problemas e cálculos simples, a introdução de jogos como estratégia de ensino em sala de aula é em si um recurso didático inovador que pode inspirar os alunos a aprender de forma significativa, pois cria uma situação que permite aos alunos desenvolver métodos de resolução de problemas. Diferentes caminhos e possibilidades estimulam sua criatividade a partir de desafios e, ao mesmo tempo, estimulam sua motivação para aprender sempre mais e superar suas próprias possibilidades.

Usando jogos no ensino de matemática para estimular o raciocínio lógico dos alunos, imaginação e criatividade, espírito coletivo e colaborativo e aprendizagem

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

significativa, os alunos podem internalizar o conteúdo e efetivamente trazê-lo para a vida diária. Os jogos matemáticos também contribuem para o trabalho dos professores, que podem utilizar diferentes tipos de estratégias para introduzir conteúdos matemáticos, de forma a atrair a atenção dos alunos e estimular a sua aprendizagem.

O jogo fornece uma variedade de desenvolvimento de habilidades, como raciocínio mais preciso, resolução de problemas de maneiras diferentes, comunicação, cálculos rápidos e confiáveis, etc. Isso ocorre porque, ao jogar, os alunos têm a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir as melhores ações, refletir e analisar as regras do jogo e estabelecer relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Pode-se dizer que o jogo pode criar um ambiente muito agradável e de aprendizado nas aulas de matemática.

> A educação lúdica contribui e influência na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA, 1995, p. 41).

Segundo Gandro (2000), os jogos fornecem estratégias inovadoras para a resolução de problemas, pois também podem investigar e explorar conceitos por meio de estruturas matemáticas relacionadas aos jogos, e os alunos podem vivenciá-los durante os jogos. Desenvolva e teste estratégias para esclarecer os desafios de vencer o jogo proposto. Nessa perspectiva, os jogos são uma espécie de recurso didático que pode estimular a aprendizagem de diferentes conceitos matemáticos, nos quais os alunos podem aprender conteúdos de forma eficaz, sem a aprendizagem mecânica em sala de aula que tradicionalmente realizam no cotidiano escolar.

Smole, Diniz e Milani (2007) defendem o trabalho dos jogos no ensino da matemática, ressaltando que os jogos são um dos recursos didáticos mais propícios ao desenvolvimento da linguagem e dos diferentes processos de comunicação, raciocínio e aprendizagem. Interação entre alunos: Por meio de jogos, os alunos podem acompanhar as ações uns dos outros e interagir entre si, promovendo a consciência crítica, defendendo opiniões e aprendendo a se tornar mais confiantes.

A utilização de jogos no ensino de matemática não só contribui para a

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

aprendizagem de conceitos matemáticos, mas também se reflete em outras áreas de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. A respeito disso, Borin (1998) comprovou que, em se tratando de jogos, é impossível para os alunos permanecerem passivos, o que gera muita motivação, podendo-se notar que, quando esses alunos falam sobre matemática, também apresentam melhora e estabeleça uma atitude mais positiva em relação ao seu processo de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

O uso de jogos na aula de matemática pode reduzir os obstáculos enfrentados por muitos alunos que têm medo da matemática e se sentem incapazes de aprender o conteúdo relacionado. Portanto, os jogos matemáticos têm uma função educativa, o que afeta diretamente a autoestima dos alunos e os torna mais motivados para aprender.

Ao ensinar matemática por meio de jogos, os professores oferecem aos alunos a possibilidade de combinar a aprendizagem com a brincadeira, mas não deixam a aprendizagem de lado. Os próprios alunos veem o jogo como um momento sério, querem superar os próprios desafios e mostrar que aprenderam algo.

> Os jogos educativos, sobretudo aqueles com fins pedagógicos, revelam a sua importância em situações de ensino-aprendizagem ao aumentar a construção do conhecimento, introduzindo propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e acção activa e motivadora, possibilitando o acesso da criança a vários tipos de conhecimentos e habilidades (MOURA; VIAMONT, 2005, p. 1-2).

Segundo Borin (1998), ao jogarem jogos, os alunos percebem que jogos não são apenas diversão, precisam ser levados a sério, não como mais um jogo. Ao jogar, os alunos analisam as regras do jogo e desenvolvem certas habilidades, orientando-os a associar vários aspectos do jogo a determinados conceitos matemáticos. Este é um pré-requisito para que os alunos relacionem seus conhecimentos conhecidos para superar os desafios do jogo.

Os jogos podem tornar mais fácil para os alunos aprenderem as regras da matemática, e os jogos também incentivam a memorização de conceitos matemáticos difíceis de lembrar. De acordo com as diretrizes do MEC (2006), os jogos são um recurso eficaz para estimular as regras matemáticas da memória, e foi demonstrado que existem vários tipos de jogos que podem ser usados para estimular o caminho da memória do conteúdo de maneiras importantes, ao invés de mecanicamente.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

A utilização de jogos para o ensino da matemática orientará os alunos a percorrerem diferentes caminhos até chegarem à resposta desejada, o que é muito importante porque permite refletir sobre as várias possibilidades de aprendizagem. Cometer erros também é uma forma de aprender a ver onde você precisa melhorar. Os jogos são um guia para a aprendizagem dos alunos e a prática de ensino dos professores, pois por meio dos jogos os professores vão perceber quando o conteúdo precisa fortalecer a aprendizagem dos alunos, e encontrar formas inovadoras de repassar os conteúdos.

Resolver problemas matemáticos de diferentes complexidades é uma das formas mais adequadas de usar os jogos como recurso didático. Segundo Borin (1998), a resolução de problemas é a forma mais adequada de cultivar a atitude crítica dos alunos em qualquer situação em que seja necessária uma resposta mais completa. Cada hipótese ou cada ação proposta pelo aluno levanta uma série de questões, incluindo qual estratégia utilizar e qual caminho seguir para obter a resposta correta e vencer o jogo. Ao fazer os exercícios, os alunos costumam pensar nos erros que cometeram e porque escolheu esse caminho, o que lhe permitiu testar diferentes estilos de aprendizagem.

> Essa metodologia representa, em sua essência, uma mudança de postura em relação ao que é ensinar matemática, ou seja, ao adotá-la, o professor será um espectador do processo de construção do saber pelo seu aluno, e só irá interferir ao final do mesmo, quando isso se fizer necessário através de questionamentos, por exemplo, que levem os alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situações que forcem a reflexão ou para a socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa. Ao aluno, de acordo com essa visão, caberá o papel daquele que busca e constrói o seu saber através da análise das situações que se apresentam no decorrer do processo (BORIN, 1998, p. 10-11).

O trabalho do professor é usar o curso de preparação para o jogo, tentar escolher a tecnologia que possa explorar todos os potenciais de aprendizagem proporcionados pelo jogo, e também deve analisar o método que melhor se adequa ao tipo de objetivo que pretende atingir. Nesse sentido (STAREPRAVO, 1999), o uso de jogos requer certa atitude do professor, fazendo-o pensar que se trata de uma atividade ao longo do ano letivo, ao invés de ocasionalmente utilizar os jogos como estratégia relacionada ao conhecimento arquitetônico com os objetivos que pretende atingir e devem ser cuidadosamente planejados.

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais (1998), não existe uma única

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

forma de ensino de qualquer disciplina, especialmente matemática. As possibilidades de trabalho são muitas e variadas e, nesses trabalhos, os educadores poderão utilizar diferentes métodos para estabelecer e construir suas próprias práticas de ensino. Portanto, o jogo apresenta-se como um recurso que fornece informações sobre o problema a ser resolvido e, ao mesmo tempo, permite que os alunos desenvolvam estratégias de resolução de problemas.

Os jogos devem ser considerados como uma ferramenta de ensino que é propícia à aprendizagem do aluno, principalmente matemática, pois por meio dos jogos, os alunos vão perceber que podem aprender de forma lúdica e interessante, e começar a entender e usar as regras do processo de ensino.

Ao aprender matemática por meio de jogos, os alunos aprendem melhor o que precisam aprender. Ao mesmo tempo, entendem que a escola não é o único lugar para a realização de atividades matemáticas e as atividades matemáticas podem ser realizadas e vivenciadas em diferentes espaços e tempos. Outro ponto importante a ser ressaltado é que os jogos podem ser físicos ou virtuais, pois na era tecnológica muitas crianças entram em contato com dispositivos eletrônicos, que podem se tornar aliados no processo de ensino.

Portanto, o uso de jogos no ensino de matemática é extremamente válido para orientar os alunos a trabalharem duro para superar as barreiras cognitivas e emocionais, se estiverem motivados, estarão mais dispostos a aprender espiritualmente de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos primeiros anos, a matemática é muito importante para os alunos, além de ser um suporte para outras séries, também cultiva o raciocínio lógico dos alunos, um olhar crítico sobre os conceitos estabelecidos e o que eles aprendem no cotidiano. A construção da matemática inicial não deve ser mecanizada, pois irá despertar o interesse dos alunos, portanto, construí-la por meio de sua interação pode tornar o aprendizado mais tranquilo.

Ao lidar com conceitos matemáticos, é importante explicá-los com clareza e

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

dominá-los, porque eles serão a base de toda a matemática escolar, por isso os professores devem estar sempre aprendendo sobre o que você vai ensinar.

A utilização de jogos no ensino de matemática é extremamente relevante para o desenvolvimento das crianças, e proporciona um desenvolvimento agradável e interessante. Quando as crianças brincam, aumentam a sua autoestima e independência, para que possam construir a sua própria independência, conhecer e desenvolver seu raciocínio.

O brincar deve ser enfatizado no ensino de matemática, pois atividades dessa natureza contribuem para o desenvolvimento das crianças, pois elas interagem, trocam experiências e criam sua aprendizagem por meio dessas trocas. Os jogos podem ser usados em sala de aula para desenvolver conhecimentos matemáticos e de linguagem, pois os alunos devem estabelecer criticamente seus momentos em determinadas situações.

A utilização de atividades lúdicas em matemática e materiais concretos está totalmente relacionada com o desenvolvimento cognitivo das crianças, auxilia no aprendizado, tornando o assunto menos abstrato e intuitivo. Portanto, é óbvio que o uso dessas metodologias é útil para o ensino da matemática, e nos primeiros anos, é essencial que possamos usar esses tipos de metodologias para que os alunos possam manipular os materiais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. 3.ed. São Paulo: IME/USP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15/12/2006 para os cursos de Pedagogia. Brasília: MEC, 2006.

GANDRO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Tese. Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2000.

MOURA, P. C.; VIAMONTE, A. J. **Jogos Matemáticos como recurso ditático**. Lisboa:

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

APM, 2005.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Carmén Lúcia Brangaglion (Coord.). **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: Tecendo XXII EREMATSUL – Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul Centro Universitário Campos de Andrade – Curitiba, Paraná – 21 a 23 de julho de 2016 fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RÊGO, R.G.; RÊGO, R.M. **Matemática ativa**. João Pessoa: Universitária/UFPB, INEP, Comped: 2000.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; MILANI, E. **Jogos de matemática do 6° ao 9° ano**. Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed 2007.

STAREPRAVO, A.R. **Jogos, desafios e descobertas: o jogo e a matemática no ensino fundamental, séries iniciais**. Curitiba: Renascer, 1999.

CAPÍTULO XVIII

O USO DO LÚDICO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: A IMPORTÂNCIA DE CONSTRUIR NOVAS METODOLOGIAS PARA O ENSINO

Ana Paula Luiz do Nascimento Machado[58]; Glória Marques da Costa[59];

Luiza Ferreira Manoel[60]; Jessica de Lima Neves[61];

Maria Marques da Costa[62].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-18

RESUMO: A ludicidade proporciona uma possibilidade de ensino, que se reflete nos momentos agradáveis das crianças, permitindo-lhes expor suas próprias dificuldades e aprendizagem. Cultive o pensamento crítico, reflexivo e positivo do ser humano, enriqueça seu senso de responsabilidade e espírito cooperativo e forneça funções cognitivas e sociais para seu desenvolvimento. Com base nessas informações, esta pesquisa tem como objetivo analisar a contribuição dos jogos para o processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar. É através da leitura e releitura bibliográfica que podem ser encaminhadas propostas de trabalho, o que nos permite ter a certeza de que a existência de jogos e brincadeiras infantis, se bem aplicados, contribuirá definitivamente para o processo de desenvolvimento e ensino. Dentre os referenciais teóricos, destaca-se Kishimoto (1996); Friedman (1996) e Almeida (1994), que enfatizam que os jogos podem ajudar a estabelecer novas descobertas, e que professores e escolas estão proporcionando-as. Os jogos podem ser usados para estimular uma aprendizagem mais divertida e significativa, estimular a construção de novos conhecimentos e, assim, promover o desenvolvimento das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Ensino-Aprendizagem. Desenvolvimento.

THE USE OF PLAY AS A PEDAGOGICAL PRACTICE: THE IMPORTANCE OF BUILDING NEW METHODOLOGIES FOR TEACHING

ABSTRACT: Playfulness provides a possibility of teaching, which is reflected in the children's pleasant moments, allowing them to expose their own difficulties and learning. Cultivate critical, reflective and positive thinking of human beings, enrich their sense of responsibility and cooperative spirit and provide cognitive and social functions for their development. Based on this information, this research aims to analyze the contribution of games to the learning process and school development. It is through reading and re-reading the literature that work proposals can be submitted, which allows us to be sure that the existence of children's games and games, if properly applied, will definitely contribute to the development and teaching process. Among the theoretical references,

[58] Graduada em Matemática. E-mail: anapaulaldnm@hotmail.com
[59] Graduada em Pedagogia. E-mail: gloria.marques@gmail.com
[60] Graduada em Pedagogia. E-mail:luizabbu@hotmail.com
[61] Graduada em Pedagogia. E-mail:pedagogajessica@hotmail.com
[62] Graduada em Pedagogia. E-mail:mariamarques1239@gmail.com

stand out Kishimoto (1996); Friedman (1996) and Almeida (1994), who emphasize that games can help establish new discoveries, and that teachers and schools are providing them. Games can be used to encourage more fun and meaningful learning, encourage the construction of new knowledge and thus promote children's development.

KEYWORDS: Playful. Teaching-Learning. Development.

INTRODUÇÃO

Na sociedade em constante mudança em que vivemos, o progresso tecnológico e novas conquistas estão constantemente surgindo, e as pessoas sempre adquirem novas habilidades por meio de uma busca contínua. Uma delas é a utilização de jogos no processo de ensino, que desperta o interesse pela aprendizagem e possibilita às crianças enfrentar os desafios que vão surgindo, pois na história a importância dos jogos para o desenvolvimento humano tem sido reconhecida.

Portanto, quando crianças e adultos brincam e brincam, eles penetram no mundo das relações sociais e cultivam o senso de iniciativa e de ajuda mútua. De forma divertida e divertida, esse método permitirá que as crianças estabeleçam relações cognitivas com as experiências de vida por meio do aprendizado. Isso porque, no processo de brincar, é claro que não só o conteúdo da escola, mas também a compreensão da vida, e a experiência de enfrentamento da situação podem ser obtidas quando necessário. Enquanto brincam, as crianças se divertem, se exercitam, acumulam conhecimentos e aprendem a conviver com outras crianças.

Por isso, é fundamental que, dentro de seu cotidiano, as crianças precisem brincar porque seu ambiente é cercado de jogos, o que por sua vez estimula sua curiosidade e imaginação. Os jogos são necessários. É através dos jogos que as crianças descobrem o mundo, comunicam e entram no meio social. O brincar é fonte de lazer e também de conhecimento, é esta dupla natureza que nos faz considerar o jogo parte integrante das atividades educativas. Portanto, os jogos podem ser inseridos na educação infantil, pois na perspectiva de que as crianças possam gerar conhecimento por meio dos jogos, eles oferecem excelentes recursos educacionais, para que possamos entender que por meio dessas atividades as crianças se divertem e aprendem.

Assim, a proposta de pesquisa tem como objetivo identificar, identificar e analisar

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

o importante desempenho do lúdico no processo de ensino a partir da pesquisa e da vivência, e tem como objetivo refletir sobre a importância do lúdico no processo de ensino, e conscientizar educadores para questões relacionadas à aprendizagem e à educação.

Em seguida, tente inspirar ações de reflexão e autorreflexão sobre o impacto dos momentos vividos entre os atores na relação. Desta forma, o objetivo é ajudar a ajustar o tamanho dos comportamentos e atitudes dos professores de acordo com a possibilidade de intervenções interessantes em sua prática.

O LÚDICO E A INTRODUÇÃO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

A educação brasileira deu grandes passos no processo de reformas e na promulgação das novas Diretrizes e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB / 1996), nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e na posterior divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo considerada o grande avanço da educação no Brasil e as grandes conquistas da escola. Esses fatos suscitaram discussões em todas as escolas do Brasil na década de 1990. Alguns professores concordam com essas orientações, outros discordam, mas o que importa não é a posição, mas a possibilidade de gerar debates e permitir a reflexão sobre o ensino.

A ludicidade, como um estado completo, o que se realiza na felicidade pode aparecer em diferentes situações da vida. Algumas escolas se tornaram um lugar onde a criatividade e a liberdade das crianças foram deixadas de lado, os jogos e jogos foram negligenciados e os aspectos lúdicos das crianças foram excluídos. A utilização de jogos na escola é um recurso muito rico para a busca de valorização das relações, pois as atividades lúdicas podem ganhar valores esquecidos, desenvolvimento cultural e, claro, a absorção de novos conhecimentos, desenvolvendo habilidades sociais e criatividade.

Assim, dialogamos sobre o que Lopes (2000), traz como:

> Uma característica universal estimada na premissa de que enquanto a criança está simplesmente brincando, incorpora valores, conceitos e conteúdo; a proposta é ir além do jogo, do ato de jogar, para o ato de antecipar, preparar, confeccionar e brincar. Tendo em vista objetivos como: desenvolvimento das habilidades e potencialidades e também na

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> terapia de distúrbios específicos de aprendizagem (LOPES, 2000, p. 36).

Segundo Almeida (1994, p. 18) "O grande educador criou uma arte lúdica, uma ferramenta admirável de promoção da educação infantil". Isso porque, quando as crianças começam a frequentar a escola, seu corpo e mente são muito afetados, pois, antes disso, suas vidas eram voltadas principalmente para os brinquedos e o ambiente familiar. Na escola, podemos refletir como as crianças precisam obedecer à disciplina escolar, ficam muitas horas presas em cadeiras desconfortáveis e não podem se movimentar livremente, o que causa certa resistência à escola. O fato não é apenas que você não gosta do ambiente ou do novo estilo de vida, mas também que não há como encontrar suas atividades favoritas. Isso se dá porque, ainda hoje, a palavra ensino se confunde com disseminação. Com isso, os alunos são agentes passivos da aprendizagem, enquanto os professores são apenas disseminadores do conhecimento.

> Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo [...], desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (KISHIMOTO, 1996, p. 22).

A escola atual tem mostrado em alguns casos que não aprendeu a confiar nos alunos porque se limita a transmitir conhecimentos, impor conhecimentos e aceitar apenas alunos desta área. Friedman (1996, p. 3) disse: "Nas escolas, as pessoas acreditam que os professores podem abrir mão e usar os jogos como forma de divulgação de conteúdos". Portanto, é imprescindível que professores e gestores escolares reflitam sobre a importância do lúdico como facilitador do ensino e da aprendizagem na prática docente.

Por meio de jogos, as crianças encontram o equilíbrio entre realidade e imaginação, desenvolvem o aprendizado de forma agradável e significativa e fazem da sala de aula um sucesso, satisfazendo professores e alunos. Com isso, ao analisar as crianças mais profundamente, fica claro que não importa em que estágio elas se encontrem, toda a sua vida será iluminada por jogos. Dessa forma, o charme dos jogos deve ser proporcionado aos alunos como fator impulsionador do aprendizado diário.

INFLUÊNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) a partir da importância da ludicidade que o professor deverá contemplar jogos, brinquedos e brincadeiras, como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas, possibilitando à criança uma aprendizagem prazerosa.

Brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança. Segundo Brincando, a criança pode experimentar comportamentos, ações e percepções sem medo de fracasso. A vida infantil é constituída pelo mundo do brincar, um mundo criado pelas crianças, onde ela mesma se auto cria.

A brincadeira possibilita o estabelecimento de valores e hábitos sociais. Nelas as crianças têm a liberdade de escolher com o quê e como elas querem brincar. A brincadeira se torna, assim, um espaço de aprendizagem significativa para a criança. Para Kishimoto (1996), afirma que "independente de época, cultura e classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz de conta se confundem".

É fundamental, no jogo, que a criança descubra por si mesma. O professor deverá oferecer situações desafiadoras que motivem diferentes respostas, estimulando a criatividade e a redescoberta. É de grande importância que os professores compreendam e compreendam, o jogo como um recurso privilegiado de sua intervenção educativa.

Para Santos (2001) "evidencia a utilização do brinquedo e da brincadeira no cotidiano das instituições deve estar associada a atividades criativas, autonomia e imaginativas e, simultaneamente, estar em constante relação com as atividades criativas do trabalho e de aprendizagem formal". A exploração dos brinquedos contribui nessa aprendizagem formal através da brincadeira.

> A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

calmas (VIGOTSKI, 1998, p. 35).

Atualmente é possível unir a brincadeira com atividades que proporcionam um conhecimento apropriado para determinadas idades e a criança pode ter o conhecimento de que ela pode ter um projeto ou uma proposta de brincar diferenciada. A criança que participa de diversas atividades ligadas às brincadeiras elas geralmente demonstram uma satisfação maior com o espaço escolar e com isso traz a ela um ânimo maior de estar no ambiente escolar.

É muito importante entender que numa visão humanitária a educação sempre se preocupou com as questões afetivas das crianças, fazendo com que o espaço escolar promova atividades de socialização, de interatividade e assim fazer com que todos convivam em harmonia.

No que se refere às relações entre a criança, o corpo, e o movimento é importante compreender que atividade lúdica, ou seja as brincadeiras facilitam para que a criança possa se movimentar e desenvolver as suas habilidades em determinadas atividades, ou seja, o educador deve colocar o aluno para se movimentar, e trabalhar a coordenação motora, as questões cognitivas e também a prática mesmo do movimento, para garantir um aprendizado mais significativo. De acordo com os PCNs:

> As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: • brincar; • movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; • expressar sentimentos e pensamentos; • desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; • ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; • diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito: • à dignidade e ao respeito; • autonomia e participação; • à felicidade, ao prazer e à alegria; • à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; • à diferença e à semelhança; • à igualdade de oportunidades; • ao conhecimento e à educação; • a profissionais com formação específica; • a espaços, tempos e materiais específicos (BRASIL, 2006, p. 19).

Portanto, participar de brincadeira é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiência que irão ajudá-la a lidar com suas emoções e aprender uma forma de convivência mais enriquecedora. Ressalta-se que a instituição educacional deverá oportunizar a fim de explorar e estimular brincadeiras como: de casinha, de médico, de escolinha, seu mestre mandou etc.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

AS RELAÇÕES DO LÚDICO COM O APRENDIZADO

É fundamental compreender a relação que os jogos, brincadeiras e brinquedos desenvolvem nas crianças. É por meio dessa atividade interessante que o desenvolvimento de uma criança pode ocorrer e estruturar do desenvolvimento simples ao complexo, é assim que se dá o processo de ensino e aprendizagem. Quando se fala em jogo de palavras, trata-se de jogos, sejam eles individuais ou coletivos, e lúdicos.

> [...] brincar é uma necessidade básica, assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação. Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento (FERREIRA, 2009, p. 1).

Segundo Morin (1986), diante da situação atual, a incerteza valeu a pena no final do século e apareceu na realidade da educação. Os professores ainda procuram alunos homogêneos no mesmo nível de aprendizagem. No entanto, é importante destacar que os professores precisam entender e aceitar as diferenças e incertezas do ambiente educacional. Portanto, eles devem trabalhar duro para entender o contraditório e imprevisível, para encontrar ideias complexas e evitar as limitações de simplificação e fragmentação de ideias.

Cada sociedade estabelece um sistema de ensino que melhor atenda às suas necessidades, aos conceitos das pessoas e à disposição de manter esses conceitos, bem como à reprodução das relações de poder entre seus membros. O que se viu é que a sociedade está passando por mudanças significativas no campo político e econômico, mas as instituições de ensino não mudaram.

Assim, devem existir desafios de qualidade nas sugestões pedagógicas da escola, bem como uma imagem viva da aprendizagem, este é o cerne da educação: saber pensar, obter informação e refazer informação. Dia, acompanhamento. Como disciplina participativa e produtiva, os professores estão cientes da necessidade de uma educação de qualidade e buscam constantemente o conhecimento para se transformarem. Para a formação de cidadãos, nada melhor do que agregar jogos ao currículo escolar, pois,

> A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> resolução dos problemas que as rodeiam. A literatura especializada no crescimento e no desenvolvimento infantil considera que o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprios; um fazer que se constitui de experiências culturais, que são universais, e próprio da saúde porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros (DALLABONA; MENDES, 2009, p. 12).

O jogo não apareceu como uma atividade educacional interessante na história, mas como um jogo de ganhar ou perder dinheiro. Com o tempo, é visto como um elemento de entretenimento que pode contribuir diretamente para a educação, pois permite construir relacionamentos com os alunos que podem realizar melhor as atividades.

Por muito tempo, os jogos foram vistos como uma atividade recreativa separada da sala de aula, que ajudava a focar, mas não fazia parte da educação. Vincular jogos à educação significa quebrar o antagonismo construído em torno do modelo de entretenimento. Aqui, o jogo não é formativo, mas instrutivo, portanto, tem um lugar na estratégia de educação.

Nesse diapasão, é importante garantir a educação pré-escolar e o espaço lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental, onde a educação é uma atividade consciente e voluntária, olhando o sentido do seu cotidiano de uma perspectiva criativa, imaginativa e construtiva, e no processo de busca de conhecimento. Por meio de jogos e brincadeiras, as crianças constroem conceitos e superam as dificuldades de aprendizagem, continuam aprendendo divertido, tornando-se uma aventura deliciosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos no presente texto abordar a importância do lúdico no processo de escolarização, buscou-se identificar a importância das brincadeiras e jogos e suas implicações na Educação Infantil, visto que é de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança, o cuidado consigo e com os outros, assim a criança diante dessa temática: lúdico, jogos e brincadeiras de forma natural, que é característica da ludicidade, consegue extravasar suas limitações, seus anseios, etc.

A criança de natureza demonstra curiosidade, imaginação e de expressar-se, às

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

vezes necessita apenas de um direcionamento, nisso não basta apenas brincar por brincar, ou seja, o docente precisa-se preocupar com o pleno desenvolvimento da criança em todos os aspectos: cognitivos, social, emocional, familiar e econômico. É de extrema importância o cuidar, o interagir. O ponto principal deste texto foi entender que as brincadeiras podem contribuir para com o desenvolvimento escolar das crianças, no entanto os educadores devem ficar atentos para aplicá-la da maneira correta, para que os alunos não confundam as atividades educativas, apenas como uma simples brincadeira.

Nesse sentido é de suma importância que os educadores e as instituições de ensino, busquem estarem se capacitando e desenvolvendo projetos lúdicos, visando aprimorar os seus métodos de ensino. Através deste projeto podemos concluir que a socialização é importante para a formação cidadã das crianças. Para se construir um espaço educativo harmônico, é importante que expresse o valor da amizade e do trabalho em equipe.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de 1994.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O Lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. Disponível em http://www.fortium.com.br/faculdadefortium.com.br/marco_guilherme/material/5937.pdf. Acesso em 12 setembro de 2021.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, Lívia. **A Importância do Lúdico na Educação Infantil**. Disponível em http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-importancia-do-ludico-naeducacao-infantil-1230873.html. Acesso em 12 setembro de 2021.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e Brincar – O resgate do jogo infanti**l. São Paulo: Moderna,1996.

LOPES, Maria da Gloria. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **O Método III. O conhecimento do conhecimento**. Portugal: Europa

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

América, 1986.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes,1988

CAPÍTULO XIX

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS NA ERA DIGITAL

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes[63]; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas[64];

Maria Cristina Antonia da Silva[65]; Ewerton Cardoso da Silva[66];

Tiago Santana de Souza[67]; Wekydja Neyk Paiva de Freitas[68];

Maria dos Navegantes Ferreira da Silva Maia[69];

Maria Rosilene Fernandes de Lima[70]; Railson joeliton Souza Santos[71].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-19

RESUMO: Atualmente, as crianças estão diante de uma infinidade de informações e recursos tecnológicos que as possibilitam desenvolver-se de forma autônoma e participativa. Diante deste panorama, a educação infantil tem encontrado o desafio de despertar nos alunos o interesse em aprender, tendo em vista que ainda se percebe de forma global que as metodologias de ensino estão voltadas para um modelo tradicional de ensino. Para fomentar esse interesse, as tecnologias têm o papel fundamental no processo, pois é preciso atender às expectativas dessas crianças. O presente artigo objetivou pesquisar as tecnologias digitais, enquanto proposta pedagógica, no contexto da educação infantil e anos iniciais, buscando também, compreender quais as contribuições das tecnologias digitais no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Anos Iniciais. Tecnologias Digitais. Ensino.

63 Pós-Graduada em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9198-6746. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5956672837215695. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.
64 Doutoranda em Educação (CECAP). Docente nos Município de Macau/RN e Guamaré/RN. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5355-3547. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5122671799874415. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.
65 Graduação em Pedagogia - UVA. Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais – VIAVEC. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento - Faculdade do Vale Elvira Dayrell. Pós-graduação em Educação Inclusiva e Projetos Sócias - Faculdade Einstein. Professora da Educação Básica. E-mail: crisluisa_alves@outlook.com
66 Graduação em Pedagogia - UVA. Pós-graduação em Formação de Docentes; Educação Infantil; Alfabetização e Educação Especial- FAVENI. Professor da Educação Básica. E-mail: ewertoncardosold@hotmail.com
67 Graduado em pedagogia -FACESA. Pós-graduando em Alfabetização e Letramento - FAVENI. Mestrando em Ciências da Educação pela FACEM. E-mail: tdetrabalho@hotmail.com
68 Graduação em pedagogia - UNITINS. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínico – FMB. Professora da Educação Básica. Mestranda em Ciências da Educação – FACEM. E-mail: wekydja.paiva@gmail.com
69 Licenciatura em Pedagogia -UVA. Pós-graduação em Psicomotricidade – FAVENI. Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais -FIAVEC. Pós-graduação em Línguas Brasileiras de Sinais - LIBRAS - Faculdade Cidade Verde. Pós-graduação em Educação Especial e Educação Infantil - Faculdade Dom Alberto. Professora na cidade de Guamaré/RN. E-mail: navegantes.jandaira@hotmail.com
70Graduação em Pedagogia. Professora da Educação Básica. E-mail: rosilenefernandes75@hotmail.com.br
71 Graduação em Pedagogia -FAEX. Pós-graduação em Educação Especial - UNIFAVENI. Professor do município de Galinhos/RN. E-mail: railsonjoeiton@gmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

CHALLENGES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND EARLY YEARS IN THE DIGITAL AGE

ABSTRACT: Currently, children are faced with a multitude of information and technological resources that enable them to develop in an autonomous and participatory way. Given this panorama, early childhood education has faced the challenge of awakening in students the interest in learning, considering that it is still perceived globally that teaching methodologies are geared towards a traditional teaching model.To foster this interest, technologies play a fundamental role in the process, as it is necessary to meet the expectations of these children. This article aimed to research digital technologies, as a pedagogical proposal, in the context of early childhood education the Early Years., also seeking to understand the contributions of digital technologies in the educational context.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Early Years. Digital Technologies. Teaching.

INTRODUÇÃO

Vivemos atualmente a chamada era digital e, explícita ou implicitamente, o uso de ferramentas digitais está presente no nosso cotidiano, seja como forma de lazer, de trabalho ou de estudo. Sendo a educação uma das bases da vida em sociedade, ela precisa caminhar em conjunto com a evolução da sociedade, adaptando-se ao uso das novas tecnologias, integrando-as ao seu cotidiano de forma produtiva.

Essa geração atual é marcada por crianças que possuem habilidades para manusear aparelhos tecnológicos antes mesmo de saber falar. Por isso, a necessidade eminente da escola desenvolver atividades pedagógicas utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escola desde a Educação Infantil, para que estas crianças possam ampliar os saberes necessários ao desenvolvimento das suas habilidades e possam tirar proveito e fazer o uso correto da tecnologia que dispõem em suas mãos.

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica é relevante que ela também deva acompanhar as novas formas de ver e agir da sociedade, com suas transformações e inovações. Assim, inserir as mídias digitais na sala de aula, desde esta etapa, constitui-se um grande desafio, mas acima de tudo, uma alteração de grande importância, pois como a todo instante as crianças já têm acesso às tecnologias, vamos estimulá-los a com elas desenvolver suas habilidades e facilidades para resolver situações vividas diariamente.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Para Gadotti (2000, p. 38), a escola precisa ser o centro de inovações e tem como papel fundamental "orientar, criticamente, especialmente as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer". Assim como Gadotti, acredita-se que a educação tecnológica deve começar a partir da educação infantil, e a escola necessita propiciar uma formação geral, preocupando-se em favorecer uma educação integral do indivíduo.

Não há como excluir as crianças de todas as possibilidades de desenvolvimento, comunicação, conhecimento ou diversão que são proporcionadas pelas TDICs. Por isso, o uso delas em sala de aula permitirá ao aluno desenvolver novos aprendizados, criando uma experiência expressiva e consistente. Nesse sentido, torna-se necessário incentivar a elaboração de metodologias direcionadas para a educação infantil, revendo teorias e modelos de ensino antes tradicionais e transformá-los de acordo com a nova realidade vivida pela sociedade.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO USO DAS TDICS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rapidez dos avanços tecnológicos pode trazer tanto benefícios quanto prejuízos. Por isso, é importante que a criança se familiarize com esse novo modelo de sociedade, não só em casa, mas principalmente no ambiente escolar, local destinado ao ensino e onde há a intervenção de um educador capaz de lapidar seus conhecimentos.

As TDICs fazem parte do cotidiano de inúmeras pessoas no mundo, sendo utilizadas, praticamente, em todas as áreas de atuação profissional: saúde, segurança, transporte e na educação. Nessa vertente:

> As tecnologias digitais estão realizando transformações profundas nos processos de aprendizagem e nas mudanças da escola. Reflete que o uso das tecnologias na educação propicia a interdisciplinaridade, uma organização heterárquica, estimula a participação cooperativa e solidária, promove a autonomia e a responsabilidade da autoria nos alunos (FAGUNDES, 2007, p. 14).

Vale salientar que a tecnologia não se restringe apenas a criação de equipamentos e aparelhos eletrônicos. Ela corresponde a um universo mais amplo, de elementos criados pelo cérebro humano em diferentes épocas, com o objetivo de melhorar a qualidade de

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

vida dos homens. Assim, o homem utiliza muitas tecnologias que não estão relacionadas a equipamentos, como a linguagem, enquanto construção criada pela inteligência humana propiciadora de comunicação entre os membros de uma sociedade, na qual originou os diversos idiomas que formam a identidade do povo e a sua cultura (KENSKI, 2007).

Dentro deste aspecto, as tecnologias digitais também estão em constante transformação e não são materializadas apenas em máquinas e equipamentos, uma vez que se encontram no plano virtual, com apoio na informação. "Tem suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas" (KENSKI, 2007, p. 38).

Segundo Pereira e Lopes (2005, p. 02), com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, a escola formará "indivíduos mais criativos que estarão adquirindo novos conhecimentos e integrando-se com um novo modo de aprender e de interagir com a sociedade". A partir desse pressuposto, o docente precisa executar atividades pedagógicas que permitam aprendizagens significativas, contribuindo para o processo de desenvolvimento dos alunos, fazendo com que eles interajam de maneira autônoma e participativa, através de situações que envolvam troca de saberes.

O papel das TDICs no ambiente escolar é o de favorecer a construção de conhecimento, de maneira que auxilie na concepção de um novo modelo de ensino. A educação deve ser efetivada de forma colaborativa, onde o aluno passa a ser um agente ativo, uma vez que este, como nativo digital, tem habilidades e facilidade para usar e se relacionar através das mídias digitais.

> Para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não bastar usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida (KENSKI, 2007, p. 46).

Não há como a escola fugir de propostas pedagógicas que envolvam o uso destas tecnologias no dia a dia docente. Vários são os questionamentos de como as TDICs podem ser inseridas no contexto escolar infantil de maneira significativa. Nesta linha de pensamento, exemplos como a utilização de computador, internet, jogos interativos, entre outros, são opções onde os alunos estarão diante de situações que promovem o

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

desenvolvimento de habilidades cognitiva, afetiva e social, sem deixar de lado as características peculiares dessa fase da vida.

Nesse cenário, a tecnologia tem um papel fundamental, de forma que há duas competências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que dizem respeito ao uso da tecnologia no processo de ensino aprendizagem.

> Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
>
> Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Neste documento, fica claro que o uso da tecnologia deve ser feito com ética, para que traga benefícios para a sociedade em geral, isso inclui também as crianças. Por esta razão, os alunos da educação infantil devem ser estimulados a terem um pensamento crítico, criativo e lógico, devem ter despertadas a curiosidade, o desenvolvimento motor e a linguagem e tudo isso pode ser atingido a partir do uso das TDICs.

O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dentro deste contexto atual, o educador deve assumir o papel fundamental de mediador das aprendizagens na sociedade tecnológica, especialmente,

> como modelo que é para os mais novos, adotando determinados comportamentos e atitudes em face das tecnologias. Por outro lado, perante os produtos tecnológicos, o educador deverá assumir-se com conhecimento e critério, analisando cuidadosamente os materiais que coloca à disposição das crianças (FOLQUE, 2011, p. 9).

Para que essa atuação tenha êxito é preciso selecionar programas educativos, metodologias e ferramentas que propiciem conhecimento pedagógico, materiais que gerem estímulo-resposta, e que sejam trabalhados adequadamente. Nesse sentido, o educador deve ser um incentivador de processos de exploração e utilização de materiais

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

de referência significativa para as crianças. Caso contrário, promoverá uma aprendizagem passiva, desprovida de sentido e que não trará mudanças e benefícios reais para as crianças.

A criança precisa ser estimulada para em cada atividade encontrar respostas diversas e também ter espaço para a criação. O professor necessita saber lidar com as tecnologias digitais, a fim de promover a interatividade, a ajuda mútua contribuindo para o desenvolvimento das crianças. Na Educação Infantil, o uso dessas tecnologias deve ter um caráter educativo, por isso precisam estar inseridas no projeto político pedagógico da escola, sendo entendidas como proposta pedagógica, contribuindo em aprendizagens relevantes e socialmente significativas.

Imbérmon (2010, p. 36) alerta para que

> [...] o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

Nessa perspectiva, torna-se importante que as TDICs busquem o desenvolvimento progressivo e integral da criança, pois ao se trabalhar as tecnologias, a escola colaborará com a inserção de usos sociais junto a sua didática, pois:

> [...] nos deparamos com a necessidade do educador dirigir sempre sua prática pela intencionalidade baseada no conhecimento das peculiaridades da criança e de seu desenvolvimento, pois o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa exerce força motivadora no desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade. Portanto, nossa concepção de criança condiciona o desenvolvimento das crianças que educamos, uma vez que condiciona a atividade que lhes propomos, na perspectiva histórico-cultural, quanto mais consciente é nossa relação com a teoria, mais ampla, rica e diversificada pode ser a experiência que propomos à criança e maior o rol de qualidades humanas de que ela pode se apropriar (MELLO, 2010, p. 200).

A entrada das tecnologias digitais no processo educativo envolve transformações pedagógicas na prática e na formação do professor. Com isso, não se pretende formar professores especialistas, mas pretende-se que estes consigam trabalhar com as TDIC's como tecnologias educacionais inseridas em uma proposta pedagógica adequada ao nível de ensino e ao público em sala.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> O professor precisa ter condições para poder utilizar o ambiente digital no sentido de transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem melhores pessoas e cidadãos participativos (KENSKI, 2001, p. 74).

Ao professor, cabe o papel de apresentar propostas que direcionam não apenas para a orientação, mas para o desenvolvimento de aprendizagens para os alunos, de maneira interativa, com intencionalidades pedagógicas. Sabendo ainda, que para o domínio dessas propostas, faz-se necessário a sua capacitação através de cursos de formação direcionados para o trabalho com essas tecnologias.

A utilização dessas metodologias precisa acompanhar os objetivos pretendidos, por isso, as atividades precisam ser planejadas, acompanhadas e avaliadas. Um caminho que exige do docente pesquisa, escolha, riscos, e sobretudo, conhecimento.

> Ao pensar em uma proposta educativa para as crianças pequenas, é essencial reconhecê-las como sujeitos co-construtores, ricos em potencial, inteligentes e competentes. Este é o grande desafio para nós, educadores, professores, profissionais da educação: ouvir as crianças e compreender suas culturas para então pensarmos em uma proposta educativa baseada nas relações estabelecidas com elas (PROTÁSIO; ALBUQUERQUE, 2004, p. 102).

Assim é preciso pensar em ações que propiciem aos alunos interagir com as tecnologias digitais, tornando-os cidadãos críticos e reflexivos, por meio da construção de conhecimento, os impulsionando a pensar, refletir, descobrir, refinar ideias e descobertas. Além disso, o professor precisa buscar conhecer o potencial e as experiências prévias dos alunos, para que possa, também, aprender com eles. Tendo em vista que até mesmo as crianças já chegam na escola com uma certa bagagem de conhecimento a ser compartilhada.

Introduzir as TDICS na educação infantil requer pensar em mudanças conceituais não só nas práticas dos professores. É preciso além disso criar políticas que garantam o investimento constante em programas de formação dos professores que discutam as especificidades de cada área e também de verbas que garantam a ampliação e renovação dos recursos tecnológicos nas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Diante da realidade tecnológica de alunos e professores na contemporaneidade com livre acesso a diversas fontes e formas de informações do universo virtual, o professor necessita conscientizar-se acerca das mudanças nos ambientes de aprendizagem. Assim, torna-se necessário trabalhar essa nova perspectiva pedagógica, com a inclusão e apoio do uso da tecnologia desde o ensino infantil, com as crianças das mais tenras idades.

Como vimos, o trabalho pedagógico com as TDICs na Educação Infantil, possibilita uma aprendizagem autônoma, sendo o aluno agente de sua aprendizagem, tornando assim o processo de aprendizagem mais significativo e propiciando à criança a ampliação das habilidades do pensar. Portanto, equipar escolas com tecnologias de ponta não é suficiente para proporcionar o desenvolvimento das crianças, é preciso além disso criar mecanismos para que o professor esteja preparado para desenvolver um trabalho em conjunto com as tecnologias digitais, unindo os objetivos didáticos às tecnologias a fim de desenvolver novas aprendizagens.

A reflexão acerca das novas metodologias mediada pelo uso de tecnologias, bem como a capacitação dos alunos para uma relação consciente e crítica com conteúdos virtuais, não se trata mais de um aditivo à educação, mas sim, de uma necessidade urgente no ambiente escolar. Para tanto, o educador necessita vencer barreiras e envolver-se em novas tecnologias em conjunto com seus alunos, utilizando essas mudanças a seu favor na prática docente. Com isso traremos aulas com troca de conhecimento, diálogo e compreensão, condizente com a cultura de ampla difusão, produção e compartilhamento de saber inerente a cultura digital da atualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 22/10/2021

FAGUNDES, Lea. **O professor deve tornar-se um construtor de inovações** – entrevista Midiativa, 2007.

FOLQUE, Maria da Assunção. **Educação Infantil, tecnologia e cultura**. Revista Pátio, Jul/Set-, 2011 – p. 8-11.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. São Paulo em Perspectivas, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade. In: Ensinar a Ensinar. São Paulo, Pioneira, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação – Campinas. SP: Papirus, 2007.

MELLO, Suely Amaral. **Contribuições de Vygotsky para a Educação infantil**. In: GADELUPE, Sueli; MILLER, Stela. Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. São Paulo, Cultura Acadêmica. 2010

PEREIRA, Andréia Regina, LOPES, Roseli de Deus. **Legal**: Ambiente de Autoria para Educação Infantil apoiada em Meios Eletrônicos Interativos. SP: 2005.

PROTÁSIO, Michelle R. ALBUQUERQUE, Simone S. **Quando as crianças passam a ser alunas?** Problematizações sobre a articulação da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Revista Momento Diálogos em Educação, Rio Grande, 17: 95-106, 2004/2005. Disponível em http://www.seer.furg.br/momento/article/view/615/161. Acesso em 22/10/2021

CAPÍTULO XX

OS DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS DO ENSINO REMOTO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO NO PERÍODO DE PANDEMIA

Lucia Bernadete Soares de Lima[72]; José Confessor de Oliveira Júnior[73];
Maria Elizabete Silva de Souza[74]; Meiry Janaina da Silva[75].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-20

RESUMO: O artigo aborda os desafios dos professores por meio da atuação com aulas remotas no processo de escolarização do aluno. A metodologia do estudo, de caráter exploratório, apresenta uma pesquisa do tipo quanti-qualitativa que se deu a partir das respostas de 20 professores(as) com diferentes formações que atuam em diferentes cidades do Estado do Rio Grande do Norte que estão trabalhando com aulas remotas. Os resultados mostraram que os professores não se sentem preparados para essa nova prática pedagógica com o uso de tecnologias, mas que estão se esforçando ao máximo buscando sempre estratégias para ensinar da melhor forma aos seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Professores. Tecnologia. Pandemia.

THE CHALLENGES AND EXPERIENCES OF REMOTE EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDENT SCHOOLING IN THE PANDEMIC PERIOD

ABSTRACT: The article addresses the challenges of teachers by working with remote classes in the student's schooling process. The study methodology, of an exploratory nature, presents a quantitative and qualitative research that took place from the responses of 20 teachers with different backgrounds working in different cities in the state of Rio Grande do Norte who are working with classes remote. The results showed that teachers do not feel prepared for this new pedagogical practice with the use of technologies, but that they are working hard to find strategies to teach their students the best way.

KEYWORDS: Remote education. Teachers. Technology. Pandemic.

INTRODUÇÃO

No início deste ano de 2020, os brasileiros foram pegos de surpresa com os primeiros casos de transmissibilidade do Covid-19 no país, doença viral surgida em

72Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário Inta – UNINTA. Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento – FACIBRA. Graduada em Licenciatura Plena em – ISEP. E-mail: bernadetesoaresdacosta15@gmail.com
73Pós-Graduado em Informática na Educação e Educação Infantil – FAVENI. Pós-Graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica – UNINASAU (Polo Natal). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia – UVA. E-mail: jrconfessor@yahoo.com.br
74 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia– ISEP. E-mail: elizabetemathias14@gmail.com
75 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia– ISEP. E-mail: janaina_meiry@hotmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

território Chinês no final do ano de 2019 causada pelo novo Coronavírus, denominado de SARS-CoV-2, que conforme a OMS apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

Por ser um vírus altamente contagioso e que se espalhou rapidamente por diversos países do mundo, no Brasil não foi diferente, a OMS tomou medidas de contenção da pandemia e dessa forma, evitar o colapso nos sistemas de saúde. Uma das medidas foi o isolamento social, ou seja, recomendou-se que as pessoas ficassem em casa e ao sair usassem máscaras, bem como, foi exigido o fechamento de lojas, bares, restaurantes, shopping, entre outros tipos de estabelecimentos; dentro deste contexto também se insere o fechamento das instituições de ensino.

Nesse sentido, o fechamento das escolas foi e está sendo necessário para evitar aglomerações e consequentemente, a proliferação do novo Coronavírus, nisso milhares de estudante tiveram suas aulas suspensas, porém, para que o ano letivo no fique "perdido", o Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino, ou seja, as aulas remotas, podendo os conselhos estaduais e municipais de Educação, definir como cada localidade seguirá as orientações.

Com essa situação, as redes escolares públicas e privadas, se depararam com vários desafios no processo de viabilização do ensino remoto. As Secretarias de Educação tiveram que se adaptar para oferecer as aulas remotas, sejam elas pela internet, por aplicativos ou pelas redes sociais, além disso, as escolas e os professores tentam manter o contato com os alunos.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo principal discutir os desafios encontrados pelos professores por meio da atuação com aulas remotas no processo de escolarização do aluno, analisando as experiências vivenciadas pelos estes durante a adaptação às novas tecnologias e os impactos que o ensino remoto tem causado na realização das atividades do dia-a-dia.

ADOÇÃO DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A escola como um dos principais espaços sociais em que há maiores trocas e

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

mobilidades de indivíduos com diferentes faixas etárias, representa um espaço também de maior probabilidade de contaminação e foi por este motivo que foi sugerido e indicado o fechamento de todas as instituições de ensino, para controlar minimamente a taxa de contaminação do novo Coronavírus.

Diante desse cenário atual, muitas instituições tomaram a decisão de incluir o ensino em situação emergencial no seu calendário, ou seja, as aulas remotas, como forma de flexibilizar o ensino e aprendizado dos estudantes, com isso, as tecnologias tornaram-se potencializadoras da manutenção da conexão educacional.

Sobre o ensino remoto, Garcia et. al (2020) diz que:

> Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras (GARCIA *et. al*, 2020, p. 3).

Nesse sentido, diferente do Educação a Distância (EaD), o ensino remoto, conhecido também como Ensino Remoto Emergencial (ERE), é adotado somente em situações emergenciais como ocorre hoje diante da situação atual por conta da pandemia do Covid-19, para incentivar e apoiar a aprendizagem dos estudantes, já a EaD se constitui em uma modalidade educacional com normatização própria.

Perante este novo cenário, as salas de aulas foram substituídas pelas salas de casas, o quadro branco passou a ser à tela do computador ou do celular, no intuito de estar mais próximos dos estudantes. Contudo, muitas escolas não possuem infraestrutura para essa modalidade, como não dispõem de plataformas e AVAs e além disso, os professores(as) não possuem formação adequada para trabalhar com esta modalidade, assim como, muitos estudantes não estão aptos para essa alternativa.

DESAFIOS PARA ALUNOS E PROFESSORES

Por mais que a sociedade atual receba muita influência dos meios de comunicação e das novas tecnologias, na realidade é bem diferente. Infelizmente, o acesso à estrutura necessária para as aulas remotas é excludente, tendo em vista que muitos alunos não têm

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

acesso a internet e nem tampouco um aparelho eletrônico viável para esse ensino emergencial. Segundo Duarte (2020):

> Apesar de ser adotada pelas redes públicas de ensino, como forma de garantir que os estudantes possam dar continuidade aos estudos, a ferramenta não está ao alcance de todos, que precisam utilizá-la para complementar materiais impressos, assistir às aulas online, resolver exercícios ou manter contato com os professores (DUARTE, 2020).

Baseado nisso, outra questão é a estrutura das famílias dos alunos, pois sabemos que muitas famílias não possuem boas condições socioeconômicas, principalmente dos alunos das redes públicas de ensino. Nessa mesma perspectiva, também se insere os alunos com deficiência que tem o seu atendimento ainda mais prejudicado, levando em consideração que não tem material, nem aulas adaptadas, ou seja, não tem acessibilidade.

Porém, é algo que pode ser trabalhando, como relata psicopedagoga Camila Léon que "o ideal seria o aluno ter momentos de atendimento individualizado com o professor ou em grupos menores" contando com a colaboração dos pais, tornando possível assim adaptação das aulas para atender as necessidades dos alunos com deficiência sem exigir muito, porém sabemos que existem muitos condicionantes por trás disso.

Diante disso, também se insere os professores que por mais que utilizem regularmente as tecnologias, a situação fica mais complicada se tratando de conhecer e dominar novas ferramentas e metodologias para adaptar as aulas a um novo formato, exigindo assim aumento de sua carga horária diária, ademais, muitos precisaram se capacitar para isso e outros não tiveram essa mesma oportunidade.

Vale ressaltar também, que há certa dificuldade dos pais dos alunos, dependendo de cada nível de ensino, acompanharem os estudos de seus filhos, visto que a mãe ou o pai trabalham e não possuem tanto tempo para estar dando assistência na educação dos filhos. Diante dessas situações, muitos alunos e pais não têm maturidade, responsabilidade ou condições básicas para se dedicar a assistir às videoaulas ou realizar as atividades, realidade que acaba exigindo deles uma reestruturação quanto ao tempo de estudo dos filhos e do trabalho. A vista disso Rodrigues (2020) vai dizer que:

> Essa realidade de ensino remoto é totalmente nova e por isso ainda existem muitas lacunas, muitas falhas por parte dos pais, da escola, do governo e do sistema educacional em si, pois não estavam preparados para essa situação, principalmente, por vir como um método

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> educacional predominante e não como um mecanismo complementar às aulas presenciais (RODRIGUES, 2020).

Assim, é interessante que os pais junto a seus filhos, crie uma rotina de estudos, para que assim estes possam desenvolver uma autonomia necessária para prática escolar e conseguir administrar bem o tempo.

Voltando para o contexto dos professores(as), muitos não estavam familiarizados em lidar com as novas tecnologias, o uso de computadores, equipamentos de filmagens e principalmente a falta do contato direto com os alunos. Conforme Aquino (2020) "professores que não têm prática em gravar suas aulas, a nova forma de lecionar tem gerado uma insegurança na transmissão do conteúdo, em ser atrativo para os estudantes e se eles irão apreender o conhecimento", assim, o aluno não tem aquele acompanhamento mais próximo, assim como o professor não tem o afeto que recebe diariamente dos alunos.

As Políticas Públicas do Ministério da Educação (MEC) lançam medidas que possam facilitar o trabalho das escolas e professores, os capacitando-os, incrementando a tecnologia nas práticas pedagógicas, desenvolvendo competências digitais com toda a sua equipe escolar, contudo, sabemos que não é algo que chega para a todas as escolas e temos visto que se as escolas dispusessem de tudo isso para alunos e professores(as) a transição necessária para as aulas remotas estariam sendo mais fácil.

METODOLOGIA

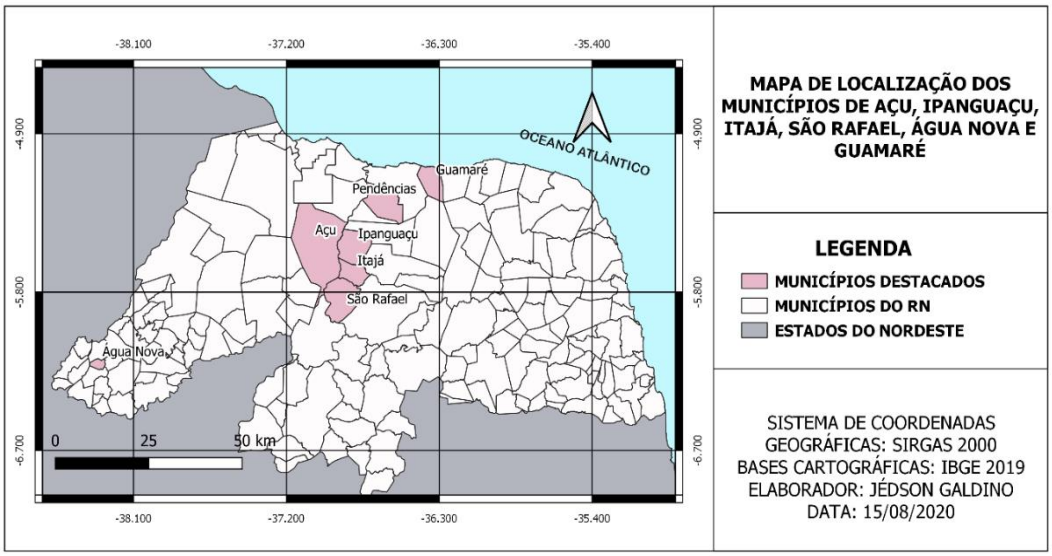
A pesquisa do tipo quanti-qualitativa de caráter exploratório, se deu a partir das respostas de 20 professores com diferentes formações que estão trabalhando com aulas remotas. Ambos atuam desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino, em diferentes cidades do Estado do Rio Grande do Norte, dispostas no mapa abaixo.

Limitou-se em somente 20 professores devido à comunicação, tendo com estes um contato mais próximo. Para conseguir alcançar um melhor resultado, chegou-se a esse número de professores que trabalham nessas cidades selecionadas, tendo em vista que, com o distanciamento social o tempo dos professores para participação em pesquisas ficou mais restrito devido uma maior sobrecarga de trabalho.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Todos os participantes da pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enviado para cada um e entregue de modo escaneado via *e-mail* e, para assegurar o sigilo de suas identidades, não foram identificados durante a pesquisa.

Figura 1 – Mapa de Localização dos municípios campo de Pesquisa



Fonte: GALDINO (2020)

A respostas advindas dos professores foi por meio de um formulário *online* com questões abertas e fechadas disponibilizado para ambos por conversas no WhatsApp. Optou-se por esta ferramenta devido às recomendações da OMS, todos mantiveram-se em distanciamento social, assim, não foi possível manter um contato próximo.

Por meio dos dados dos formulários respondidos podemos traçar o seguinte perfil dos professores: 97% são do sexo feminino e apenas 3% do sexo masculino, com idades de 23 a 59 anos, atuando em turmas da educação infantil (57%), 1º ano dos anos iniciais (9%), 3º e 4º ano dos anos iniciais (10%), 5º e 6º ano do ensino fundamental (19%) e educação de jovens e adultos (5%), com 1 a 45 anos de atuação em sala de aula. Dentre estes 20 professores(as), 10% possuem mestrado, 60% especialização e 30% possuem somente a graduação.

Tendo o perfil dos entrevistados traçados, vamos os seguintes resultados e discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Com uma amostra de 20 professores, podemos analisar como está se dando os desafios e experiências voltados para o ensino remoto. De início, ao serem questionados se já tinham tido experiências com aulas remotas antes da Pandemia, 90% responderam que não, contudo, somente 20% receberam algum treinamento/orientação promovido pela instituição de ensino na qual trabalha.

Nesse sentido, Oliveira (2003) considera que a formação dos professores(as):

> [...] deve ser pensada não somente quanto à apropriação e utilização das tecnologias da informação e comunicação, mas também com a formação de sujeitos construtores de conhecimento e pensadores de sua própria prática pedagógica, num mundo de velozes mudanças e avanços tecnológicos (OLIVEIRA, 2003, p. 42).

Por outro lado, temos os professores que não foram capacitados e que estão pedindo ajuda de outras pessoas (30%) e os que foram em busca de conhecimentos para se capacitar e saber utilizar da melhor forma as ferramentas digitais (50%). Segundo a pesquisa TIC Educação de 2018, apenas 43% dos professores afirmaram ter cursado uma disciplina na graduação sobre o uso de tecnologias na aprendizagem. Com isso vale ressaltar que os professores tiveram pouco tempo para se capacitarem até o início das aulas remotas.

Dentre as atividades que estão realizando, 75% gravam aulas, 65% seguem roteiros e orientações, 30% gravam vídeos e 40% realizam videoconferências (quando possibilita o contato audiovisual entre seus participantes). Para Daudt (2015), as videoconferências tornaram-se populares entre os estudantes, como forma de sentir a presença de outras pessoas durante a quarentena e já para Moore e Kearsley (2010) os vídeos gravados propicia a análise do conhecimento aplicado em situações reais. Ao serem questionados sobre quais ferramentas digitais estão utilizando com mais frequência, 95% estão utilizando o WhatsApp e aplicativos para videoconferências, como o Google Meet e Zoom.

Sobre esses aplicativos de videoconferências, 55% dos professores não o conheciam antes da Pandemia e 80% ainda não tem o domínio suficiente para utilizá-lo como ferramenta de trabalho, alegando que após a Pandemia ainda continuarão utilizando o WhatsApp e o aplicativo do Google Meet. As tecnologias digitais, por mais que apresentem vantagens, Moreira e Monteiro (2012) vão dizer que elas carecem de uma

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

formação permanente, tendo em vista que nessa área a todo momento ocorre a inovações, que pode proporcionar mudanças nas práticas dos professores.

Mediante isso, os professores responderam que suas maiores dificuldades está sendo os acesso às tecnologias, bem como, a infraestrutura e os equipamentos que tem em seu ambiente domiciliar (70%), seguindo também do acesso à internet e o horário de trabalho em que 45% afirmaram que estão dedicando tempo/carga horária bem maior do que costumava dedicar às atividades laborais. Nesse caso, é que surge a preocupação de não estar propriamente preparado, já que o ritmo e a organização do tempo é outro, considerando que já não se tem mais o horário fixo de aula.

Se tratando do acompanhamento dos alunos, 30% responderam que menos de 20 alunos é que acompanham as aulas online, enquanto 40% responderam que menos de 10 alunos é que acompanham as aulas online. Nesse sentido, as estratégias que vem utilizando para os alunos ausentes é a entrega de material impresso ou digital (80%), seguido de um diálogo com os pais (20%).

Para Shimazaki *et al.* (2020):

> É indiscutível que o ensino remoto se apresentaria como um sistema de ensino distante da realidade de muitas crianças e jovens, assim como o acesso aos conhecimentos científicos, necessários ao seu desenvolvimento psíquico. Esse modelo moderno de ensino exclui aqueles que não conseguem se adequar às necessidades básicas que a tecnologia exige (SHIMAZAKI *et al.*, 2020, p. 8).

Dessa forma, deve-se levar em consideração que o acesso às novas tecnologias é desiguais. Conforme dados *do* Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) *de 2017, 83% dos brasileiros tem acesso ao telefone celular, porém 16% ainda estão fora dessa realidade, contudo segundo dados do IBGE de 2017 apresentados na PNDA Contínua de 2018,* 74,9% das residências brasileiras utilizavam internet, sendo que 80,1% são em residências urbanas e 41% em residências rurais.

Vale salientar que os motivos pela ausência dos alunos podem se dar pelo fato de não ter acesso a internet ou dependendo da faixa etária do aluno, os pais não conseguem acompanhar ou da assistência junto aos seus filhos. Tendo em vista também que pode haver dificuldade dos alunos em acessar os aparelhos dos pais, ou porque os celulares não possuem recursos tecnológicos ou conectividade que suportem receber conteúdos

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

pedagógicos.

Com todas essas afirmações, 50% dos professores(as) alegaram ser pouco provável que possam cumprir com os objetivos educacionais com o modelo de ensino remoto que vem sendo proporcionado, devido à dificuldade de planejar e executar as aulas, como também, a comunicação com os seus alunos.

Por outro lado tem a demanda de atividades domésticas, eles apontam que estão tendo dificuldade de realizar as atividades do dia-a-dia, isso envolve limpeza da casa, cozinhar, lavar e passar roupa (50%), cuidado com crianças e idosos (30%), acompanhamento escolar dos (10%) e outros 10% afirma que não apresenta dificuldade, sendo que neste período de distanciamento social, estão dedicando menos de 4hs média ao trabalho doméstico por dia.

Vale salientar que referente às tarefas do trabalho e de casa, 50% afirmaram que tem a sensação de ter que fazer "mil coisas" ao mesmo tempo, no trabalho profissional e no trabalho doméstico e familiar. Realmente, trabalhar em casa não é fácil, principalmente quando se tem que conciliar com as tarefas domésticas, cuidar dos filhos, entre as coisas que exigem tempo e dedicação. Contudo, evidenciamos que apesar das dificuldades 80% dos professores continuam convictos(as) da sua escolha profissional.

Segundo Moran (2000, p. 32) por meio das novas tecnologias: "O professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente e também de avaliá-los", logo, é necessário associar, balancear, aproveitar e integrar o ensino às novas tecnologias, já que o papel do professor é o de facilitador, motivador e incentivador da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pandemia do novo Coronavírus tem sido um dos maiores problemas que o mundo está enfrentando atualmente. Com isso, muitos estão sendo os impactos gerados em diversos setores da sociedade, uma delas é a Educação.

Desse modo, baseado em tudo que foi estudado a respeito dos desafios e

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

experiências dos professores mediante o ensino remoto notou-se que as dificuldades enfrentadas, principalmente pelo uso e acesso às tecnologias, interferem no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Contudo, mesmo com as dificuldades a educação resiste. Observou-se pelas respostas dos professores(as) que mesmo não estando preparados para o ensino remoto, estão dedicando tempo em esforço para essa nova prática pedagógica. Além disso, pensam em estratégias não só para os alunos participantes, mas também para os que não possuem acesso às tecnologias.

Mediante isso, podemos afirmar que o professor enfrenta vários desafios dia após dia durante a sua docência, mantendo-se sempre com firme para tentar levar aos seus alunos os conhecimentos necessários, porém a realidade que está posta do ensino remoto não consegue contemplar todos os alunos, tendo em vista que nem todos conseguem o acesso ou possuem algum aparelho eletrônico que possa ser destinada a tais atividades.

Dessa forma, se pensarmos em educação *online* de qualidade, é preciso pensar também em programas de formação inicial e continuada que possam contribuir na construção dos saberes docentes voltadas para a promoção de uma aprendizagem interativa e colaborativa, assim tais ações resultam em ganho real para os estudantes. Além disso, também caberia a implantação de Políticas Públicas no intuito de fomentar o acesso às tecnologias para os estudantes que não tem condições neste período de Pandemia.

Cabe salientar que o ensino remoto emergencial surge apenas como uma alternativa para que os estudantes não sofram tantos prejuízos em consequência da Pandemia (mesmo não contemplando a todos). Ademais, o uso dessas novas tecnologias não objetiva substituir o ensino presencial, mas apenas suprir a necessidade do momento.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Celso. Aulas à distância em tempos de quarentena trazem desafios para professores e alunos. **Brasil de Fato**, Fortaleza, 04 de maio de 2020. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/aulas-a-distancia-em-tempos-de-quarentena-trazem-desafios-para-professores-e-alunos. Acesso em: 13/05/2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Institui a oferta de atividades

não presenciais em todas as etapas de ensino. Brasília, 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. (2018). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: *TIC Domicílios 2017*. São Paulo: CGI.br.

DAUDT, Luciano. 6 Ferramentas do google sala de aula que vão incrementar sua aula. **QiNetwork**, Florianópolis, 29 de setembro de 2015. Disponível em: https://www.qinetwork.com.br/6-ferramentas-do-google-sala-de-aula-que-vao-incrementar-sua-aula/. Acesso em 13/05/2020.

DUARTE, Rafael. Educação Excludente: Efetividade do EAD esbarra na inacessibilidade imposta por questões socioeconômicas. **Jornal O Impacto**, Santarém, 21 de agosto de 2020. Disponível em: https://oimpacto.com.br/2020/07/09/educacao-excludente-efetividade-do-ead-esbarra-na-inacessibilidade-imposta-por-questoes-socioeconomicas/. Acesso em 20/07/2020.

GARCIA, T. C. M. et al. **Ensino Remoto Emergencial**: proposta de design para organização de aulas. Natal: EDUFRN, 2020. 15p (Apostila). Disponível em: https://www.progesp.ufrn.br/storage/documentos/J6dXTu40BhFMBwqOKhecGy4zeozuC9qaV9gE2Kt0.pdf. Acesso em 22/07/2020.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações**: Estudos e pesquisas em Psicologia, Universidade de São Marcos, v.5, n.9, Jan/Jun São Paulo: Unimarco, 2000.

MOREIRA, José António; MONTEIRO, Angélica Maria Reis. Formação e ferramentas colaborativas para a docência na web social. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 15, n. 45, 2015. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1891/1792. Acesso em: 22/07/2020.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a Distância na transição paradigmática.** 2. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua., 2018.

IBGE. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: **TIC educação**, 2018. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf Acesso em 25/08/2020.

RODRIGUES, A. T. C. B. Desafios no ensino remoto. **Jornal O Imparcial**, São Luiz, 21 de maio de 2020. Disponível em: http://imparcial.com.br/2020/noticias/desafios-no-ensino-remoto,35049. Acesso em: 13/05/2020.

SHIMAZAKI, Elsa Midori et al. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476/209209213432Acesso em: 10/08/2020.

CAPÍTULO XXI

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO NA MELHORIA DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Ana Cristina Medeiros de Araújo[76]; Irismar Siqueira da Costa Silva[77];

Paulo Oliveira Barros[78].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-21

RESUMO: O presente artigo[79] pretende por meio de uma pesquisa bibliográfica, abordar aspectos referentes à importância do planejamento nas escolas públicas. Dessa forma, temos o objetivo de apresentar a necessidade do planejamento e da importância destas práticas educativas que devem estar presentes nas instituições de educação. Deve-se entender o quão é importante que o docente tenha preparo e faça planejamento de suas ações no trabalho com as crianças, de modo que, haja uma rotina impulsionadora que favoreça o desenvolvimento dessas nas suas capacidades humanas nesse sentido buscamos abordar a temática por se tratar de um tema relevante, devido à importância da organização bem como um planejamento fundamentado para a prática docente nas escolas públicas. Sabemos que o momento do planejamento é muito importante para a organização do trabalho escolar. Porém, como tornar esse momento algo que realmente tenha significado e fazer dele um espaço que vá para além da mera definição de tarefas a serem executadas, tem sido um desafio para muitos educadores, em especial para os coordenadores pedagógicos. Planejar sem refletir, almejando apenas cumprir atividades burocráticas, pode tornar-se uma prática vazia, sem objetivos. Sendo assim, este trabalho se propõe a trazer reflexões fundamentadas nas teorias educacionais sobre a importância do planejamento pedagógico e os caminhos que podem levá-lo a tornar-se um poderoso instrumento para a melhoria da qualidade da educação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Refletir. Planejar. Qualidade de Ensino.

PEDAGOGICAL PLANNING AS AN INSTRUMENT TO IMPROVEM QUALITY EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT: The present article intends, through a bibliographical research, to approach aspects related to the importance of planning in public schools. Thus, we aim to present

---

[76]Graduação em pedagogia (UFRN), especialização em psicopedagogia (UVA). Coordenadora Pedagógica dos anos iniciais de escola municipal-RN. E-mail: in_hacris@hotmail.com.

[77]Graduação em pedagogia, Pós-Graduada: psicopedagogia, coordenação e direção; Mestre: Ciências da Educação; Professora do Município coordenadora geral do Proarte Guamaré. E-mail: alicecostasiqueira@gmail.com

[78]Professor Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação lato senso da UCDB/Portal Educação. Graduação em pedagogia (UFMS), Especialização em Educação Especial (UFMS), Especialização em Atendimento Educacional Especializado (UFC), Especialização em Coordenação Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental (ISEF) e Mestre em Educação (UEMS). E-mail: barrospo@gmail.com.

[79]Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica da Universidade Católica Dom Bosco, pelo convênio UCDB/Portal Educação.

the need for planning and the importance of these educational practices that must be present in educational institutions. It should be understood how important it is for teachers to be prepared and plan their actions in working with children, so that there is a driving routine that favors the development of these in their human capacities. address a relevant topic, due to the importance of organization as well as a grounded planning for teaching practice in public schools. We know that the planning moment is very important for the organization of school work. However, how to make this moment something that really has meaning and make it a space that goes beyond the mere definition of tasks to be performed, has been a challenge for many educators, especially for pedagogical coordinators. Planning without thinking, aiming only to fulfill bureaucratic activities, can become an empty practice, without goals. Thus, this work proposes to bring reflections based on educational theories about the importance of pedagogical planning and the paths that can lead it to become a powerful instrument for improving the quality of school education.

KEYWORDS: Reflect. Plan. Teaching Quality.

INTRODUÇÃO

É comum na escola de hoje ser desenvolvido um trabalho pedagógico com preocupação em preparar o aluno para as mudanças constantes no mundo em que vive prepará-lo para a tomada de atitudes e para o exercício consciente de seus direitos e deveres, mas, principalmente instrumentalizá-lo para o aprendizado escolar, levando-o a perceber a importância desse aprendizado para sua vida cotidiana. Sendo assim, tem-se que ter claro o papel do professor em elaborar aulas com planejamento e criatividade, utilizando-se de recursos variados e contextualizando o conteúdo escolar com o cotidiano vivenciado pelo aluno.

O presente trabalho aborda o planejamento como instrumento de melhoria para uma educação de qualidade. A trajetória histórica no campo educacional brasileiro revela que muitos são os relatos sobre o planejamento enquanto ato que atuava no campo de dominação, com uma função essencialmente burocrática, com a finalidade de dominar ou controlar o trabalho educativo exercido no interior das escolas.

O termo planejamento refere-se à ideia de preparar, projetar, programar. Assim, é possível inferir que planejamento envolve o pensar em algo que vai acontecer. Nesse sentido, ele passa a ser uma ação dependente de determinados elementos essenciais para o alcance do que esta se propondo a fazer. Historicamente, percebe-se que planejar é algo extremamente presente na vida. Planeja-se absolutamente para tudo, desde comer, tomar

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

banho, dirigir, caminhar, estudar, trabalhar. O objetivo do trabalho é, portanto, explicitar a importância da prática pedagógica e do planejamento escolar e como aplicá-lo no dia a dia, enfatizando a sua importância no trabalho docente.

A metodologia empregada para elaboração do artigo foi de cunho bibliográfico, com a complementação dos resultados obtidos a partir da aplicação do projeto de intervenção com o seu respectivo resultado. Tendo em vista a essência das questões constituintes desta pesquisa e a ideia de que a escolha da metodologia se dá em consequência do problema formulado (LUNA, 1994), a metodologia qualitativa foi considerada a melhor opção a ser utilizada, especialmente no que se referem às percepções, vivências e experiências do sujeito a ser avaliado, o aluno.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO NA MELHORIA DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor. É um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social (LIBÂNEO, 1991). O ato de planejar está presente em todos os momentos da vida humana. A todo momento as pessoas são obrigadas a planejar, a tomar decisões que, em alguns momentos, são definidas a partir de improvisações; em outros, são decididas partindo de ações previamente organizadas (KENSKI, 1991). No capítulo 1 do livro planejamento dialógico: como construir o projeto Político – pedagógico da escola (PADILHA, 2003), são apresentados alguns conceitos de planejamento que intencionalmente levam-nos a entender seu significado.

O significado do termo ‘planejamento’ é muito ambíguo, mas no seu uso trivial ele a ideia de que sem um mínimo de conhecimento das condições existentes numa determinada situação e sem um esforço de previsões das alterações possíveis desta situação nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente, ainda que haja clareza dos objetivos dessa ação. Nesse sentido trivial, qualquer indivíduo razoavelmente equilibrado é um planejador [...] Não há uma ‘ciência do planejamento' nem mesmo há métodos de planejamentos gerais e abstratos que possam ser aplicados a tantas variedades de

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

situações sociais e educacionais principalmente se considerarmos a natureza política, histórica, cultural, econômica etc. (AZANHA, 1993, p. 70-78).

- Planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional. Como processo o planejamento não ocorre em um momento do ano, mas a cada dia. A realidade educacional é dinâmica. Os problemas, as reivindicações não têm hora nem lugar para se manifestarem. Assim, decide-se a cada dia, a cada hora (SOBRINHO, 1994, p.3). DIDÁTICA E TECNOLOGIA I 58 Módulos 2 I Volume 5 EAD O planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente;

- Planejamento é um "processo de tomada de decisão sobre uma ação. Processo que num planejamento coletivo (que é nossa meta) envolve busca de informações, elaboração de propostas, encontro de discussões, reunião de decisão, avaliação permanente" (MST, 1995, p. 5).

- Planejamento é um processo de reflexão, de tomada de decisão [...] Enquanto processo, ele é permanente (VASCONCELOS, 1995, p. 43). Em síntese, o planejamento é uma tomada de decisão sistematizada, racionalmente organizada sobre a educação, o educando, o ensino, o educador, as matérias, as disciplinas, os conteúdos, os métodos e técnicas de ensino, a organização administrativa da escola e sobre a comunidade escolar. O planejamento da educação é composto por diferentes níveis de organização. Assim, podemos pensar em nível macro no Planejamento do sistema de Educação, que corresponde ao planejamento da educação em âmbito nacional, estadual e municipal. Este planejamento elabora, incorpora e reflete as políticas educacionais. O planejamento global da escola corresponde às ações sobre o funcionamento administrativo e pedagógico da escola; para tanto, este planejamento necessita da participação em conjunto da comunidade escolar pois para se ter um bom desempenho das atividades precisamos da opinião de todos envolvidos na educação pais e comunidade escolar pois para se ter um bom desempenho das atividades precisamos da opinião de todos envolvidos na educação pais comunidade escolar agindo desta forma estamos exercendo o nosso papel de uma gestão democrática . Nos dias atuais, em que o trabalho pedagógico tem sido solicitado em forma de projeto, o planejamento escolar pode estar contigo no projeto Político pedagógico – PPP, ou no plano de desenvolvimento escolar – PDE. O

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

planejamento curricular é a organização da dinâmica escolar. É um instrumento que sistematiza as ações escolares do espaço físico às avaliações da aprendizagem. O planejamento de ensino envolve a organização das ações dos educadores durante o processo de ensino, integrando professores, coordenadores e alunos na elaboração de uma proposta de ensino, que será projetada para o ano letivo e constantemente avaliada. O planejamento de aula organiza ações referentes ao trabalho na sala de aula. É o que o professor prepara para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, coerentemente articulado com o planejamento curricular, com o planejamento escolar e com o planejamento de ensino.

A discussão do conceito de planejamento, à primeira vista, pode parecer perda de tempo, sendo que, na verdade, o ponto de maior importância seria discutir o como fazer. Mas torna-se importante perceber que a clareza no conceito do planejamento proporciona maior liberdade e mais autonomia do sujeito professor, sendo que quanto menor for a conceitualização de planejamento maior será a necessidade de receitas prontas e modelos a seguir. Com a ajuda de um dicionário, buscamos tornar o mais claro possível o conceito de planejamento. O dicionário utilizado bastante popular da Língua Portuguesa no Brasil, o Aurélio Buarque de Holanda, 2° edição, 1986. PLANO – (Do latim planu) projeto ou empreendimento com fim determinado. Conjunto de métodos e medidas para a execução de um empreendimento.

> PLANEJAR. –V. T. D. 1. Fazer o plano de; projetar; traçar. Um bom arquiteto planejará o edifício. 2. Fazer planejamento de; elaborar um plano ou roteiro de; programar, planificar; planejar um roubo. 3. Fazer tensão ou resolução de; tencionar, projetar (...). PLANEJAMENTO – S. M. 1. Ato ou efeito de planejar. 2. Trabalho de preparação para qualquer empreendimento, seguindo roteiro e métodos determinados; planificação: o planejamento de um livro, de uma comemoração (...). PROJETO- (do lat. Projectu, lançado para diante) S.M. ideia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro, plano, intento, desígnio. 2. Empreendimento a ser realizado dentro de um determinado esquema (AURÉLIO, 1986).

Segundo Vasconcellos (2000) o conceito de planejar fica claro, pois: “Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa.” (p. 79). Sendo assim, planejar pode ser obra de um indivíduo, de um grupo ou mesmo de uma coletividade social bem mais

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

ampla, como no caso do planejamento participativo dentro de uma rede de ensino. O conceito de planejamento é algo bem amplo que pode ser compreendido de várias formas sendo que também pode ser compreendido como o define Vasconcellos (2000, p. 79):

> O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo. Segundo a definição que Vasconcellos atribui para o ato de planejar, podemos perceber que este tipo de metodologia visa à integração do indivíduo com a sociedade buscando realizações de ações articuladas dentro de um processo teórico-metodológico.

A educação é hoje concebida como um fator de mudança, renovação e progresso. Por tais circunstâncias, o planejamento se opõe neste setor, como recurso de organização educacional. Todo Planejamento parte de uma reflexão prévia, onde se analisa as necessidades, pontos favoráveis e pontos negativos. A quem atende e quais as reais necessidades. A reflexão não se faz aleatoriamente, parte de um princípio intencional, com justificativa, sentido, consciência e ação. Faz parte do processo de transformação. É importante ressaltar que "o planejamento não assegura por si só, andamento do processo de ensino" (LIBÂNEO, 1994, p. 225). Os planos de aula devem estar ligados à prática, devem ser revistos e refeitos sempre que necessário.

Através da ação docente, ao lidar com situações concretas de ensino, o professor acumula experiências e se enriquece. É importante que cada etapa do processo de ensino registre os novos conhecimentos e as novas experiências no seu plano de ensino e de aulas. Dessa forma, poderá utilizar estes registros para enriquecer sua prática profissional e adquirir mais segurança em seu trabalho. Portanto, orientado pelo planejamento, é possível ao professor refletir e avaliar sua prática e saber qual a direção a ser seguida no processo educativo (LIBÂNEO, 1994). Pautada nessas afirmações foi que eu como coordenadora pedagógica juntamente com as professoras do pré ao 5° ano de Ensino Fundamental da escola em que trabalhamos resolvemos mudar a forma de planejar e renovar as práticas pedagógicas inserindo em nosso planejamento metodologias diversificadas que atendessem às nossas necessidades contextualizando-as com nossa realidade. Assim cada pessoa em seu dia a dia, necessita de planejamento, no âmbito

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

escolar, o professor não é diferente. É necessário planejar sempre para não correr o risco de cair no improviso.

Através do planejamento, o professor sabe como direcionar suas atividades em sala de aula. Para Karling (1991), planejamento em ensino é a previsão dos resultados ou objetivos educacionais , gerais, ou específicos que pretende alcançar, seguidos da previsão do conteúdo, dos procedimentos de ensino e dos meios auxiliares necessários para alcançá-los. No planejamento, deve ser considerado também para quem se planeja, o tempo necessário para se alcançar os objetivos (1991, p. 302).

De acordo com a LDB, o planejamento fica delegado aos cuidados da instituição de ensino, juntamente com o corpo docente, que tem um importante papel a desempenhar nesse sentido que é o da aplicação desse planejamento, levando em consideração que o docente necessita, acima de tudo, zelar pela aprendizagem dos alunos, bem como estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento escolar, ou seja, cabe também ao docente reorganizar o seu planejamento conforme as necessidades educacionais do aluno, visando o seu objetivo, que é o da preparação dos alunos, não só para o encarar o futuro com confiança, mas Sobretudo fornecer a eles condições de aprendizagem necessárias ao indivíduo para que ele possa sobressair de situações que exijam raciocínio lógico. Segundo a LDB o professor tem como incumbência não só ministrar os dias letivos e horas aulas estabelecidas, mas também participar de forma integral dos períodos dedicados ao planejamento, além de participar, também, da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino a qual ele pertence.

É importante ressaltar que ao planejamento na escola não basta que o professor apenas esteja atento aos meios, faz-se necessário também os fins, os objetivos da educação. Uma das formas de estar atento é percebida no plano de aula. Fusari (1992, p. 47), afirma que o preparo das aulas é um encontro curricular, no qual, ano a ano, vai-se tecendo a rede do currículo escolar proposto para determinada faixa etária, modalidade ou grau de ensino. Nessa visão, a aula deve ser concebida como um momento curricular importante, no qual o educador faz a mediação competente e crítica entre os alunos e os conteúdos do ensino, sempre procurando direcionar a ação docente para a aprendizagem do aluno.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Com o intuito de contribuir, com o trabalho das educadoras buscou conhecer melhor o funcionamento da sua prática no dia-a-dia. Neste sentido, apliquei um questionamento aos 08 docentes da unidade de ensino, com perguntas direcionadas ao planejamento escolar, o qual deu origem a algumas reflexões sobre como estava sendo desenvolvido o seu planejamento diário, qual a sua importância na prática pedagógica. Os professores responderam que o planejamento escolar tem uma importância fundamental na vida cotidiana, principalmente para o educador, pois através do planejamento faziam uma reflexão de como estava sendo a sua prática docente, para daí poder planejar ou replanejar ações relevantes que atendam às necessidades dos alunos. Isso confirma a importância do planejamento no trabalho pedagógico nas escolas públicas.

> O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. (...) faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas (...) (FUSARI, 2008, p. 47).

O planejamento remete a um processo contínuo e integrado, que surge com o estabelecimento de objetivos, no qual podem estar envolvidas relações coletivas ou individuais. O propósito do ato de planejar está intrinsecamente ligado ao ato de pensar. Pensar sobre os melhores meios de se realizar uma determinada tarefa alcançar determinadas metas pré-estabelecidas. Em outros termos, podemos tratar o planejamento como a organização prévia ou forma de orientar o “caminho a ser trilhado", visando à concretização de maneira organizada daquilo que foi almejado.

No âmbito educacional, por exemplo, o planejamento precisa acontecer antes do ano letivo, durante as atividades aulas, e ao fechamento dos processos de ensino, pois, cada etapa do processo escolar exige um novo plano. Este novo plano pode ser construído com base nos planos anteriores e nos fatos atuais – são estes aspectos que tornam o planejamento um processo contínuo.

Ao considerarmos a escola com uma instituição em que os saberes transitam do coletivo para a coletividade, ou seja, do conjunto de educadores para os conjuntos de alunos, precisamos também entender que para o planejamento seja um processo funcional e ininterrupto, é necessário promover a integração dos profissionais que compõem a

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

organização escolar em favor dos alunos. Por este motivo, o planejamento escolar precisa ser integrado para que possa ser contínuo. Para Salerno (2007, p. 19):

> O planejamento se refere a um dinamismo que deve expressar as relações sociais dos que o executam e/ou dele participam, portanto, deve estar aberto a reformulações que manifestem necessidades, tensões, relações de forças e outras; logo é uma atividade humana que agrega valor de uso, neste contexto do usufruto do e no seu trabalho.

Planejamento é um processo que se preocupa com o "Para onde ir" e "quais as maneiras adequadas de chegar lá", tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do Indivíduo. Por isso, define-se: Que continuamente aconteçam encontros por níveis de ensino e periodicamente por áreas e por anos/séries, para integração dos componentes curriculares; e que haja flexibilidade e pertinência no ato de planejar; considerando a adequação e disponibilidade no que se refere ao tempo destinado ao planejamento levando sempre em consideração a participação coletiva, pensando também na organização e no acompanhamento das avaliações e que esta seja uma prática contínua.

O planejamento só tem sentido pelo reconhecimento de ser uma atividade humana integrada, com valor político agregado, pois com uma intencionalidade explícita produz valor a uma coletividade. É no planejamento onde traçamos metas, tomamos decisões e realizamos determinadas ações considerando os meios e os recursos que dispomos em nossas escolas. É muito importante também que ao planejar o professor tenha o cuidado de levar em consideração os aspectos físicos, moral e social do público só qual ele vai trabalhar, pois alguns professores se preocupam apenas em cumprir determinados assuntos que estão no livro didático sem pensar que temos que levar em consideração o meio e a situação mas quais as crianças, jovens e adultos estão inseridos.

Planejar implica fazer escolhas. E, para bem fazê-las é preciso conhecer a realidade para poder determinar aonde chegar e de que forma ir até lá. Mas, antes de planejar é necessário descobrir onde estamos para estabelecer as bases que garantirão a construção do planejamento. Esta prática que precede o planejamento é a Avaliação. Neste sentido, avaliação e planejamento caminham juntos. Na escola não é diferente. Avaliação e planejamento se unem à prática pedagógica numa relação contínua. O(a)

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

professor (a) avalia para planejar, planejar para atuar junto aos alunos, para voltar a avaliar, novamente planejar, novamente atuar, ... Numa onda sem fim.

Compreender a avaliação é um dos primeiros passos para o planejamento pedagógico. Esta afirmação representa uma virada muito grande em relação ao papel, que durante muito tempo, a escola deu à avaliação. No nosso ponto de vista, ela deixa de ser um julgamento final do aproveitamento do aluno para, ao contrário, oferecer dados da realidade para que o planejamento do trabalho pedagógico possa ser feito. Para que a avaliação possa oferecer elementos importantes para o planejamento, precisamos nos lembrar de que: não podemos exagerar no uso do poder, quando avaliamos. A avaliação só interessa em função do que vem depois dela e do que ela esclarecer. Precisamos saber que avaliar é um processo reflexivo, isto é, uma oportunidade de pensar a prática que reflexivo, isto é, uma oportunidade de pensar a prática que fazemos. O erro é uma fonte de informação para o(a) professor (a) que deve se sentir desafiado(a) a compreendê-lo.

OS PROFESSORES E O PLANEJAMENTO

O ato de planejar é de fundamental importância na vida de todo ser humano, principalmente quando esse planeja influência num bom desempenho de crescimento intelectual, como é o caso do planejar a educação. Esse tipo de atitude favorece a organização das ações pedagógicas bem como estabelece uma metodologia de sequência lógica, que nos influencia futuros resultados de ensino aprendizagem no qual professores e alunos estão submetidos dentro do espaço da sala de aula.

O planejamento proporciona ao professor uma linha de raciocínio, que o direciona em suas ações, sendo que a ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com situações concretas de ensino, pois segundo Libâneo (1994, p. 225): “O professor serve, de um lado, dos conhecimentos do processo didático e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática”. O docente, a cada nova experiência, vai assim criando sua didática, e com isso, enriquecendo sua prática profissional e, também, ganhando mais segurança, sendo que agindo dessa forma, o professor acaba usando o seu planejamento como fonte de oportunidade de reflexão e avaliação da sua prática.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

De acordo com a revista nova escola online planejar requer: pesquisar sempre; ser criativo na elaboração da aula; estabelecer prioridades e limites; estar aberto para acolher o aluno e sua realidade; ser flexível para replanejar sempre que necessário. Leve sempre em conta: as características e necessidades de aprendizagem dos alunos; os objetivos educacionais da escola e seu projeto pedagógico; o conteúdo de cada série; os objetivos e seu compromisso pessoal com o ensino; as condições objetivas de trabalho. Com base nisso, defina: o que vai ensinar; como vai ensinar; quando vai ensinar o que, como e quando avaliar.

Segundo o professor Celso Vasconcellos, doutor em educação, diretor do centro de pesquisa, formação e assessoria pedagógica Libertad e autor de diversos livros sobre a questão, a elaboração do planejamento tem como elementos básicos a finalidade, a realidade e o plano de ação. “Acima de tudo, nessa hora o professor tem de assumir seu papel, pois o planejamento é uma organização de intencionalidades”, afirma.

Ao elaborar seu planejamento, o professor deve ter em mente que ele pode ser pouco ou muito modificado ao longo do ano letivo. Mesmo um planejamento bem alinhado, que considera os três aspectos (finalidade, realidade e plano de ação), sempre se altera. Isso fica claro ao pensar que os processos de ensino e aprendizagem são etapas distintas do processo educacional. Segundo Vasconcellos (2000, p. 80), a aprendizagem acontece “quando o docente cria condições de estudo para seu aluno, propondo situações e atividades que promovam uma aprendizagem contínua e estimulante”. Nisso o professor precisa estar sempre atento a esses requisitos também, preparado para os momentos em que o seu planejamento necessita ser modificado sem que com isso o planejamento perca a sua essência, observando também que planejar não significa alienar-se da realidade dando assim autonomia para que o mesmo adapte o seu planejamento a cada realidade de sala de aula. Mas para que isso aconteça realmente, o professor necessita, cada vez mais, compreender que o planejamento é uma prática que procura ajudar a sanar problemas de organização de conteúdos e que ele, por si próprio, não é a solução absoluta de todos os problemas que surgirão quanto à organização metodológica, tendo em vista que o planejamento é somente um passo de uma caminhada longa.

Então só se restringe ao programa de conteúdo a ser ministrado em cada disciplina. Ele vai muito além. Está inserido dentro do plano global da escola, que inclui o papel

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

social, as metas e seus objetivos. Nas nossas escolas tem se observado que muitas vezes perdemos muito tempo com problemas administrativos e burocráticos deixando de lado o mais importante que é a determinação de ações voltadas para o aprendizado do aluno. A escola, por sua vez, faz parte do sistema educacional e é ligada às secretarias de Educação nos diversos níveis, que também determinam expectativas de aprendizagem para as diferentes áreas do conhecimento.

Em algumas escolas o planejamento pode se tornar uma arma contra o professor, pois o que ele disser naquele momento que vai fazer, tem que ser cumprido, caso contrário o professor se torna um incompetente, e nós sabemos que não é bem assim pois todo Planejamento é flexível.

Como afirma Libâneo (1994, p. 225): "O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino". O importante é salientar que o planejamento sirva para o professor e para os alunos, que ele seja útil e funcional a quem se destina objetivamente, através de uma ação consciente, responsável e libertadora, desconsiderando a noção de planejamento como uma receita pronta, pois sabemos que cada sala de aula é uma realidade diferente, com problemas e soluções diferentes; cabe ao professor, em conjunto com os demais profissionais na área de educação pertencentes à escola, adaptar o seu planejamento, para que assegure o bom desenvolvimento a que ele se propõe, que é o de nortear as práticas docentes em sala de aula.

Em alguns determinados momentos os professores mostram-se descrentes, na metodologia do planejamento. Segundo Menegola e Sant'Anna (2001, p. 43), alguns professores não simpatizam com o ato de planejar:

> Parece ser uma evidência que muitos professores não gostem e poucos simpatizem em planejar suas atividades escolares. O que se observa é uma clara relutância contra a exigência de elaboração de seus planos. Há uma certa descrença manifesta nos olhos, na vontade e disposição dos professores, quando convocados para planejamento.

O que acontece com esses profissionais para que mostram-se desmotivados com a metodologia do planejamento ninguém sabe ao certo, mas acreditamos que seja devido à descrença, pois esses profissionais acreditam que planeja é apenas atender à burocracia escolar, evidenciando a não utilização do que se planeja, pois a partir do momento que não acreditamos nos resultados de nossas ações deixamos de praticá-las da forma que ela

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

está prevista, ou seja, planejamos mas não usamos o planejamento, tendo em vista que não acreditamos no possível sucesso desta metodologia. Cabe ao professor uma mudança de postura: procurar conhecer melhor as vantagens e desvantagens de usar o planejamento para então, depois, resolver se é ou não viável a utilização dessa metodologia, que se encontra desacreditada por alguns docentes.

O que todos nós professores devemos ter em mente é que, por melhor que seja o planejamento, ele precisa ser constantemente avaliado e estar aberto para revisões, pois se não for assim, dificilmente, conseguiremos atingir as metas determinadas no início do ano letivo. Todo retorno dado pelos alunos, por meio de avaliações formais, trabalhos, apresentações ou perguntas feitas em classe, deve servir para rever o planejamento e para que o docente reavalie quanto falta para alcançar o aprendizado que foi programado no início do ano. É muito importante desenvolver momentos de estudo no interior da escola para que por meio dessas reuniões os professores possam discutir e avaliar se os objetivos estão sendo alcançados. Essa ação contribui para a melhoria do ensino.

O professor precisa conhecer bem o projeto Político pedagógico PPP da escola, esse instrumento deve estar materializado em um documento e seja público e explícito para que todos tenham acesso, pois o mesmo contém informações relevantes, que se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação. “O PPP se torna um documento vivo e eficiente na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazo”, diz Paulo Roberto Padilha, diretor do Instituto Paulo Freire, em São O PPP também ajuda na organização do trabalho pedagógico da escola, ao apontar não apenas o que fazer, mas como fazer para que cada um e todos os alunos avancem em suas aprendizagens, contribuindo para a vida social da instituição, superando conflitos e agregando valores humanizadores a todas as relações.

Infelizmente, muitos gestores veem o PPP como uma mera formalidade a ser cumprida por exigência legal – no caso, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Essa é uma das razões pelas quais ainda há quem prepare o documento às pressas, sem fazer as pesquisas essenciais para retratar as reais necessidades da escola, ou simplesmente copie um modelo pronto e engavetam sem dar oportunidades aos clientes de terem conhecimento deste documento que ajuda muito nas ações de planejamento.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o planejamento está presente em toda a nossa vida, o ato de planejar é de fundamental importância na organização do nosso futuro profissional, pois através dele é que nós, acadêmicos e futuros profissionais de Educação aprendemos a planejar nossas aulas de acordo com a realidade estabelecida, de forma didática e organizada e com objetivos a serem alcançados.

A escola sendo lugar propício para trabalhar com o conhecimento, tem em suas funções levar o aluno à compreensão da realidade para através do conhecimento atuar de forma a contribuir para que haja mudança. Para conhecer a realidade faz-se necessário planejamento.

Sabe se que o planejamento tem função primordial em todos os momentos em nossa vida, no contexto educacional também é importante este procedimento, para que haja o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Toda a comunidade escolar necessita interagir-se visando resultados positivos no ensino-aprendizagem do aluno, sendo que um aliado importante nessa integração é o planejamento, pois é através dele que prevemos ações docentes voltadas para a problemática social, econômica, política e cultural que envolve toda a escola e, por consequência dessa integração, conseguimos alcançar resultados positivos quanto à educação do corpo discente.

Como a prática pedagógica e o planejamento escolar são ferramentas primordiais no processo ensino e aprendizagem, uma vez sendo bem planejadas favorecem melhorias na qualidade de ensino. Partindo do princípio de que o professor deve ensinar os conteúdos e também formar o aluno para que ele se torne atuante na sociedade, ele deve organizar seu plano de aula de modo que o aluno possa perceber a importância do que está sendo ensinado, seja num contexto histórico, para o seu dia a dia ou para o seu Futuro. A ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, consequentemente, do que foi proposto no plano de ensino. É preciso que o grupo de educadores da escola sinta e assuma a necessidade de transformar a realidade da escola-sociedade e conceba o planejamento como um dos meios a serem utilizados para efetivar esta transformação. Vale insistir que o trabalho de planejamento e, consequentemente, a tarefa de preparar (pensar e redigir),

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

vivenciar, acompanhar e avaliar planos de ensino são ações e reflexões que devem ser vivenciadas pelo grupo de professores e não apenas por alguns deles.

Com essa pesquisa foi possível perceber que o plano de aula é realmente importante na prática pedagógica do professor como organizador do seu trabalho. É o plano de aula que dá ao professor a dimensão da importância de sua aula e os objetivos a que ela se destina, bem como o tipo de cidadão que pretende formar. Por esta razão, pensar que a experiência de anos de docência é suficiente para a realização de um bom trabalho é um dos principais motivos que levam um professor a não obter sucesso em suas aulas e a não reconhecer o valor de um planejamento escolar.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Patrícia Aparecida Pereira Penkal; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. **A Importância do planejamento das aulas para a organização do trabalho do professor em sua prática docente.** Atena. Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./Jun. 2008.

FUSARI, J. C. **O planejamento educacional.** In: Revista Andes, 8, São Paulo, 1984. 3335 p.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

HOLANDA, Aurélio Buarque: **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2° Ed. Editora Nova Fronteira. 1986.

KARLING, Argemiro Aluísio. **A Didática Necessária**. São Paulo: IBRASA 1991.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da Aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Repensando a Didática**. 10. Ed. Campinas: Papirus, 1995.

KUENZER, A. E., CALAZANS M. J. C. e GARCIA W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Repensando a Didática**. 10. Ed. Campinas: Papirus, 1995.

LUNA, Sérgio V.de. **O falso conflito entre tendências metodologias**. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia e pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. P. 21-33.

MASETTO, Costa Barros. **Planejamento de ensino como elemento articulador da relação da prática pedagógica: Prática social**. Disponível em: http://www.Aparecida.Pro.br/alunos/textos/planejamento.htm. Acesso em 20 de novembro de 2011.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar?** Como planejar currículo - área-

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político Pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político Pedagógico da escola**. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político Pedagógico da escola**, 160 págs., Ed. Cortez, tel. (11) 3611-9616, 28 reais.

VASCONCELOS, Celso dos Santos**. Planejamento: projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 7° ed. São Paulo: Liberdade, 2000.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. 11. Ed. Porto Alegre: Sagra, 1992.

CAPÍTULO XXII

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL: FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TDICs

Tarciany Alves Pereira[80]; Iracema Campos Cusati[81];

Neide Elisa Portes dos Santos[82].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-22

RESUMO: Com base em uma pesquisa bibliográfica e documental realizada na base de dados Scielo, nos principais documentos do Ministério da Educação e em teóricos como Bonilla; Pretto (2011), esse texto tem o objetivo de investigar se há um diálogo entre as políticas de inclusão digital e as políticas de formação docente no Brasil. Posto que, frente ao desenvolvimento da cultura digital, é necessário discutir a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na prática de ensino dos professores. Para nortear o andamento do estudo, tomou-se como referência a seguinte questão: As políticas de inclusão digital estão promovendo o acesso do professor a tecnologias para que ele possa trabalhar com elas na sua prática pedagógica? A consolidação dos resultados dessa investigação, demonstra que por intermédio de programas e projetos busca-se proporcionar aos docentes processos formativos para o uso dessas tecnologias, todavia, ainda carece de uma política pública nacional de inclusão digital.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. TDICs. Políticas de inclusão digital.

DIGITAL INCLUSION POLICIES: TEACHER TRAINING FOR THE USE OF TDICs

ABSTRACT: Based on a bibliographical and documentary research carried out in the Scielo database, in the main documents of the Ministry of Education and in theorists such as Bonilla; Pretto (2011), this text aims to investigate whether there is a dialogue between digital inclusion policies and teacher education policies in Brazil. Since, given the development of digital culture, it is necessary to discuss the use of Digital Technologies of Information and Communication (TDICs) in the teaching practice of teachers. To guide the progress of the study, the following question was taken as a reference: Are the digital inclusion policies promoting teachers' access to technologies so that they can work with them in their pedagogical practice? The consolidation of the results of this investigation demonstrates that, through programs and projects, an attempt is made to provide teachers with training processes for the use of these technologies, however, it still lacks a national

[80] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da Universidade de Pernambuco – UPE Campus Petrolina. https://orcid.org/0000-0003-4190-7007. E-mail: tarciany.alves@upe.br

[81] Orientadora e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da Universidade de Pernambuco – UPE Campus Petrolina. http://lattes.cnpq.br/2629444811211201. https://orcid.org/0000-0002-4812-8412. E-mail: iracema.cusati@upe.br

[82]Coorientadora e Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. http://lattes.cnpq.br/9365847844894061. https://orcid.org/0000-0002-1354-6876. E-mail: neidepsantos74@gmail.com

public policy for digital inclusion.
KEYWORDS: Teacher Training. TDICs. Digital inclusion policies.

INTRODUÇÃO

Diante das novas formas de interação social, econômica e cultural, as ferramentas de ensino e aprendizagem foram impactadas com a presença das tecnologias digitais. Assim, a reflexão sobre a formação docente também se tornou uma discussão imprescindível, visto que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) foram inseridas no nosso cotidiano e, portanto, fazem parte da prática docente (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019). De forma mais abrangente, as TDICs referem-se a qualquer equipamento eletrônico que tenha conexão com a *internet*, dentre eles podemos citar o computador, *smartphones*, consoles (ANJOS; MARTINS, 2018). Nesse contexto, quais as necessidades que emergem da cibercultura? As políticas de inclusão digital perpassam na formação docente?

Segundo Fernandes; Braga (2018), a inclusão digital pode ser definida como a condição daqueles que têm acesso frequente ou facilitado a *internet*, assim como a equipamentos de TDICs e são capacitados para utilizá-los de forma autônoma e crítica para busca e tratamento de informação, utilização de serviços *on-line*, comunicação, entretenimento, educação e produção de conteúdo, além de outras perspectivas, que propiciem a inclusão social. Entretanto, as desigualdades também são vistas no âmbito digital, o acesso é limitado.

Desse modo, a implementação de políticas públicas visando minimizar essas discrepâncias é uma tentativa na realidade do país, por meio, por exemplo, das políticas de inclusão digital as quais fazem parte das políticas públicas de caráter social. Nesse contexto, a inclusão digital tem sido pauta de importantes discussões e questionamentos. O treinamento de pessoas para usar os recursos tecnológicos se configura como inclusão digital? E a democratização ao acesso? (BONILLA; PRETTO, 2011).

As TDICs são ferramentas que proporcionam ampliação nos processos de ensino e aprendizagem para os alunos, entretanto, o professor tem papel importante na aplicação dessas tecnologias no ensino. No contexto da sala de aula, a utilização das ferramentas

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

digitais e tecnológicas propicia um grande diferencial, a interatividade, todavia, o docente precisa dominar o uso das tecnologias para proporcionar o grande potencial que as TDICs apresentam no pensar e criar na construção do conhecimento (ALVES; HECKLER, 2018). Para tanto, compreendemos que as políticas públicas educacionais desempenham papel fundamental nesse processo de implementação e manutenção das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.

Desse modo, pensamos ser fundamental refletir acerca das iniciativas da Administração Pública em relação à inclusão digital. Posto isto, Bonilla; Pretto (2011), afirmam que comumente essas medidas em direção ao acesso universal às TDICs, são chamados de programas ou projetos de inclusão digital, organizados e executados tanto pelo setor público quanto pelo setor privado e pelo terceiro setor.

Diante do contexto exposto, esse texto tem o objetivo de investigar se há um diálogo entre as políticas de inclusão digital e as políticas de formação docente. Visto que a formação tanto inicial quanto continuada, impacta diretamente na educação e, por conseguinte, na sociedade. Não basta apenas disponibilizar os recursos digitais no ambiente escolar, é necessário promover a alfabetização digital dos professores, tornando acessíveis as tecnologias e as informações dos meios tecnológicos e oportunizar, de fato, a inclusão digital.

METODOLOGIA

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado da autora deste artigo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental realizada na base de dados *Scielo* e nos principais documentos do Ministério da Educação, que tratam sobre as políticas públicas de inclusão digital na formação docente no país. A questão norteadora para busca de artigos e documentos concentrou-se em investigar: As políticas de inclusão digital estão promovendo o acesso do professor a tecnologias para que ele possa trabalhar com elas na sua prática pedagógica?

O quadro 1 mostra a busca realizada na base de dados *Scielo*. Os seguintes descritores combinados com os operadores booleanos foram utilizados: “políticas públicas de educação”, “formação docente”, “tecnologias digitais de informação e

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

comunicação", "inclusão digital" e "formação digital".

Quadro 1. Estratégia de busca na *Scielo.*

Descritores	Quantidade de Artigos
"políticas públicas de educação" AND "tecnologias digitais de informação e comunicação"	**4**
"inclusão digital" AND "formação docente"	**7**
"formação digital" AND "tecnologias digitais de informação e comunicação"	**7**

A busca resultou em 18 artigos. Entre os critérios de inclusão utilizados para seleção dos artigos para leitura completa foram considerados: estudos realizados no Brasil e que abordassem as TDICs na formação docente.

A coleta de dados também ocorreu a partir de buscas de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de mapear e discutir o que a produção acadêmica traz em evidência acerca das políticas públicas de inclusão digital na formação docente no Brasil.

O quadro 2 demonstra a busca realizada na biblioteca BDTD com base nas seguintes palavras-chave: "ProInfo"; "formação docente"; "Programa Sociedade da Informação"; "Programa Mídias na Educação"; "Programa Banda Larga nas Escolas"; "Programa um computador por aluno"; "Programa de Inovação Educação Conectada"; "Programa Alunos Conectados"; "formação de professores".

Quadro 2. Estratégia de busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Descritores	Teses	Dissertações
"proinfo" AND "formação docente" OR "formação de professores"	7	25
"Programa Sociedade da Informação"	3	3
"Programa Mídias na Educação" AND "formação de professores"	2	4
"Programa Banda Larga nas Escolas" AND "formação docente"	1	2
"Programa um computador por aluno"	5	4
"Programa de Inovação Educação Conectada"	-	1
"Programa Alunos Conectados"	-	4

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Nesse primeiro levantamento obtivemos uma listagem de sessenta e uma produções acadêmicas. Uma nova filtragem foi elaborada procurando identificar pelo título, a temática abordada, dado que procurávamos incluir aqueles trabalhos que tratassem sobre a formação docente no Brasil, num período compreendido entre 1990 a 2020. O resultado dessa seleção foi uma listagem de treze dissertações e seis teses. A fase seguinte foi, a leitura dos sumários, a fim de selecionar os trabalhos que possuíam afinidade com a temática que pretendíamos analisar, desse modo, quatro dissertações e uma tese foram estudadas.

Incluímos os anos de 1990 a 2020, devido às reformas na política educacional brasileira nessa época. Em conformidade com Oliveira et al, (2012) houve mudanças nas formas de ensinar, avaliar, planejar e gerir a educação, com isso, a formação de professores foi igualmente afetada. No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi sancionada e esse ato produz efeitos tanto na formação inicial quanto na continuada. Para citar caso análogo, de acordo com o artigo 62 da LDBEN (BRASIL, 1996), o professor para atuar na Educação Básica deveria ser formado em nível superior. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas e os currículos de formação docente passaram por modificações.

Além de responder às novas exigências legais, o docente necessita preparar-se para as novas demandas sociais diante do desenvolvimento tecnológico. Posto que, também nesse ínterim houve a possibilidade de rompimento dos limites de espaço e de tempo, com a *internet* e os inúmeros recursos digitais. Desse modo, intensificou-se a discussão a respeito da formação docente, dada a necessidade de formar os professores para o ensino mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (OLIVEIRA et al, 2012; VALENTE, 1999).

À vista disso, para dar continuidade ao levantamento das produções científicas, desenvolvemos uma ficha de catalogação com o propósito de orientar a leitura dos textos acadêmicos.

O QUE DIZEM AS POLÍTICAS PÚBLICAS ACERCA DAS TDICs NA

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

EDUCAÇÃO?

Diversas políticas públicas, referentes aos diversos temas, já fizeram parte da história do desenvolvimento da educação no país, entretanto, as políticas públicas relacionadas às tecnologias digitais no ambiente escolar é uma discussão relativamente nova. Visto isso, as reflexões e investigações sobre o tema se fazem necessárias. O uso das tecnologias digitais é observado tanto em escolas privadas como públicas, porém, nossa pesquisa concentra-se em indagar se os professores das escolas públicas possuem uma formação adequada para o uso das TDICs em sala de aula e se as políticas públicas para inclusão digital são efetivas em formar esses profissionais.

As competências e habilidades relativas ao uso responsável das tecnologias digitais contempla o uso tanto de forma transversal (em todas as áreas do conhecimento) quanto de forma direcionada (uso propriamente dito das tecnologias) e é destacado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua competência geral 5 da educação básica:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

A competência geral 5 da BNCC (BRASIL, 2018) esclarece que agregar as TDICs no cenário educacional não se concentra apenas em usá-las como meio ou suporte para promoção de aprendizagens e maior interesse por parte dos alunos, mas sim usá-las com os alunos para que esses por sua vez sejam capazes de construir o conhecimento com e sobre as TDICs.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 a 2024, prevê algumas metas direcionadas para a garantia da formação de professores, a exemplo da meta 16:

> Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 14).

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

A Lei Nº 9.394/90, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contempla em seu texto que a União, Distrito Federal, Estados e Municípios deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério, incluindo também que a formação desses profissionais far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, incluindo habilitações tecnológicas (BRASIL, 1996).

A seguir, de forma breve, são apresentados alguns dos principais programas e projetos nacionais de implantação das tecnologias digitais nas escolas públicas e na formação docente para o uso dessas tecnologias são explanados.

PROGRAMAS E PROJETOS NACIONAIS NO CAMPO DAS TDICs

Na década de 1980, os primeiros programas e projetos voltados para a temática da inclusão digital foram iniciados. O Projeto EDUCOM, vinculado ao Ministério da Educação, foi elaborado em 1983 e iniciado em 1986. O projeto era voltado para a formação continuada e tinha como objetivo principal a implantação de centros-piloto com infraestrutura que atendesse o desenvolvimento de pesquisas no uso da informática educacional (TAVARES, 2002). Adicionalmente, as atividades de pesquisa foram associadas a capacitação de alunos e professores, para estes últimos que atuassem nos projetos foram criados módulos e cursos, e até um curso de especialização em Informática na Educação.

Ainda na década de 1980, o projeto FORMAR foi criado e teve como intuito a formação continuada, contudo, dessa vez apenas os professores eram os sujeitos da iniciativa. O objetivo central era formar professores para implantar os Centros de Informática na Educação (VALENTE, 1999). Mais uma vez, uma das ações empreendidas foi a criação de cursos de especialização lato sensu envolvendo conteúdos da informática no campo educacional. Todavia, como destaca Valente (1999), alguns déficits foram observados na condução do projeto, como por exemplo, a falta de espaço e tempo para que os professores pudessem assimilar e colocar em prática com seus alunos o que tinham aprendido. Um outro obstáculo importante envolveu a realidade em que os professores estavam inseridos, onde a falta de equipamentos era um fato.

Em 1989, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) surgiu

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

com o propósito de priorizar a capacitação contínua e permanente de professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia da informática aplicada à educação (TAVARES, 2002). Esse programa se destaca por reconhecer as tecnologias da informática como mecanismos capazes de enriquecer as práticas pedagógicas. Além da capacitação docente, a aquisição de equipamentos também teve sua incorporação no programa.

Diante disso, o movimento de introdução das tecnologias na educação ocorreu há mais de quarenta anos. Programas foram e são criados, alguns desses como o projeto EDUCOM proporcionou resultados interessantes, a exemplo da introdução da disciplina Tecnologia educacional: informática e educação nas grades curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação. Entretanto, os possíveis efeitos na formação dos professores podem ter se resumido a utilização de softwares educacionais.

O programa Sociedade da Informação foi formulado com base em estudo da Comissão Nacional de Ciência e Tecnologia, e foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 3.294, de 15 de dezembro de 1999. A fim de iniciar um projeto estratégico nacional integrando e coordenando o desenvolvimento e uso de serviços avançados de computação, comunicação e informação (VALENTE, 1999).

Pimenta (2014) nos chama a atenção ao apresentar uma visão com direcionamento mais político ao avaliar o Programa Sociedade da Informação (SOCINFO). A autora ressalta o fato de o programa objetivar a inclusão digital ao mesmo tempo em que incentivou a competição de empresas brasileiras produtoras de TDICs no mercado global. Aqui, refletimos sobre a real inclusão social e digital, de modo que, a política proposta pelo SOCINFO em suas entrelinhas não se destinava apenas a fomentar ações para utilização das TDICs, apresentava também seu cunho de interesse político-econômico.

Além disso, por meio da análise do referencial bibliográfico identificamos que parte dessas políticas foram interrompidas ou não alcançaram os resultados desejados. Guerra; Morais (2017), por exemplo, mencionam que a paralisação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) no município de Caraúbas/RN, entre os anos de 2009 a 2015 pela ausência de recursos financeiros, em razão da redução de gastos no âmbito da educação geram malefícios, posto que comprometeu a participação dos

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

professores nos cursos de formação continuada ofertados pelo programa.

O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) foi criado pela Portaria Nº 522/1997, e atualmente ainda está em desenvolvimento. O programa abrange a modalidade de formação continuada e tem como sujeitos os professores e alunos. O objetivo principal é disseminar o uso das tecnologias de informática e telecomunicação na prática pedagógica, nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. Por meio do Decreto Nº 6.300/2007, sua nomenclatura teve alteração, passando a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Além disso, o programa passou a ser realizado em regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Entretanto, mais uma vez, a política implantada visou em especial a compra de equipamentos e melhorias na infraestrutura das escolas, não focando na capacitação dos professores para usar as TDCIs, embora um dos pilares do programa fosse a formação continuada dos docentes.

Martins e Flores (2015) investigaram a implantação do ProInfo em escolas públicas brasileiras, por meio de dissertações e teses efetuadas nos cinco primeiros anos de vigência do decreto que instituiu o ProInfo (2007-2011). Verificaram que, são escassas as evidências de uso efetivo de tecnologias no ambiente escolar, especialmente no que concerne a prática pedagógica no ensino e aprendizagem. Conforme, as autoras os investimentos governamentais na formação docente foram insuficientes, da mesma forma constatam a falta de atualização dos recursos educativos como *softwares*.

Compreendemos que, a formação de profissionais da educação é essencial para melhorar o processo de ensino e responder a diferentes situações que envolvem as questões educacionais. Assim sendo, conforme o site oficial do Ministério da Educação, o Programa Mídias na Educação foi instituído em 2006, direcionado para formação continuada e desenvolvido para os professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Em comparação às políticas anteriores, esse programa teve como objetivo a formação a distância dos atores envolvidos das escolas públicas para uso pedagógico das mídias digitais. Cursos de extensão (120 horas), aperfeiçoamento (180 horas) e especialização (360 horas) fazem parte das ações realizadas pelo programa.

Em sua dissertação, Figueiredo (2009) investigou a integração e uso das

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto escolar, a partir da aplicação de uma entrevista estruturada e relato de professores da rede pública de ensino de Alagoas desenvolvidos no Ciclo Básico ofertado pelo Programa Mídias na Educação, oferecido na modalidade EAD. A autora constata as dificuldades que os docentes apresentam para desenvolver as aulas, com ou sem a utilização das TDICs. A integração das mídias digitais no âmbito escolar é comprometida pela escassez de equipamentos, resistência por parte dos professores em utilizar e pela falta de apoio das instituições no desenvolvimento de projetos.

Todavia, em trabalho recente, Fernandes *et al*., (2021) ao investigarem o impacto dos programas governamentais na inserção das tecnologias digitais nas escolas públicas e na formação docente, concluíram que em sua maioria os programas são apenas ferramentas estratégicas utilizadas para alcançar metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Os autores destacam o uso limitado dessas tecnologias apenas no aspecto instrumental, enfatizando a ausência de um uso baseado no aprofundamento crítico e reflexivo.

A pesquisa nos possibilita perceber que algumas ações visam a expansão da infraestrutura das escolas em território nacional. Contudo, Cardoso e Figueira – Sampaio (2019) notam que a quantidade de computadores para o trabalho pedagógico na sala de aula não corresponde à demanda, outro problema identificado é a falta de manutenção das máquinas e as diferenças entre as escolas municipais e estaduais quanto ao laboratório de informática. Uma vez que, os participantes da pesquisa apontam que as escolas municipais geralmente possuem mais recursos tecnológicos.

Outro marco relevante nesse processo de introdução das políticas foi a implantação do ProInfo integrado, em 2007. O programa continua em andamento, é voltado para a capacitação de professores, diretores e alunos no uso didático-pedagógico das TDIC no dia a dia escolar. A partir daqui, já conseguimos observar que a capacitação docente começa a ganhar um espaço mais central nas políticas de inclusão digital, em que os professores são preparados para utilizarem o recurso, e há uma reflexão sobre o impacto das tecnologias digitais nos aspectos de vida, em especial no aspecto educacional. Entre algumas ações empreendidas no ProInfo integrado há a oferta de cursos, distribuição de equipamentos (*tablets*) para professores de ensino médio,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

distribuição de computadores portáteis para alunos da rede pública de ensino.

O ProInfo integrado objetiva o uso de recursos obtidos na internet para apoiar o planejamento pedagógico. Algumas outras ações do programa refletem exatamente isto, como a criação do Portal do professor, que é um espaço virtual com recursos educacionais voltado para a troca de vivências entre os professores do ensino básico, proporcionando troca de experiências e dinamização do trabalho em sala de aula. Uma ação de grande relevância nesse contexto, é a Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo também uma ação do ProInfo integrado. A UAB oferta cursos de educação superior, a distância, para promover a formação inicial e a formação continuada, também conta com polos de apoio para o desenvolvimento de atividades presenciais, com tutores e acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física.

O projeto Banda Larga nas Escolas foi implementado em 2008, pelo Decreto Nº 6.424/08, permanece em vigência. É uma política vinculada ao Ministério da Educação, mas que não é direcionada especificamente à formação inicial e continuada. Possui uma característica de política pública mais abrangente e generalista, objetivando conectar todas as escolas públicas urbanas à rede mundial de *internet*, a partir da instalação de infraestrutura de rede com conexão em alta velocidade em todos os municípios do país.

Em 2010, o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), que foi articulado pelo Ministério da Educação e Ministério das Comunicações, promoveu a aquisição de laptops que possuíam sistema operacional específicos e características físicas que facilitassem o seu uso. Estes equipamentos foram desenvolvidos especialmente para uso no ambiente escolar.

Mais recentemente, em 2017, o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), em consonância com o PNE (2014-2024), foi publicado pelo decreto Nº 9.204/17. O programa continua em andamento e em 2020, a Portaria Nº 9 definiu os critérios do PIEC para repasse de recursos financeiros para as escolas públicas de educação básica. É um programa voltado para promover a formação inicial e consiste na oferta de cursos de formação para professores compreendendo o uso da tecnologia em sala de aula; implementação e manutenção de plataformas eletrônicas, como o AVAMEC; apoio técnico, financeiro ou ambos às escolas e as redes de educação básica, entre outras ações.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Em 2018, o Programa Internet para Todos foi criado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Consiste na contratação de serviço de acesso à internet nas escolas públicas localizadas em municípios em que a oferta de banda larga é inexistente ou inadequada. O programa visa democratizar o acesso à internet e promover a inclusão social. Essa inclusão social é empreendida também pela disponibilidade de promover condições para contratação de planos de internet acessíveis às pessoas que moram nas localidades beneficiadas.

Em meio a pandemia causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, em 2020 o Projeto Alunos Conectados foi criado em caráter emergencial e está previsto até dezembro de 2021. É um programa vinculado ao Ministério da Educação e a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, é direcionado a formação inicial e contempla como sujeitos os professores, alunos universitários e institutos federais. Entre as ações executadas estão a aquisição de equipamentos, contratação de serviço de acesso à internet e capacitação discente. Em meio às ações empreendidas para o cumprimento dos objetivos estão a doação de computadores usados, distribuição de chips com internet móvel para os alunos, assim, constata-se que os discentes são os atores principais contemplados com esse projeto.

Frente ao exposto, identificamos que algumas políticas públicas de inclusão digital não são direcionadas especificamente para a formação docente, apesar de permitirem condições essenciais de trabalho para uso das TDICs, a exemplo do que vimos no Projeto Banda Larga.

Observamos que os programas e projetos em sua maioria estavam vinculados ao Ministério da Educação. Verificamos que as políticas públicas tendem a focar na formação dos professores ou na melhoria da infraestrutura das escolas, incluindo a aquisição de TDICs, para promover a inclusão digital. Contudo, observamos uma fragilidade no que tange a formação docente, traduzida pelas ações envolvidas no currículo dos cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a autonomia digital que as crianças e adolescentes possuem, a formação

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

docente não pode centralizar apenas em ensinar o uso das TDICs, é preciso ressignificar o uso dessas tecnologias na sala de aula. O professor não pode apenas ser o detentor do conhecimento técnico das TDICs, precisa ser o mediador para auxiliar os estudantes no uso crítico e responsável das tecnologias. Com isso, o objetivo deste trabalho foi investigar se há um diálogo entre as políticas de inclusão digital e as políticas de formação docente. A partir da seguinte problemática: as políticas de inclusão digital estão promovendo o acesso do professor a tecnologias para que ele possa trabalhar com elas na sua prática pedagógica?

Com a realização da revisão bibliográfica foi possível identificar a ausência de uma política pública nacional de inclusão digital. Posto que, apesar de haver uma série de projetos e programas de inclusão digital que abordam, no geral, questões de infraestrutura, de acesso público gratuito, de formação e capacitação docente, estas ações não se conectam, possuem fragilidades em relação à sustentabilidade frente a troca de gestão governamental. Ao encontro disso, Bonilla e Pretto (2011) afirmam que na concepção dos gestores públicos a educação e a inclusão digital encontram-se em planos de abordagem diferentes, com isso faltam até políticas públicas direcionadas para a formação docente na cultura digital. Destacamos que tão relevante quanto formular e propor políticas é a articulação das ações de inclusão digital, acompanhá-las e avaliá-las.

Considerando os marcos regulatórios da educação brasileira, em especial a Base Nacional Comum Curricular, encontramos que entre as competências gerais do professor estão as habilidades digitais. Dessa forma, além da qualidade da conexão instalada; da infraestrutura física das escolas, do consumo de produtos ou informações é fundamental compreender quando, como e por que utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Sendo assim, as políticas públicas para a formação do professor voltadas à inclusão digital necessitam ultrapassar o ponto de vista técnico na construção de habilidades relativas à integração das TDICs ao ensino e aprendizagem.

Em conclusão, mostra-se oportuno, observar que os entes federados necessitam está em constante colaboração em prol da homologação de uma política pública nacional de inclusão digital que assegure as condições necessárias ao desenvolvimento das competências digitais docentes e inclusão cidadã na cultura digital.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Alexandre Martins dos; SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação.** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa %C3%A7%C3%A3o%20_%20compilado_19_06-atualizado.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

ALVES; Cristiane da Cunha. HECKLER; Valmir. TDIC na Formação de Professores em Ciências e Matemática: interlocuções com estudos brasileiros. **Revista Insignare Scientia.** vol. 1, n. 2. maio-ago. 2018. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/7667. Acesso em: 10 jul. 2021.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. **Inclusão digital:** polêmica contemporânea. 2011.Salvador, BA: EDUFBA, 2011, 188p. ISBN 978-85-232-1206-3. Disponível em: SciELO Books | Inclusão digital: polêmica contemporânea. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União.** Brasília, DF,1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 02 jun.2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun.2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 ago.2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 fev.2020.

CARDOSO, Maria Clara Santos do Amaral; FIGUEIRA-SAMPAIO, Aleandra da Silva. Dificuldades para o uso da informática no ensino: percepção dos professores de matemática após 40 anos da inserção digital no contexto educacional brasileiro. **Educ. Matem. Pesq.,** São Paulo, v.21, n.2, pp. 044-084, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/38574. Acesso em: 10 set. 2020.

FERNANDES; Fabiana Parpinelli Gonçalves. AMADEU; Claudia Vicci. SILVA; Renan Antônio da. NASCIMENTO; Lilian Cristina Gomes do. Políticas públicas educacionais de tecnologias digitais: revisão bibliográfica e pesquisa documental. Revista Eletrônica **Pesquiseduca.** Santos, V.13, N. 29, p.159-176, jan.-abril 2021. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1104. Acesso em: 25 jul. 2021.

FERNANDES, Jarina Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini. Inclusão digital. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2018. p.333-336.

FIGUEIREDO; Lílian Kelly de Almeida. **Integração de mídias na escola:** uma análise do curso mídias na educação – ciclo básico 1ª oferta.2009. Dissertação. (Mestrado em

Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió. 2009.

GUERRA, Lenin Cavalcanti Brito; MORAIS, Maquézia Emília. A implementação de política pública educacional: um estudo do programa nacional de tecnologia educacional (proinfo) na formação docente em Caraúbas-RN. **HOLOS**, Ano 33, Vol. 2. 2017.versão online. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/. Acesso em: 12.set.2020.

MARTINS, Ronei Ximenes; FLORES, Vânia de Fátima. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011**. Rev. bras**. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 112-128, jan./abr. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/WhDJhQrDnPZ4tvPKWybvwKt/?lan. cesso em: 12.set.2020.

MODELSKI, Daiane.; GIRAFFA, Lúcia Maria Martins; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, v. 45, e180201, p. 1-17, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana. D. G.; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniell. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. **Trabalho & Educação,** [S. l.], v. 11, p. 51–65, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br /index.php/trabedu/article/view/8991. Acesso em: 7 mar. 2021.

PIMENTA, Márcia Teresa da Rocha. **A política de inserção do Brasil na sociedade da informação:** uma avaliação política do Programa Sociedade da Informação (SOCINFO).2014. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

TAVARES, Neide Rodriguez Barea. **História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos**. São Paulo: Escola do Futuro, 2002.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

CAPÍTULO XXIII

REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Elaine Neves de Araújo[83]; Flávia Aparecida Barbosa[84];
Francisco das Chagas Pereira de Sousa[85]; Juliana Reis Fonseca[86];
Rosea Maria Silva[87].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-23

RESUMO: Na resolução de problemas relacionados ao letramento e ao processo de alfabetização, pode-se compreender que são processos indissociáveis que devem andar juntos. A ocorrência de práticas de letramento é importante e específica ações educativas que utilizem práticas sociais de leitura e escrita para compreender a importância e a necessidade de desenvolvê-las nas práticas pedagógicas. Ao considerar o significado da escrita na sociedade, a construção da linguagem escrita é uma tarefa contínua na construção do saber, desse modo, esta pesquisa é caracterizada pela ciência exploratória e bibliográfica que busca compreender o processo utilizado atualmente, em que as crianças chegam à escola com diferentes tipos de conhecimentos e os educadores precisam utilizar diferentes textos para leitura e escrita, de forma que elas possam interagir com o mundo do letramento já no início da etapa escolar. Para isso, consideraremos dentre vários estudos, os de Soares (2004), Val (2006) e Kleiman (1995).

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Alfabetização. Práticas Sociais.

REFLECTIONS ON LITERACY AND LITERACY

ABSTRACT: In solving problems related to literacy and the literacy process, it can be understood that they are inseparable processes that must go together. The occurrence of literacy practices is important and specifies educational actions that use social practices of reading and writing to understand the importance and need to develop them in pedagogical practices. When considering the meaning of writing in society, the construction of written language is a continuous task in the construction of knowledge, thus, this research is characterized by exploratory and bibliographical science that seeks to understand the process currently used, in which children arrive at school with different types of knowledge and educators need to use different texts for reading and writing, so that they can interact with the world of literacy at the beginning of the school stage. For this, we will consider, among several studies, those by Soares (2004), Val (2006) and Kleiman (1995).

[83] Graduada em Pedagogia pela Unopar. E-mail:elaine88neves@gmail.com
[84] Graduada em Pedagogia pela Unopar. E-mail:flaviabarbosamt@gmail.com
[85] Graduado em Pedagogia pela Ulbra. E-mail:chagas26mt@gmail.com
[86] Graduada em Pedagogia pela Unopar. E-mail:jufonsecamt1984@gmail.com
[87] Graduada em Pedagogia. E-mail:silvaroseamaria@gmail.com

KEYWORDS: Literacy. Literacy. Social Practices.

INTRODUÇÃO

Ao resolver problemas relacionados ao processo de alfabetização e alfabetização, pode-se compreender que se trata de um processo indissociável que deve ser percorrido juntos, pois alfabetizar é um aluno que conhece códigos escritos e sabe ler e escrever. Portanto, a alfabetização refere-se à ação educativa de desenvolver a prática social da leitura e da escrita no próprio ambiente de uso, iniciando um amplo processo que possibilita aos indivíduos o uso da escrita de forma consciente em diversas situações sociais.

A construção da linguagem escrita infantil faz parte de seu processo geral, é um trabalho contínuo que insere a exposição cognitiva do mundo da escrita por meio da interação social e oral, levando em consideração o significado da escrita na sociedade. Atualmente, vivemos em uma sociedade onde as crianças vão para a escola com diferentes tipos de conhecimento literário e cultural. O importante é que os educadores façam uso da leitura e da escrita, em vários suportes de texto, que contêm diferentes gêneros textuais, como ler anúncios, revistas, jornais, fazer ingressos, cartas e permitir que as crianças interajam com o mundo no início de sua carreira escolar.

As famílias também podem contribuir com a prática da leitura e da escrita, incentivando as crianças a serem treinadas em casa para que possam trabalhar com mais facilidade após a chegada à escola e vivenciar a alegria da leitura e da escrita no início dos estudos. Com isso, o objetivo deste artigo é compreender a importância do letramento alfabético e a necessidade de desenvolvê-lo nas séries iniciais, além de determinar o papel dos exercícios de letramento para os indivíduos em início de carreira escolar. Assim, ao pesquisar tópicos relacionados aos exercícios de leitura e escrita, é possível compreender a necessidade de quaisquer atividades relacionadas ao trabalho realizadas com crianças de séries iniciais.

Desse modo, para a realização desta pesquisa, é necessário caracterizar, classificar e definir o problema, pois ela constitui a primeira etapa da pesquisa científica, caracterizada pela pesquisa exploratória e bibliográfica, que restaura de certa forma o

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

conhecimento científico acumulado sobre o problema. Método de descrição, as informações obtidas são dados não quantificáveis serão resumidos e analisados, pois tem a interpretação do fenômeno e o significado da pesquisa qualitativa.

PERSPECTIVAS PARA OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização escolar sempre foi alvo de algumas controvérsias teóricas e metodológicas, o que corresponde às demandas das escolas e dos profissionais que desafiam a alfabetização. Antes de aprender as causas psicológicas da linguagem escrita, os professores ensinam as crianças a começar com vogais e sílabas e respeitar a ordem alfabética, elaboraram exercícios de coordenação motora, atividades de cópia, para que as crianças pudessem repetir seus próprios nomes ou mesmo letras e sílabas isoladas, e ensinar de forma fragmentada e descontextualizada.

Trata-se de uma visão de aprendizagem considerada cumulativa, baseada na duplicação, repetição, reforço e memória da correspondência audiovisual. É desconhecido que as crianças entendam a função do sistema de escrita alfabética e a importância de saber como usá-lo em um ambiente de comunicação real desde o início.

Na década de 1980, o termo "analfabetismo funcional" parecia referir-se a pessoas que sabiam escrever seu nome e reconhecer letras, mas não sabiam usar a leitura e a escrita no cotidiano. De acordo com as observações, mesmo entre os que permaneceram mais tempo na escola, existem aqueles que não conseguem interagir e possuem domínio da leitura e da escrita.

A alfabetização é entendida como um caminho para a alfabetização, sendo a alfabetização um indivíduo que conhece os códigos escritos e sabe ler e escrever, portanto, é necessário ampliar esse conhecimento, pois as pessoas precisam compreender o significado do texto.

A alfabetização vai além do simples paradigma de tarefas de codificação e decodificação e, ao mesmo tempo, situa a aprendizagem de códigos no uso social da escrita, dando-lhes sentido e sentido de acordo com diferentes situações de uso. Nesse sentido, a questão metodológica foi ampliada, pois, segundo Frade (2007, p. 29), refere-

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

se a como lidar com as "decisões sobre métodos, organização da sala de aula, ambiente de alfabetização, habilidades a serem adquiridas, escolha de materiais, procedimentos de ensino e métodos de avaliação" estão sempre no contexto de políticas de organização de ensino mais amplas.

Para Soares (2004), o termo alfabetização decorre da nova relação que se estabelece com a prática da leitura e da escrita na sociedade, e não basta saber ler e escrever, mas quais funções desempenham a leitura e a escrita são o resultado da leitura e escrita, adquirindo os novos requisitos da cultura de alfabetização. A tradição da alfabetização está associada ao conceito de que o foco principal da leitura e da escrita é capacitar os alunos a reconhecer vocabulário importante em seu ambiente cultural. Desde 1980, a alfabetização escolar do Brasil experimentou novos problemas e novos resultados.

Com a disseminação das pesquisas sobre a psicogênese da linguagem escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), a abordagem construtivista tornou-se um dos métodos mais influentes no desenvolvimento de novas sugestões de letramento. A proposta construtivista, influenciada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) e pelo modelo de leitura proposto por Goodmann (1967) e Smith (1971) (apud SOARES, 2004), se propõe a defender a leitura letrada contextualizada e significativa por meio da transformação do ensino na prática social da escrita para a sala de aula, e acredito que a descoberta do princípio da letra é o resultado da exposição aos fins de leitura e escrita.

Para Teberosky (1994), a formação de vocabulário estável a partir dessas práticas será a principal referência para as crianças descobrirem o sistema alfabético, pois as crianças vivenciam conflitos entre o conceito original de escrita e os nomes tradicionais. No caso da alfabetização tradicional, a ênfase está nos códigos. Uma pessoa alfabetizada não é necessariamente uma pessoa alfabetizada. Uma pessoa alfabetizada é alguém que sabe ler e escrever e codificar e decodificar a linguagem escrita.

A construção da linguagem escrita infantil faz parte de seu processo geral, é um trabalho contínuo que insere a exposição cognitiva do mundo da escrita por meio da interação social e oral, levando em consideração o significado da escrita na sociedade. No processo de aprendizagem das crianças, as duas formas de diálogo linguístico na

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

perspectiva da alfabetização, consideradas fatores centrais, influenciam a cognição ao longo do desenvolvimento, tanto na mudança conceitual do sujeito quanto no aspecto cultural, devem ser interpretadas como coisas gerais além da habilidade de escrita, assim crianças cujos familiares estão envolvidos com a leitura desde a infância, vêm da escrita e da leitura de familiares e vêm para a escola para conhecer os diversos usos e funções sociais da linguagem escrita.

O LETRAMENTO E A FUNÇÃO ALFABETIZADORA

Nos países desenvolvidos, a prática social da leitura e da escrita levanta uma questão relacionada porque as pessoas, embora alfabetizadas, não falam as habilidades de leitura e escrita necessárias para participar de forma eficaz e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a linguagem escrita. Nos últimos anos, a discussão tem sido muito intensa, envolvendo o aprendizado inicial da escrita, as áreas instáveis das habilidades de leitura e escrita necessárias para participar da prática social da alfabetização e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita. Em meados da década de 1980, vários pesquisadores brasileiros que praticavam o uso da linguagem escrita sentiam que faltava um conceito para mencionar os aspectos sócio-históricos da escrita relacionados à alfabetização.

No Brasil, esse movimento se deu por perceber a importância e a necessidade de saber usar com proficiência as habilidades de leitura e escrita, sua origem está relacionada à aprendizagem inicial da escrita e se desenvolveu basicamente a partir do questionamento do conceito de letramento. Em meados da década de 1980, o Brasil inventou a palavra alfabetização, que se tornou foco de participação e discussão nos campos da educação e da linguagem, como pode ser visto em grande número de artigos e livros sobre o assunto. Além da alfabetização, esse conceito temático interdisciplinar dos campos sociais, cognitivos e linguísticos, a saber, a alfabetização, é um processo extenso que permite aos indivíduos usar a escrita de forma consciente em situações sociais.

> Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2004, p. 20).

O novo tema de pesquisa são essas práticas sociais, que refletem a transformação das práticas de letramento dentro e fora das escolas. É necessário reconhecer e nomear as práticas sociais de leitura e escrita, mais avançadas e complexas do que as práticas de leitura e escrita resultantes da aprendizagem da escrita. O surgimento do termo letramento difere da forma como outros países explicam a invenção do termo. No Brasil, a discussão sobre letramento sempre esteve enraizada no conceito de alfabetização, e os dois processos devem andar de mãos dadas.

Através do letramento, passou-se a entender que, nas sociedades contemporâneas, era insuficiente o mero aprendizado das "primeiras letras", e que integrar-se socialmente, envolve também "saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos". Essa nova palavra o Letramento veio para designar essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita, que se constitui de um "conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais" (VAL, 2006, p. 13).

O processo de letramento inclui o de desenvolvimento e utilização de sistemas de leitura e escrita na sociedade, portanto, refere-se a uma série de práticas que transformam a sociedade. O letramento é mais do que alfabetização, ela ensina a ler e escrever em um ambiente onde a escrita e a leitura são significativas e fazem parte da vida do aluno, e especifica as práticas de leitura e escrita. A criança entra no mundo da escrita por meio do aprendizado de todas as técnicas complexas que envolvem a leitura e a escrita, ela precisa saber usar e participar das atividades de leitura e escrita e se adaptar aos hábitos do sistema de escrita.

Portanto, as mudanças ocorridas no conceito de letramento no censo ao longo das décadas permitiram determinar a expansão gradativa desse conceito. Partindo do conceito de alfabetização que prevalecia antes do censo de 1990, quem afirma saber ler e escrever é aquele que pratica a leitura e a escrita, mesmo que seja trivial. Nas séries iniciais, as crianças analfabetas são adequadas em termos de função e uso da linguagem escrita, são

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

crianças alfabetizadas, mas analfabetas.

O simples fato de pensar o letramento e seguir formas, como a ordem alfabética, é prejudicial. Visto que este entendimento é um grande problema na sala de aula e explica o fracasso do sistema de alfabetização em continuar a se desenvolver. Deve haver um aprendizado específico, contínuo e sistemático, um aprendizado, sem um método, é impossível ensinar a ler e escrever, ou qualquer coisa na educação.

> O letramento, é o uso que se faz da língua escrita com toda sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e que usa socialmente a leitura e a escrita, que pratica e responde adequadamente às demandas sociais (SOARES, 2001, p. 39-40).

Para entrar no mundo da escrita, a criança deve passar por dois processos interdependentes e indissociáveis: a aquisição do sistema de escrita tradicional, ou seja, a capacidade de ler e escrever, e o desenvolvimento das habilidades para usar o sistema na leitura e na escrita atividades, estão envolvidos na sociedade A prática da linguagem escrita é a alfabetização.

O letramento é referido em muitos estudos pela sua ligação com as práticas sociais de leitura e escrita para quem participa das atividades. Nessas atividades, a escrita é parte indispensável do processo de interpretação, interação, atitude e discurso e competências cognitivas, conduzindo a diferentes estados de inserção em uma sociedade letrada.

Desse modo, as práticas de letramento e alfabetização devem ocorrer de forma reflexiva a partir da apresentação da situação problema, desta forma, a criança revela espontaneamente seus pressupostos e orienta-a a pensar que a escrita, a participação, a leitura têm funções sociais e para isso utilizar textos significativos para incentivá-los, utilizando textos reais que circulam na sociedade, empregando a leitura e a escrita como forma de interação. Nas atividades de produção coletiva de textos, os educadores devem atuar como escribas e orientar as crianças a reescrever a história para que seja possível refletir sobre o que as crianças escreveram e como escreveram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos refletir através das proposituras deste artigo que a partir das séries

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

iniciais, quanto mais cedo as crianças dominam a propriedade da leitura e da escrita, mais elas serão capazes de desenvolvê-las com sucesso em sua educação escolar, de forma que poderão facilmente utilizá-la como uma prática discursiva em sua trilha da escola.

Com base na reflexão mencionada neste artigo, é necessário compreender a prática docente como elemento de produção de conhecimento, para que o ensino da alfabetização ocorra juntamente com o processo de letramento e juntos, construam com a criança as leituras de mundo através de suas práticas sociais, marcadas tanto pelo processo de leitura como da escrita, fugindo de parâmetros estritamente tradicionais. Portanto, este é o trabalho realizado pelos educadores e envolvidos na aprendizagem das crianças, e grandes mudanças na prática pedagógica por meio do ensino da leitura e da escrita são necessárias para melhorar as notas do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Revista Educação. Santa Maria. Vol. 32. n.1. p. 21-39. 2007.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos**. Revista Pátio, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004

VAL, M. G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado**? In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

CAPÍTULO XXIV

UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ana Paula Luiz do Nascimento Machado[88]; Jessica de Lima Neves[89];

Kedma Soares de Souza[90]; Larissa Carla Dorta de Oliveira[91];

Louriete Pereira de Andrade[92].

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-24

RESUMO: Atualmente, no Brasil encontramos uma questão de extrema importância ao se tratar da precariedade da alfabetização, pois nota-se que muitas pessoas já escolarizadas são consideradas analfabetas funcionais, ou seja, não são capazes de compreender o que leem. Portanto, através da realidade presente nas escolas é fundamental que os professores compreendam o que é alfabetização e o que é letramento para poderem desenvolver melhor a sua prática pedagógica, visando uma alfabetização significativa. Logo, o presente texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre alfabetização e que teve por objetivo expressar os significados do processo de alfabetização e do processo de letramento, mostrando a especificidade de cada um e a importância da conciliação entre ambos, além de propor uma reflexão entre teoria e prática educacional de se alfabetizar letrando. No entanto, mesmo que sejam processos diferentes, eles precisam ser reconciliados para a prática de aulas de alfabetização de alta qualidade, para que os alunos possam entender o mundo ao seu redor e perceber que a alfabetização é uma maneira de se expressar melhor e interaja na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Ensino.

A LOOK AT LITERACY AND LITERACY PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT: Currently, in Brazil we find an extremely important issue when dealing with the precariousness of literacy, as it is noted that many people who have already gone to school are considered functionally illiterate, that is, they are not able to understand what they read. Therefore, through the reality present in schools, it is essential that teachers understand what literacy is and what literacy is in order to be able to better develop their pedagogical practice, aiming at a significant literacy. Therefore, this text is the result of a bibliographic research on literacy, which aimed to express the meanings of the literacy process and the literacy process, showing the specificity of each and the importance of conciliation between them, in addition to proposing a reflection between theory and educational practice of becoming literate. However, even if they are different

[88] Graduada em Matemática. E-mail:anapaulaldnm@hotmail.com
[89] Graduada em Pedagogia. E-mail: pedagogajessica@hotmail.com
[90] Graduada em Pedagogia. E-mail: kedmasoares31@gmail.com
[91] Graduada em Pedagogia. E-mail: larissadorta81@gmail.com
[92] Graduada em Pedagogia. E-mail: loriete.andrade@gmail.com

processes, they need to be reconciled to practice high quality literacy classes so that students can understand the world around them and realize that literacy is a way to better express themselves and interact in society.

KEYWORDS: Literacy. Literacy. Teaching.

INTRODUÇÃO

Pesquisas que buscam compreender o que é letramento e letramento apontam para discussões históricas que mostram como o processo de letramento brasileiro se desenvolveu ao longo do tempo. É justamente a partir da necessidade de alfabetizar os "analfabetos em geral" que o país passou a se preocupar com a preparação de profissionais para atuar na região de educação.

Segundo Saviani (2009, p. 143), a necessidade de formação de professores decorre de Comenius, século XVII. Possui também a primeira escola dedicada à formação de professores. Em 1684, foi criado por São João Batista de La Salle em Reims. No entanto, a ideia de institucionalização da escola de formação de professores própria, originada da sistematização do pensamento livre. No século 19, a educação foi estendida a todas as classes sociais. No entanto, essas prioridades foram muito afetadas, e finalmente se tornaram precárias devido às dificuldades encontradas na relação entre escolas e cidadãos. As falhas na alfabetização durante este período nos afetam até hoje, portanto a atenção especial e soluções são necessárias para uma educação de qualidade.

Portanto, é necessário compreender que a alfabetização e o letramento são práticas distintas. No entanto, é indivisível, interdependente e acontecendo ao mesmo tempo. No entanto, a falta de compreensão desses termos tem causado grande confusão em sua teoria e uso prático, levando a especificidade deles (SUAREZ, 2003).

Ao refletir sobre esses conceitos e concordar com Soares (2003), encontramos uma questão importante que, em última análise, reflete a qualidade da educação no Brasil. Muitos dos profissionais da educação acabam por confundir o significado desses dois conceitos, tanto como expandir o conceito de alfabetização quanto sobrepor a alfabetização, como se fosse a alfabetização em si, e assim pode-se considerar que não será feito um bom trabalho.

Para que possa ter uma ajuda para esclarecer e mudar algumas práticas de ensino.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

Atualmente, vamos explicar o conceito e a importância da alfabetização e da alfabetização neste artigo da reconciliação à prática significativa.

CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO

Segundo Soares (2007), a palavra alfabetização significa etimologicamente: levando a aquisição do alfabeto é o ensino da leitura e da escrita. Portanto, a especificidade da alfabetização é a aquisição de letras e códigos ortográficos por meio do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Na história do Brasil, a alfabetização tem se fortalecido, principalmente após a Declaração na República, que as escolas são institucionalizadas, com o objetivo de adaptar à nova geração à nova ordem política e social. A educação escolar, mais especificamente a alfabetização, tornou-se um instrumento de aquisição de conhecimento e de promoção do progresso e da modernização nacional (MORTATI, 2006).

Com o tempo, houve muito desenvolvimento no campo da alfabetização, Conceitos, teorias, métodos, etc., porém, mesmo com toda a evolução, Brasil e outros países não desenvolvidos ainda enfrentam uma questão muito relevante: qualidade na Educação Básica, especialmente educação infantil nas escolas primárias. Fica evidente uma falha e taxa de abandono de baixa qualidade nas escolas.

Historicamente, esse problema muito específico foi muito resolvido. O artigo no âmbito acadêmico procurou apontar os possíveis motivos dessa baixa qualidade e atribuiu a "responsabilidade" no método utilizado, para os alunos que têm muitas dificuldades, na formação de maus professores, em condições sociais desfavoráveis ou ainda por outros motivos. De qualquer forma, existem muitas tentativas de superá-lo, mas nenhuma delas teve muito sucesso (MORTATI, 2006).

Claro, esses estudos são valiosos porque todos os fatores são mencionados caracterizar a qualidade do ensino, para que as escolas não afetem apenas a sociedade, mas também é afetado por ela, ou seja, esse conjunto de possíveis causas é tanto no interno e quanto no âmbito externa da escola, assim eles afetam o ensino no geral.

Décadas atrás, o principal motivo era a baixa qualidade da alfabetização baseada

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

em métodos tradicionais de ensino. Atualmente, entre outros fatores relacionados ao bom ensino, o principal motivo está relacionado à perda da especificidade do letramento, pois há mal-entendidos de novos pontos de vista teóricos e métodos, e contrastando com o modelo tradicional e o amplo escopo dado ao termo alfabetização.

Concordo com Magda Soares em seu artigo sobre alfabetização e alfabetização: De muitas maneiras (2003), o significado de alfabetização foi estendido para a alfabetização leva à perda de sua especificidade.

> [...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...] (SOARES, 2003, p. 8).

A fusão desses dois processos levou à chamada "invenção da alfabetização", e os mal-entendidos de novos pontos de vista teóricos levaram à prática que rejeita quaisquer atividades destinadas a obter letras e sistemas de ortografia. Como ensinar a relação entre letras e sons, desenvolver a consciência fonológica e reconhecer partes menores de palavras, como sílabas, porque elas são consideradas tradicionais. As pessoas estão começando a acreditar que os alunos só precisam passar o contato com a cultura letrada, como se você pudesse aprender senhas sozinho, sem ensinar.

Dermeval Saviani apresentou em seu livro "Escolas e Democracia" (2008) o que as escolas tradicionais são muito importantes para a educação. De acordo com a teoria da curvatura da haste, ele explica que para tornar a educação com mais qualidade, o "pau" deve ser reto, não dobrado pela nova teoria, não pela teoria tradicional, mas pelo alinhamento. E ainda pensa em uma pedagogia voltada para a qualidade da educação e com foco na transformação da sociedade deve incorporar os aspectos positivos e relevantes dos métodos tradicionais de ensino. Através de um novo método de ensino, a partir da integração da prática social para uma prática social transformada.

Portanto, é necessário resgatar o verdadeiro sentido da alfabetização e dos conteúdos programáticos. Assim compreender corretamente o conceito de alfabetização para que não sejam combinados nem confundidos. No entanto, como já foi dito, eles precisam acontecer de forma interligada com um Prática educacional que alinha

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

alfabetização sem perder a particularidade de cada processo sempre estabelece uma relação entre conteúdo e prática. Fundamentalmente, seu objetivo é proporcionar a melhor formação aos alunos.

CONCEITUANDO O LETRAMENTO

Segundo Soares, em 2003, o termo "letramento" ainda era usado recentemente, significando o processo de relacionamento entre as pessoas e a cultura textual. Portanto, é incorreto dizer que as pessoas são analfabetas porque todos estão em contato com o mundo das palavras, mas se faz reconhecer que existem diferentes níveis de letramento, que podem depender de realidade cultural.

Este termo deriva do espaço da observação de questões educacionais, porque a conclusão tirada por meio de pesquisa, avaliação e análise é que o ato de ler e escrever nem sempre garante que um indivíduo entenda o que lê e escreve. No entanto, as pessoas percebem que é mais importante ler a realidade de forma crítica e responder de forma satisfatória às necessidades da sociedade.

Para ilustrar essa situação neste país, Salla, em 2011, destacou, que o resultado foi o Teste de leitura PISA 2009, metade dos avaliadores obteve a pontuação mais alta 2 de proficiência.

Obviamente, o problema principal neste resultado não é apenas a alfabetização, está também em relação à leitura e escrita, mas o problema surge ao explicar e escrever através do raciocínio, isto é, não há alfabetização na alfabetização das pessoas. Deve-se ter cuidado para não priorizar um ou outro processo e assim compreender que são processos diferentes, mas indivisíveis e acontecendo ao mesmo tempo.

Para Soares (2003, p. 11):

> Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele.

Analisando a evolução humana dialeticamente, é claro que os humanos costumam aprender a escrever, entender o mundo ao seu redor e ler com atenção este enorme mundo

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

material. Portanto, é incorreto dizer que uma pessoa é analfabeta, mesmo que ainda sendo analfabeta, porque ela reflete sobre as coisas desde o início da vida. Alfabetização está intimamente relacionada à prática social e exige que os indivíduos tenham uma visão do meio social em que vivem. Isso torna a alfabetização uma prática que dá mais atenção à individualidade de cada um e a alfabetização é uma prática mais ampla e social.

Nesse sentido, enfatizamos o papel dos professores nesse processo. E os profissionais devem acreditar e promover o pensamento crítico para si e para seus alunos. Portanto, o processo de alfabetização e letramento passa a ser uma forma de compreender a si mesmo e aos outros, desenvolver, questionar e intervir no mundo, e lutar contra situações opressivas.

UM ELO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Depois de defender a particularidade de cada conceito, o objetivo agora é mostrar que consegue alcançar qualidade, coordenar os dois programas e produzir uma prática entre o elo reflexivo entre dois processos. De acordo com a reflexão de Brandão (2004) sobre o método de alfabetização de Freireana, pode-se compreender a importância da indissociabilidade e da ocorrência simultânea desses dois processos. Em seu método de alfabetização, ele sugeriu começar pela especificidade e verdade do assunto para tornar a aprendizagem significativa, mas também usar o mecanismo de alfabetização.

Freire também propôs em seu livro "Pedagogia da Autonomia" (1996), o tema como quanto mais ele expande sua visão de mundo, mais ele pode se libertar da opressão, ou seja, ele tem que ter seu conhecimento prévio, ter um certo ponto de vista, quando alfabetizado, você pode modificar seus pensamentos e expandi-los de uma forma que inicie uma reflexão crítica Sobre a prática social. Freire acredita que as pessoas devem entender sua posição no mundo e sua função social.

Portanto, os professores podem desempenhar um papel muito importante para este o pensamento crítico desenvolvido em seus alunos. Para Freire (1996, p. 14) “[...] considera-se, por isso, a importância do papel do educador, o valor da paz em que vive na certeza parte de suas tarefas de ensino envolve não apenas o ensino de conteúdos, mas também o ensino de como pensar direito".

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

É importante que os educadores entendam a realidade da opressão. Não deixe que o processo de ensino bancário e improdutivo, mas uma educação que desbloqueie o mundo. Como Freire (1970) defendeu, o material e as pessoas estão livres da opressão. Para isso, praticar o letramento e a alfabetização são necessárias, e cada uma tem suas próprias características, como Tfouni (1995) explicou: "Embora a alfabetização esteja relacionada à escrita individual ou em grupo para os indivíduos, a alfabetização se concentra nos aspectos sócio históricos da aquisição de uma certa habilidade.

Portanto, a alfabetização vai além da leitura e da escrita, tem sua função social, e ela é responsável pela preparação para a leitura e o desenvolvimento pessoal para maior alfabetização acadêmica. Nessa perspectiva, a alfabetização e letramento são complementares e o enriquecimento do desenvolvimento do aluno. Alfabetização é uma prática necessária hoje para alcançar educação e ensino de qualidade tornam os alunos mais do que apenas um tesouro de conhecimento, mas tornou-se um pensamento que transforma a vida social.

PRÁTICA DE ENSINO QUE HARMONIZA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Um ponto-chave ao lidar com a prática de ensino é reconhecer que os alunos têm um conhecimento prévio, então os professores fazem um importante papel que é diagnosticar o conhecimento dos alunos, saber por onde começar e planejar suas atividades para a sala de aula.

Partindo da prática social, o conteúdo é significativo para os alunos e eles estabelecerão gradualmente compreender o conhecimento e formar uma atitude de mudança na sociedade, porque ele vai perceber que o conhecimento científico faz parte da sua vida e pode ser melhorado sempre. As atividades devem promover a alfabetização e o letramento do aluno e desta forma, o ensino de códigos de letras é coordenado com seu uso em diferentes ocasiões na sociedade. Por fim, os alfabetizadores também devem usar e criar estratégias de ensino de acordo com as características dos alunos, não se esqueça que a educação é política e a opressão que as pessoas muitas vezes sofrem deve ser quebrada em vez de entender.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, reconhecendo os problemas enfrentados pela educação no Brasil, a falta de qualidade da alfabetização requer o surgimento de novas ideias e práticas transformadoras. Portanto, a educação da série inicial que coincide com o início da escola a alfabetização é a base de toda a estrutura educacional que será desenvolvida no futuro, portanto ela necessita de atenção especial. É necessário capacitar professores de alfabetização, capazes, criativos e conscientes de suas responsabilidades nas disciplinas de treinamento intelectuais e cidadãos comprometidos com a mudança social.

A discussão sobre alfabetização e questões de alfabetização também é importante nos cursos de formação de professores e cursos de educação continuada ou conferências, então gerar reflexões sobre temas e práticas de ensino, e buscar soluções para problemas sobre a especialidade em alfabetização e busca desenvolver profissionais e instituições.

O ensino torna a educação cada vez mais de qualidade. Não há dúvida de que a contribuição de Freire é considerada um exemplo para a alfabetização de alunos. Porque ele é um grande pensador e ainda hoje influencia a educação até hoje e sua filosofia existencial, com traços da fenomenologia e do marxismo, nos mostra que é possível estabelecer uma conexão entre o mundo da escrita e o mundo real, levando o desenvolvimento por meio da relação entre o eu e o mundo.

Assim a alfabetização e a educação geral promovem a mistificação da realidade, o que nos torna livres e a opressão tornam o assunto mais crítico e transformador da sociedade, em algo que é melhor e mais justo para todos. Enfim, é possível conseguir uma educação de qualidade com uma alfabetização, por meio da prática educacional com diferentes métodos, fornecendo desenvolvimento de alfabetização de cada sujeito, por meio destes, ele pode se tornar o autor de sua vida.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C.R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

MORAES, M.G. **Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra – E Letramento: algumas Aproximações,** 2005. Disponível em: Acesso em: 15 mar. 2011.

MORTATTI, M.R.L. **HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", 2006. Disponível em: Acesso em: 02 mar. 2011.

SALLA, F**. O Pisa além do ranking: um retrato dos resultados e das questões do exame de leitura mostra em que precisamos avançar.** Revista Nova Escola. n. 240, p.76 – 80, mar./2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 40ªed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Trabalho apresentado na 26° Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

CAPÍTULO XXV

UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO COTIDIANO EDUCACIONAL

Gesiene dos Santos Silva[93]; Girleide de Luna Martins Cândido[94];
Maria Aparecida de Oliveira Pereira[95]; Renata de Souza Martins Barbieri[96];
Thayne Kelly Pereira dos Santos[97].
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.11-25

RESUMO: O objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância de se repensar a avaliação no processo de ensino no ambiente escolar, pois a avaliação é um momento especial no comportamento de ensino e aprendizagem e deve existir em todas as etapas do ensino e da aprendizagem. Esse processo deve ser entendido como um conjunto de ações, cuja função é apoiar, sugerir restauração, indicar novos caminhos e novos métodos. É preciso entender a avaliação como um processo permanente, dinâmico e em constante mudança. Entende-se que, no contexto atual, a avaliação escolar é uma prática pedagógica a serviço do sucesso da escola. Na perspectiva da mudança, deve ser contínua, cumulativa e global, com funções diagnósticas, indicando avanços, dificuldades e possibilidades aos professores e alunos para que planejam novas intervenções educacionais na mesma etapa, primeiro tratando os erros no processo de aprendizagem. Nesse caso, o professor precisa estar atento para não cometer o erro de confundir avaliação com instrumentos de classificação, pois a avaliação requer mediação para fornecer novos conhecimentos aos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Metodologia. Prática de ensino.

A REFLECTION ON EVALUATION PRACTICES IN EDUCATIONAL DAILY LIFE

ABSTRACT: The aim of this paper is to reflect on the importance of rethinking assessment in the teaching process in the school environment, as assessment is a special moment in teaching and learning behavior and must exist in all stages of teaching and learning. This process must be understood as a set of actions, whose function is to support, suggest restoration, indicate new paths and new methods. It is necessary to understand evaluation as a permanent, dynamic and constantly changing process. It is understood that, in the current context, school assessment is a pedagogical practice at the service of school success. From the perspective of change, it must be continuous, cumulative and global, with diagnostic functions, indicating advances, difficulties and possibilities for

[93] Graduada em Pedagogia. E-mail: fabriciotornado@hotmail.com
[94] Graduada em Química. E-mail: girleideluna@gmail.com
[95] Graduada em Pedagogia. E-mail: maria-200777@hotmail.com
[96] Graduada em Pedagogia. E-mail: renata.martins87@hotmail.com
[97] Graduada em Pedagogia. E-mail: thaynekelly@hotmail.com

teachers and students to plan new educational interventions at the same stage, first treating errors in the learning process. In this case, the teacher needs to be careful not to make the mistake of confusing assessment with classification instruments, as assessment requires mediation to provide students with new knowledge.

KEYWORDS: Evaluation. Methodology. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um momento especial no comportamento de ensino e deve existir em todas as fases da aprendizagem. Deve ser entendido como um conjunto de ações cuja função é apoiar, sugerir restauração, indicar novos caminhos, novos métodos e orientar as intervenções docentes quando necessário, é preciso entender a avaliação como um processo permanente, dinâmico e em constante mudança. Neste contexto de avaliação e ensino, é de extrema importância observar o papel do professor como mediador dessa aprendizagem.

O comportamento mediador dos professores é crucial no ambiente escolar, mas suas desafiadoras intervenções de ensino não podem ser uniformes em todas as situações de tarefas dos alunos ao mesmo tempo, porque os erros apresentados pelos alunos podem não ser os mesmos, mas diversos, porque todos são diferentes formas de aprendizagem. É necessário fazer observações individualizadas, ou seja, aluno a aluno, atentando para seus momentos no processo de construção do conhecimento.

Diante do exposto, é necessário compreender a importância dos objetivos que se deseja alcançar por meio das avaliações propostas, pois permitem o desenvolvimento de padrões para avaliar a aprendizagem do conteúdo. No entanto, também é importante saber que os critérios de avaliação não podem ser considerados como metas em qualquer caso, pois isso significaria uma redução excessiva do preço do ensino e, portanto, não pode garantir o alcance de uma aprendizagem considerada essencial.

Para avaliar de acordo com os padrões que se deseja estabelecer, é necessário considerar indicadores muito precisos que são usados para realmente identificar o aprendizado que está sendo feito, sem ignorar o fato de que o progresso relacionado a um determinado padrão pode ser expresso de maneiras diferentes.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

AVALIAÇÃO: UMA PLURALIDADE DE CONCEITOS

Avaliação é o ato de buscar resultados a serem alcançados. No primeiro método, a avaliação mediará o processo de ensino e terá a função básica de compreender até que ponto o direito à aprendizagem é realizado. Como o aluno tem o direito de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades, é necessário desconstruir práticas de avaliação históricas, que ainda usam o teste como principal e única ferramenta de avaliação.

Os estudiosos Mujika e Etxeberria (2009) definem avaliação como o processo de identificação, coleta e análise de informações relevantes, que podem ser quantitativas ou qualitativas, de forma sistemática, rigorosa, planejada, orientada, objetiva e confiável de forma eficiente e eficaz, baseada em padrões e referências pré-estabelecidas para determinar o valor e méritos dos objetos educacionais em questão, de modo a tomar decisões que ajudem a melhorar os objetos mencionados, ou seja, para avaliar decisões que visam a aprendizagem. Já para Kraemer (2006), avaliação vem do latim, significando que o valor ou mérito do objeto de pesquisa é adicionado ao ato de avaliar e mensurar o conhecimento adquirido pelo indivíduo.

No entanto, Libâneo traz em sua perspectiva que:

> A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

A avaliação da aprendizagem escolar é um meio em si, não um fim. A principal prática escolar hoje se dá em um modelo que considera a educação como um mecanismo de proteção e reprodução social, sendo o autoritarismo um elemento necessário para garantir esse modelo social, utilizando práticas avaliativas que se materializam de forma autoritária. Por outro lado, a avaliação deve servir para compreender e atentar para a metodologia da educação como mecanismo de transformação social.

Como resultado, com a apreciação e necessidade de aprendizado, o formato do exame foi discutido várias vezes, e se tornou o que recentemente ficou conhecido como "avaliação". Portanto, a avaliação pode estar associada à classificação, diagnóstico e

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

formação. Cada um deles define a forma de atuação no processo de desempenho escolar. Da mesma forma, a avaliação pode determinar os principais pontos a serem abordados. De acordo com as diretrizes de ensino definidas em seu programa de ensino, a linha de avaliação penetra na prática docente da escola.

CLASSIFICATÓRIA

A avaliação de classificação visa classificar os alunos, dar conceitos de forma numérica e, como resultado desse comportamento, capacitar os alunos a algo novo ou não. A avaliação classificatória pode ser conceituada como uma expressão inacabada do processo de ensino do aluno. Ela viu o que aconteceu durante o processo do aluno, os problemas que ocorreram durante o processo de gravação, a falha e o andamento do registro, mas o próximo passo, que é mudar as atitudes de ambas as partes, não aconteceu. O processo não continuou. Não tome nenhuma atitude em relação aos resultados e análises de investigação verificados.

> Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação (LUCKESI, 2002, p. 35).

Enfatiza a necessidade de revisar a forma como o processo de avaliação é formulado. As instituições educacionais não consideram a avaliação uma questão decisiva na vida dos alunos, mas como um momento ocasional e acontecendo, isso não terá validade futura. A questão da avaliação é muito importante porque fará parte da vida do aluno ao longo do processo de ensino. Portanto, pode ser negativa ou positiva.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

O diagnóstico se refere ao conjunto de dados usado para uma determinada operação. Em outras palavras, professores, instituições, pais e alunos os utilizam para encontrar defeitos e avanços no processo de ensino. A avaliação diagnóstica é entendida

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

como uma ferramenta que pode fornecer informações sobre o domínio do aluno sobre determinados conhecimentos, habilidades e habilidades. Desta forma, podem-se mapear os pontos fortes e as dificuldades da turma e de cada aluno, em particular, isso pode servir de diagnóstico, com confirma Luckesi.

> [...] há que se partir para a perspectiva de uma avaliação diagnóstica. [...] A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, 7 9 a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem (LUCKESI, 2002, p. 81).

A partir daí, as informações fornecidas por esse diagnóstico devem nortear os professores no planejamento e na seleção de intervenções pedagógicas adequadas, como forma de facilitar a recuperação daqueles identificados como pontos fracos. Além disso, o diagnóstico permite que o professor ajuste seus métodos e estratégias de ensino de acordo com as necessidades de cada aluno, estimulando seu progresso e elevando suas habilidades a um novo patamar.

Recomenda-se a aplicação de avaliação diagnóstica em cada etapa inicial do ciclo ou processo de ensino. Desta forma, é possível analisar o conhecimento prévio dos alunos sobre os pontos a serem processados e apoiar o método utilizado pelo professor, que tenta enfatizar os pontos em que os alunos são menos bons.

Esse aspecto preventivo é uma das características mais importantes da avaliação diagnóstica, sendo também a diferença entre ela e os métodos de aprendizagem de testes mais clássicos. A sua aplicação no início do processo educativo permite aos professores compreender as dificuldades e reais necessidades dos alunos e planear intervenções iniciais para lidar com esses problemas de forma mais aprofundada.

> O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, [...] O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. [...] A avaliação,

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer antes ou com ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2002, p. 93).

Para que esse processo realmente aconteça, na perspectiva da avaliação diagnóstica, a proposta deve estar separada do sistema de pais, professores, professores e alunos, e visa envolver a todos. O planejamento e aplicação da pedagogia a ser defendida. Apenas saber não é suficiente, todos devem ter um conceito e uma meta consistentes para que a meta seja alcançada. Além disso, é necessário considerar a avaliação como uma ferramenta diagnóstica para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Como entender o sistema, professores e pais, o que avaliar e como avaliar

AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa envolve a confirmação da aprendizagem, pois é muito importante compreender a aprendizagem básica e algumas aprendizagens que ainda estão em construção. Esse processo faz parte da avaliação, e é o ponto de partida para que a avaliação dos educadores reavalie suas práticas de ensino.

As DCNs (2013) se propõem a realizar avaliações ao longo de todo o processo educacional. Portanto, a transversalidade é um dos seus atributos, tendo em vista que o escrutínio das competências que foram desenvolvidas, estão a ser desenvolvidas e a desenvolver, necessita de penetrar no quotidiano escolar síncrono e assíncrono, nas três fases escolares, desde o jardim de infância, ensino fundamental e ensino médio.

Esse processo é destinado aos professores, escolas e redes e sistemas educacionais têm a responsabilidade de manter atenção contínua à avaliação e usar todas as oportunidades verificadas durante o ciclo de ensino para monitorar e compilar perfis de desempenho dos alunos.

> [...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem. A avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

> como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem (CARDINET et al, 1986, p. 14).

Esse tipo de avaliação não tem por objetivo a classificação ou seleção, mas baseia-se apenas no processo de aprendizagem, nos seus aspectos cognitivos e na aprendizagem significativa e funcional aplicável a diferentes ambientes e atualizados para que os alunos possam continuar a aprender.

COMO AVALIAR?

A avaliação é o processo de supervisão do ensino, orientando o percurso escolar, demonstrando os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos. O objetivo da avaliação é melhorar o ensino, verificando os conhecimentos e as habilidades adquiridas pelos alunos e medindo o cumprimento das metas curriculares globais dos níveis de ensino básico e secundário.

O padrão de avaliação é uma referência comum no grupo a ser considerada ao avaliar o conhecimento e as habilidades dos alunos. A ideia de critérios de avaliação é usada no campo da educação para especificar o quadro de referência usado pelos professores ao avaliar o desempenho acadêmico dos alunos.

Essas situações são diferentes entre si, mas o educador não diferencia uma situação da outra no seu dia-a-dia, quando diz que está avaliando, na verdade está verificando. Por outro lado, o processo de verificação na aprendizagem surge da determinação do comportamento do sujeito, buscando deliberadamente ver se algo é assim, investigando a verdade de algo

> Com isso queremos dizer que a primeira coisa ser feita, para que a avaliação sirva a democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnosticar. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta solução (LUCKESI, 2002, p. 81).

Segundo Libâneo (1994), a avaliação, em última instância, reflete a qualidade do

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

trabalho dos professores e alunos na escola. Como todos sabemos, é muito complicado, não envolve apenas testes e testes para determinar o nível. Infelizmente, a avaliação das escolas foi reduzida a pontuação e pontuação, que é apenas uma função de controle, dando-lhe uma característica quantitativa. As realizações mostram resumidamente os resultados do processo de avaliação com funções de controle e expressam os resultados em termos de notas e conceitos. O autor também falou sobre a importância de se dar importância a todas as formas de avaliação ou ferramentas, não apenas a prova no final do semestre duplo como um grande escore absoluto, não dá importância ao processo.

> O ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta. Deste modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que não aprendeu não traz nenhum interesse (LUCKESI, 1996, p. 62).

A avaliação deve ser parte integrante do processo de ensino, e agora existe um espaço muito amplo no processo de ensino, o que requer o apoio de componentes profissionais e a forte capacidade de observação de profissionais relevantes. No entanto, ainda hoje, ainda é visto por muitos como uma medida do que os alunos aprendem em cada semestre. Essa forma de avaliação é quase sempre utilizada de forma quantitativa, tendo o desempenho como objetivo principal, e raramente é utilizada para determinar a qualidade do ensino que os alunos recebem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é a parte mais importante de todo o processo de ensino. Segundo Bevenutti (2002), a avaliação desempenha um papel intermediário no processo de ensino/aprendizagem, proporciona recuperação imediata e promove a consciência do aluno, incentivado a buscar sempre o sucesso nesse processo, mas se ele falhar, o educador deve buscar outra forma de ensino para que o aluno possa desenvolver melhor esse conceito.

Acredita-se que os educadores gerais das escolas e das redes de ensino que desejam abrir um novo caminho estão diante do desafio de utilizar a compreensão reflexiva, a inter-relação, o compartilhamento e a avaliação mais autônoma no processo

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

ensino/aprendizagem. Forma-se assim um cidadão consciente, crítico, criativo, solidário e autônomo.

A fim de avaliar com base em critérios de avaliação estabelecidos, indicadores muito precisos precisam ser considerados, que podem ser usados para realmente identificar os resultados de aprendizagem alcançados. No entanto, é importante não ignorar o fato de que o progresso relacionado a um determinado padrão pode se manifestar de maneiras diferentes em alunos diferentes. Para um aluno, as mesmas ações podem indicar progresso em relação aos padrões estabelecidos, mas não para outro aluno.

Para ter sucesso o professor deve se tornar um mestre, ou seja, além de transmitir o conhecimento, você deve abrir o coração para aceitá-lo. Deve ver as reais necessidades e limitações do aluno, aprender com ele e continuar participando do treinamento, para que seu comportamento docente se torne vigoroso e desperte o desejo pelo conhecimento.

REFERÊNCIAS

BENVENUTTI, D. B. **Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos**. Pedagogia: a Revista do Curso. Brasileira de Contabilidade. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n.01, p.47-51, jan.2002

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1997

CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. A**valiação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. - 3.ed.-São Paulo :Cortez ,1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2° Grau Série Formando Professor, 1994.

KRAEMER, M. E. P. **A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer**. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 2005.

MUJIKA, Lucas. ETXEBERRIA, Santiago. **Avaliação Educativa**. 2ª edição, Madrid (tradução), 2009.

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

SOBRE OS ORGANIZADORES

CONTE, Viviane Cristhyne Bini: Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2003), graduação em Matemática Industrial pela Universidade Federal do Paraná (2005), mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2006) e doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2016). Atualmente é professora do magistério superior da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

MARINHO, Maykon dos Santos: Graduado em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia -UFBA. Doutor e Mestre em Memória, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Pós graduado em Enfermagem Dermatológica e Estética pelo Centro Universitário Avantis. Pós graduado em Enfermagem em Cuidado em Pré-Natal pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Pós graduado em Educação Permanente em Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Pós graduado em Informática em Saúde pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Pós graduado em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Pesquisador vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa sobre Envelhecimento Humano (NIEPH-UESB) e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias da Informação e Comunicação em Cursos de Saúde (NEPTICCS-UESB). Integra o corpo docente do Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU.

ANDRADE, Everaldo Nery de: Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2003), especialização em Saúde Pública pela FACINTER, em Informática em Saúde (UNIFESP), Planejamento, implementação e gestão em ensino à distância, mestrado em Ciências fisiológicas pelo Programa Multicêntrico de Pós-graduação em ciências fisiológicas (UFBA) (2010) com disciplinas cursadas na UFBA, UFMG e USP, doutorado em ciências fisiológicas pelo Programa Multicêntrico de Pós-graduação em Ciências Fisiológicas (UFBA). Atualmente é: professor de eletroterapia e termofototerapia no curso de Fisioterapia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especializações em Fisioterapia

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

dermatofuncional, estética, traumato-ortopedia.

PAIVA, Luciano Luan Gomes: Diretor de Arte na Editora Amplamente Cursos, coordenando toda a produção visual e ações de publicidade nas redes sociais e site da empresa. No campo da Educação, atua como Coach Educacional, Palestrante, Ministrante de Oficinas (presenciais e on-line), Tutor a Distância na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professor de Música em múltiplos contextos. Como pesquisador, tem feito estudos sobre Aprendizagem mediada por Tecnologias Digitais sob a ótica da Complexidade; Formação Docente no âmbito das Tecnologias Digitais; e Mediação Pedagógica no Ciberespaço. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS-UFRN). Tem formação acadêmica, como Mestre em Música (com ênfase em Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Licenciado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6192-6075. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0772088747598226. E-mail: luciano.90@hotmail.com.

SOBRE OS AUTORES

ALEXANDRE, Thaciane Martins Câmara: Graduada em Pedagogia pela UNICID. Pós-graduação em Neuropiscopedagogia - FAVENI (em andamento). Professora no Municipal de Guamaré/RN. E-mail: thacyanemartins@gmail.com

ANDRADE, Ana Luiza Alves de: Lattes: http://lattes.cnpq.br/8868031911971273. E-mail: anandrade20@hotmail.com

ANDRADE, Louriete Pereira de: Graduada em Pedagogia. E-mail: loriete.andrade@gmail.com

ARAGÃO, Maria de Fátima Andrade: Lattes: http://lattes.cnpq.br/2922410081638417. E-mail: aragao3000@hotmail.com

ARAÚJO, Ana Cristina Medeiros de: Graduação em pedagogia (UFRN), especialização em psicopedagogia (UVA). Coordenadora Pedagógica dos anos iniciais de escola municipal-RN. E-mail: in_hacris@hotmail.com.

ARAÚJO, Elaine Neves de: Graduada em Pedagogia – E-mail:elaine88neves@gmail.com

ARAÚJO, Francisca Elitânia Bezerra de: Graduação em Letra – Língua Portuguesa -UERN. Especialização em Leitura e Produção de Textos – UFRN. Mestranda em Ciências da Educação – FECAP. E-mail: elitania.bezerra2019@hotmail.com

ARAÚJO, Francisco Antônio Vieira de: Pós-Graduando em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela FAVENI. Professor do município de Macau/RN. E-mail: totusant@outlook.com

ARAÚJO, Layze Rose de Melo Fonsêca: Mestranda em Ciências da Educação (FACEM). Professora no município de Alto do Rodrigues/RN. E-mail: layzerose.biologa2009@yahoo.com.br

ARAÚJO, Maria Auxiliadora Fontenele: Graduada em Letras - Português e Inglês (Licenciatura) – UVA. Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira no Rio de Janeiro, Literatura e Gramática pela FLATED e Gestão Escolar – UFC. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana. Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará. Foi Secretária de Educação do Município de Carnaubal - Ceará de Janeiro de 2017 a Dezembro de 2021. Atualmente, está atuando como professora no Ensino Fundamental (Município de São Benedito) e Médio (Município de Carnaubal). Lattes: http://lattes.cnpq.br/0961110061533842. E-mail: aucirarajo@gmail.com

BARBIERI, Renata de Souza Martins: Graduada em Pedagogia. E-mail: renata.martins87@hotmail.com Thayne Kelly Pereira dos Santos. Graduada em

Pedagogia. E-mail: thaynekelly@hotmail.com

BARBOSA, Flávia Aparecida Graduada em Pedagogia pela Unopar. E-mail:flaviabarbosamt@gmail.com

BARROS, Paulo Oliveira: Professor Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação lato senso da UCDB/Portal Educação. Graduação em pedagogia (UFMS), Especialização em Educação Especial (UFMS), Especialização em Atendimento Educacional Especializado (UFC), Especialização em Coordenação Pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental (ISEF) e Mestre em Educação (UEMS). E-mail: barrospo@gmail.com.

BEZERRA, Sebastião de Carvalho: Mestrado Profissional em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma do Paraguay – UAA (2012). E-mail sabat_mestrado@hotmail.com

BONIFÁCIO, Vanessa de Brito: Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá e em Psicologia pela Universidade Potiguar (UNP). Lattes: http://lattes.cnpq.br/0905478154732881. E-mail: vanessabritob@outlook.com

BORGES, Maciel da Paixão: Graduado em Pedagogia. E-mail:macielpaixao.mpb@gmail.com

BRAGA, Renata Resende Ibiapina: E-mail: renata.resende@ifpi.edu.br

CAMILO, Marcos Gomes: Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – FACMAIS. E-mail: marcosgomescamilo@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9521811042997866

CAMPOS, Dinalva Araújo de: Graduada em Pedagogia. E-mail: navinhaaraujo@gmail.com

CÂNDIDO, Girleide de Luna Martins: Graduada em Química. E-mail: girleideluna@gmail.com

CEBALHO, Cirlene Felix: Graduada em Pedagogia. E-mail:cirlenefelix1@hotmail.com

CIRILO, Patrícia Pereira da Silva: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – FACMAIS. E-mail: patriciapsc@gmail.com. http://lattes.cnpq.br/9950179591760828

COSTA, Glória Marques da: Graduada em Pedagogia. E-mail: gloria.marques@gmail.com

COSTA, Maria Marques da: Graduada em Pedagogia. E-mail:mariamarques1239@gmail.com

CUNHA, Maria de Fatima da: Graduação em Pedagogia - FAEPI. Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais - AVEC. Pós-graduação em

Psicopedagogia e Educação Infantil - Faveni. Pós-graduação em Ludopedagogia e Educação Infantil - Faculdade futura. Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: mfatimacunha7@gmail.com

CUSATI, Iracema Campos: Orientadora e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da Universidade de Pernambuco – UPE Campus Petrolina. http://lattes.cnpq.br/2629444811211201. https://orcid.org/0000-0002-4812-8412. E-mail: iracema.cusati@upe.br

DIVINO, Adalberto Siqueira: Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad Politecnica y Artistica Del Paraguay – UPAP. E-mail: siqueiramat@hotmail.com

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Pós-Graduada em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9198-6746. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5956672837215695. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

FERNANDES, Ylka de Carvalho: Graduação em Pedagogia – UERN. Especialização em Educação Inclusiva. E-mail: ylkafernandescarvalho@gmail.com

FERREIRA, Adriano Cézar Dantas: Graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa UERN. Pós-graduação em Libras – FACESA. Pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Artes -Faculdade Futura. Pós-graduação em Educação Especial e EJA e Linguística e Formação de Leitores - FACUMINAS. Professor do município de Guamaré/RN. E-mail: ferreira.adriano-ufrn@outlook.com

FONSECA, Juliana Reis: Graduada em Pedagogia pela Unopar. E-mail:jufonsecamt1984@gmail.com

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de: Doutoranda em Educação (CECAP). Docente nos Município de Macau/RN e Guamaré/RN. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5355-3547. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5122671799874415. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

FREITAS, Wekydja Neyk Paiva de: Graduação em pedagogia - UNITINS. Pós-graduada em psicopedagogia institucional e clínico – FMB. Mestranda em Ciências da Educação – FACEM. Professora da Educação Básica. E-mail: wekydja.paiva@gmail.com

GONTIJO, Dircilene Rosa de Oliveira: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – FACMAIS. E-mail: dircilenegontijo@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5583199852661811

IZIDRO, Erivaldo Patrício: Graduado em Pedagogia. E-mail:Erivaldo-

patricio@hotmail.com

JESUS, Leticia Martins de: Graduada em Pedagogia – E-mail: leticiamartins2015assari@gmail.com

JÚNIOR, José Confessor de Oliveira: Pós-Graduado em Informática na Educação e Educação Infantil pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Pós-Graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário Mauricio de Nassau – UNINASAU (Polo Natal). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: jrconfessor@yahoo.com.br

LIMA, Lucia Bernadete Soares de: Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário Inta – UNINTA. Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz – FACIBRA. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação e Pesqueira – ISEP. E-mail: bernadetesoaresdacosta15@gmail.com

LIMA, Maria Rosilene Fernandes de: Graduação em Pedagogia. Professora da Educação Básica. E-mail: rosilenefernandes75@hotmail.com.br

MACHADO, Ana Paula Luiz do Nascimento: Graduada em Matemática. E-mail:anapaulaldnm@hotmail.com

MACIEL, Maria Aparecida da Silva: Graduada em Pedagogia – E-mail: marrymaciel2017@gmail.com

MAIA, Edson: Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad Politecnica y Artistica Del Paraguay – UPAP. E-mail: uranois@gmail.com

MAIA, Maria dos Navegantes Ferreira da Silva: Licenciatura em Pedagogia - UVA. Pós-graduação em Psicomotricidade - Faveni; Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais -FIAVEC; Pós-graduação em Línguas Brasileiras de Sinais - LIBRAS pela Faculdade Cidade Verde e Pós-graduação em Educação Especial e Educação Infantil pela Faculdade Dom Alberto. Professora na cidade de Guamaré. E-mail: navegantes.jandaira@hotmail.com

MANOEL, Luiza Ferreira: Graduada em Pedagogia. E-mail:luizabbu@hotmail.com

MENDES, Eliana Ester Cristante: Graduada em Pedagogia. E-mail: eliana.ester.mendes@gmail.com

MONTEIRO, Sheyla Mariana Peixoto: Graduada em Pedagogia - FAEPI. Pós-graduação em Psicopedagogia pela faculdade Maurício de Nassau. Professora no município de Guamaré/RN. E-mail: sheylamariana756@gmail.com

MORAES, Adriana Ferreira da Silva: Graduada em Pedagogia. E-mail: moraesa920@gmail.com

NEVES, Jessica de Lima: Graduada em Pedagogia. E-mail:pedagogajessica@hotmail.com

OLIVEIRA, Jeane Bernardo Fernandes de: Graduação em Pedagogia. Docente no Município de Guamaré/RN. E-mail: gracusjeane@gmail.com

OLIVEIRA, Larissa Carla Dorta de: Graduada em Pedagogia. E-mail: larissadorta81@gmail.com

OLIVEIRA, Priscilla Alves de: Graduanda em Pedagogia. E-mail: kaueepri@gmail.com

PEREIRA, Maria Aparecida de Oliveira: Graduada em Pedagogia. E-mail:maria-200777@hotmail.com

PEREIRA, Tarciany Alves: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI) da Universidade de Pernambuco – UPE Campus Petrolina. https://orcid.org/0000-0003-4190-7007. E-mail: tarciany.alves@upe.br

RABELO, Kaellen Antunes: Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UNINORTE). Graduada em Pedagogia – Faculdade Táhirih (ADCAM). Cargo: Assessora de Gestão. E-mail: kaellen_antunes@hotmail.com

ROSA, Roseli Gonsalves Campos: Graduada em Pedagogia – E-mail: goncalvescamposrosa@gmail.com

ROSARIO, Elizabeth kelly Azevedo: Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior Professor Aldo Muylaert – (ISEPAM), cursando a Pós -Graduação de Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia pela Faculdade da região Serrana-(FARESE). E-mail: bethazevedo2009@hotmail.com

SANTOS, Francilangela Ângela cunha da Silva: Graduação em pedagogia - UVA. Pós-graduação em Libras -ISEP. Pós-graduação em AEE - Faculdade Dom Alberto. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional Clínica e Educação Especial - Faculdade Futura (Em andamento). Mestrado em Ensino e Pesquisa em Ciências da Educação, na faculdade de Sidrolândia - MS - FACSIDRO (Em andamento). Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: cunhasilva786@gmail.com

SANTOS, Neide Elisa Portes dos: Coorientadora e Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. http://lattes.cnpq.br/9365847844894061. https://orcid.org/0000-0002-1354-6876. E-mail: neidepsantos74@gmail.com

SANTOS, Railson joeliton Souza: Graduação em Pedagogia -FAEX. Pós-graduação em Educação Especial - UNIFAVENI. Professor do município de Galinhos/RN. E-mail: railsonjoeiton@gmail.com

SANTOS, Sueli de Souza: Graduada em Pedagogia – E-mail: jr.sududa@gmail.com

SANTOS, Thayne Kelly Pereira dos: Graduada em Pedagogia. E-mail:thaynekelly@hotmail.com

SILVA, Ana Cleide Pereira da: Graduada em Pedagogia -UFRN. Especializada em Psicopedagogia Institucional – FIP. Especializada em Educação Infantil e Anos Iniciais – AVEC. Mestranda em Ciências da Educação – FACEM. E-mail: rawanyraynnara.razao@gmail.com

SILVA, Eneidina Aparecida da: Graduada em Pedagogia. E-mail:eneidinamt13@hotmail.com

SILVA, Ewerton Cardoso da: Graduação em Pedagogia - UVA. Pós-graduação em Formação de Docentes; Educação Infantil; Alfabetização e Educação Especial-FAVENI. Professora da Educação Básica. E-mail: ewertoncardosold@hotmail.com

SILVA, Fabio de Albuquerque: E-mail: binho.alburquerquesilva@gmail.com

SILVA, Gesiene dos Santos: Graduada em Pedagogia. E-mail: fabriciotornado@hotmail.com

SILVA, Gilma Maria Felipe da: Graduação plena em pedagogia – ISEP. Professora no municipal de Jandaíra/RN. E-mail: gilmafelipe-emprezas@hotmail.com

SILVA, Irismar Siqueira da Costa: Graduação em pedagogia, Pós-Graduada: psicopedagogia, coordenação e direção; Mestre: Ciências da Educação; Professora do Município coordenadora geral do Proarte Guamaré. E-mail: alicecostasiqueira@gmail.com

SILVA, Maria Cristina Antonia da: Graduação em Pedagogia - UVA. Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais – VIAVEC. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento - Faculdade do Vale Elvira Dayrell. Pós-graduação em Educação Inclusiva e Projetos Sócias -faculdade Einstein. Professora da Educação Básica. E-mail: crisluisa_alves@outlook.com

SILVA, Maria Damiana da: Graduação em Pedagogia. Docente no Município de Guamaré/RN. E-mail: damianasilva1818@gmail.com

SILVA, Maria do Carmo: Graduada em Pedagogia. E-mail: ducarmo2511@gmail.com

SILVA, Meiry Janaina da: Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação e Pesqueira – ISEP. E-mail: janaina_meiry@hotmail.com

SILVA, Rosangela Maria Cunha da: Graduação em Pedagogia. Graduação em Pedagogia - UFRN. Pós-graduação em Libras - Instituto Superior Tupy. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional Clínica e Educação Especial - Faculdade Dom Alberto.

Pós-graduação em AEE Atendimento Educacional Especializado - Faculdade Futura. Mestrado em Ensino e Pesquisa em Ciências da Educação, na faculdade de Sidrolândia - MS - FACSIDRO (Em andamento). Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: rosangelacunha2012@gmail.com

SILVA, Rosea Maria: Graduada em Pedagogia. E-mail:silvaroseamaria@gmail.com

SILVA, Tarcilane Jardim da: Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad Politecnica y Artistica Del Paraguay – UPAP. E-mail: tarcy_jardim@hotmail.com

SOUSA, Francisco das Chagas Pereira de: Graduado em Pedagogia pela Ulbra. E-mail:chagas26mt@gmail.com

SOUZA, Kedma Soares de: Graduada em Pedagogia. E-mail: kedmasoares31@gmail.com

SOUZA, Luciana da Silva: Graduada em Pedagogia. E-mail: lucianasilvabbu171@gmail.com

SOUZA, Maria Elizabete Silva de: Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação e Pesqueira – ISEP. E-mail: elizabetemathias14@gmail.com

SOUZA, Tiago Santana de: Graduado em pedagogia pela (FACESA) Faculdade do Complexo Educacional Santo André. Pós-graduando em Alfabetização e Letramento pela FAVENI. Mestrando em Ciências da Educação pela FACEM. E-mail: tdetrabalho@hotmail.com

VIANA, Lucineia Maria: Graduanda em pedagogia – E-mail:lucineiavianajk@gmail.com

VIEIRA, Deusimar Nascimento Pereira: Graduaçao em Pedagogia – UERN. Especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial. Especialização em Alfabetização e Letramento. Especialização em Educação Infantil. Especialista Ludopedagogia e Psicomotricidade. E-mail: deusimarvieira123@yahoo.com.br

XAVIER, Vicentina Morais de: E-mail: vi2010.pb@hotmail.com

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afinidade, 35
Alfabetização, 301, 309
Alunos, 77
Aprendizagem, 64, 183, 223
Aritmética, 14
Avaliação, 110, 131, 318

B

Baby Boomer, 46

C

Ciências Naturais, 196
Cognição, 35
Comparativo, 173

D

Desenvolvimento, 64, 240
Desenvolvimento Infantil, 92
Diferenças, 173
Dificuldades de aprendizagem, 183

E

Educação, 22, 213
Educação Especial, 173
Educação Inclusiva, 173, 183
Educação Infantil, 250
Ensino, 151, 196, 230, 250, 309
Ensino Fundamental, 14
Ensino remoto, 259
Ensino-Aprendizagem, 35, 160, 240
Escola, 64
Espaços Não Formais, 196

F

Família e escola, 131
Formação de Professores, 286

G

Gêneros Textuais, 151
Geração Y, 46
Geração Z, 46

H

História da Modelagem Matemática, 22

I

Inclusão, 223
Instrumentos de avaliação, 131

L

Letramento, 301, 309
Libras, 213
Língua Portuguesa, 151
Ludicidade, 230
Lúdico, 240

M

Matemática, 14, 22, 230
Metodologia, 110, 318

N

Necessidades especiais, 213
Neuropsicopedagogia, 160
Neuropsicopedagogo, 160

O

Objetivo, 110

P

Pandemia, 259
Planejar, 270
Políticas de inclusão digital, 286
Prática de ensino, 318
Prática pedagógica, 183
Práticas Sociais, 301
Professores, 259
Projetos, 151
Psicopedagogia, 92

Q

Qualidade de Ensino, 270

1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-07-2 DOI: 10.47538/AC-2021.11

R

Refletir, 270
Representação social, 77

T

TDICs, 286
Tecnologia, 46, 92, 259
Tecnologias Digitais, 250
Transtorno de Desenvolvimento Intelectual, 223

V

Violência contra professor, 77

E-BOOK

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

ORGANIZADORES
Viviane Cristhyne Bini Conte
Maykon dos Santos Marinho
Everaldo Nery de Andrade
Luciano Luan Gomes Paiva

DOI: 10.47538/AC-2021.11
ISBN: 978-65-89928-07-2

(84) 99707 2900
@editoraamplamentecursos
amplamentecursos
publicacoes@editoraamplamente.com.br

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2021