

EDUCAÇÃO

Diferentes Processos de Aprendizagem

Resiane Silveira (Org.)

Volume
6
2023

EDUCAÇÃO

Diferentes Processos de Aprendizagem

Resiane Silveira (Org.)

Volume
6
2023

© 2023 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Resiane Paula da
S587e Educação: Diferentes Processos de Aprendizagem - Volume 6 /
Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora
MultiAtual, 2023. 193 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6009-015-6

DOI: 10.5281/zenodo.8286607

1. Educação. 2. Docência. 3. Tecnologias. 4. Processos. 5. Ensino
e Aprendizagem. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370

CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

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

Acesse a obra originalmente publicada em:


<https://www.editoramultiatual.com.br/2023/08/educacao-diferentes-processos-de.html>





AUTORES

ALINE ALÉCIO DA SILVA
ALINE FERREIRA DE SOUZA
ANA MARA DE LIMA SCHMITT
ANA SEDANO DA SILVA
ANDRÉA JOSÉ DOS SANTOS
ANDREIA FERNANDA FERREIRA BARBOSA
ANGELA MARIA SOTO
ANITA ROSÁLIA ROYER DE PAULA
ANNE CARINE SERPA MELO
ARIELE SILVA DINIZ
CELI FERREIRA DE ALMEIDA
CINTIA ALINY SILVA DE SOUZA
CLAUDEMIR ROQUE
CLAUDIANA PUTON DA SILVA
CRISTIANA NUNES DA SILVA
DAIR APARECIDA MADEIRA NONATO
DANIELLA SALLUN MARTINS PEDROSO
DAYANE APARECIDA ESPINDOLA DUTRA
DÉBORA TANIA VERONEZE
ELAINE APARECIDA DE SOUZA
ELIANE APARECIDA RODRIGUES
ELISANDRO TRONI CAMPOS
ELISÂNGELA VICENTE PEREIRA
ELIZA FRANCISCA DE OLIVEIRA
ELIZANGELA FERNANDES RIBEIRO DO NASCIMENTO
ERALDA APARECIDA SOUZA SILVA
FERNANDA BEZERRA
GABRIELLA CABRAL RIBEIRO
JESSICA DEISI LORENTINI
JULIANA PAULA FERREIRA GONÇALVES
LEDA MARIA TURMAN PAPARELI
LUCIANA DA SILVA AMARAL PARANHOS
LUCIANA DA SILVA RODRIGUES SHON
MAIARA SOARES BRITO
MAIQUEL DUARTE CHAVES
MARIANA RITA DE PAULO
MARILZA CAJUEIRO DA SILVA
MARLENE FERREIRA MENEZES
MICHELE ALINE LUZIANI DOS SANTOS
MILTON DE LIMA ORTEGA
MURIEL APARECIDA DOS SANTOS



**NALVA CARDOSO NEVES DA SILVA
NATHALIA PAIXÃO OLIVEIRA
PATRÍCIA MARTINS BONFÁ
PATRÍCIA MILITÃO RICARDO
PATRÍCIA SANTANA BARBOSA MARINHO
PATRICIA VASCONCELLOS DA SILVA
REGIANE MARQUES
RHELMITON LINS
ROBERTA JUNGLOS DA SILVA
ROSILENE REGINA DE SOUZA
ROSIMEIRE ANTUNES DE SOUZA
ROZIMARA GREGÓRIO DE SOUZA
RUBELINE SOEIRO SOUSA
SANDRA GODOY MARTINES
SHIRLEY CARLA DE SOUZA
SIMONE CAVALCANTE DA SILVA
SIRLENE TEIXEIRA DA SILVA
SUELI RODRIGUES DE OLIVEIRA GERVÁSIO
THAÍSE VASCONCELOS
VALDENISE DE SOUZA SANTOS
VALÉRIA MARTINS CORDEIRO
VIVIANE DE SOUZA CORREIA DE CARVALHO**

APRESENTAÇÃO

A Educação não se restringe à transmissão de conhecimentos, haja vista que utiliza mecanismos que ajudam os alunos a ter mais autonomia e aprimorar o seu senso crítico, além de atuar no aperfeiçoamento de uma série de habilidades e competências úteis na vida pessoal e profissional.

Na sociedade contemporânea globalizada, as transformações sociais, econômicas, tecnológicas e culturais acontecem em uma velocidade cada vez maior. Com isso, a Educação se torna ainda mais relevante para que as pessoas possam entender, se adequar e interagir com as mudanças que ocorrem no mundo, bem como criar e aproveitar oportunidades.

Além disso, o acesso à Educação é substancial para que o cidadão conheça os seus direitos e deveres, tornando-se mais consciente e tolerante sobre as questões sociais. O desconhecimento desses direitos pode acarretar diversos problemas, sendo que um dos principais é a exclusão das minorias.

A obra apresenta trabalhos com a Temática Educação, a docência, o processo de ensino e aprendizagem, a interação do indivíduo com a sociedade, bem como nos traz reflexões para Professores, estudantes e a própria comunidade, pensando em diferentes formas de transformar e melhorar a nação.

SUMÁRIO

Capítulo 1 BRINCAR COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL <i>Patricia Vasconcellos da Silva</i>	11
Capítulo 2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE NÍVEL ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA <i>Claudemir Roque</i>	31
Capítulo 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR <i>Anita Rosália Royer de Paula</i>	47
Capítulo 4 O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO AUXÍLIO DE CRIANÇAS COM TDAH <i>Rhelmiton Lins</i>	57
Capítulo 5 O ENSINO REMOTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM <i>Rubeline Soeiro Sousa; Cintia Aliny Silva de Souza; Patrícia Santana Barbosa Marinho</i>	65
Capítulo 6 EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDER NA CRECHE <i>Mariana Rita de Paulo; Andréa José dos Santos; Dair Aparecida Madeira Nonato</i>	79
Capítulo 7 LIBRAS COMO PONTE DE INCLUSÃO <i>Angela Maria Soto; Ana Mara de Lima Schmitt; Eliane Aparecida Rodrigues; Elisandro Troni Campos; Débora Tania Veroneze; Maiquel Duarte Chaves; Michele Aline Luziani dos Santos; Nathalia Paixão Oliveira; Rosilene Regina de Souza; Simone Cavalcante da Silva</i>	92
Capítulo 8 O DESAFIO MATEMÁTICO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Anita Rosália Royer de Paula</i>	108
Capítulo 9 CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM <i>Aline Ferreira de Souza; Cristiana Nunes da Silva; Dayane Aparecida Espindola Dutra; Patrícia Martins Bonfá; Leda Maria Turman Papareli; Luciana da Silva Rodrigues Shon; Marlene Ferreira Menezes; Sandra Godoy Martines; Regiane Marques; Rosimeire Antunes de Souza</i>	123

Capítulo 10

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E METODOLÓGICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO TEA

Ana Sedano da Silva; Anne Carine Serpa Melo; Jessica Deisi Lorentini; Daniella Sallun Martins Pedroso; Eralda Aparecida Souza Silva; Gabriella Cabral Ribeiro; Fernanda Bezerra; Nalva Cardoso Neves da Silva; Patrícia Militão Ricardo; Valdenise de Souza Santos **134**

Capítulo 11

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E METODOLÓGICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO TEA

Ana Sedano da Silva; Anne Carine Serpa Melo; Daniella Sallun Martins Pedroso; Eralda Aparecida Souza Silva; Fernanda Bezerra; Gabriella Cabral Ribeiro; Jessica Deisi Lorentini; Nalva Cardoso Neves da Silva; Patrícia Militão Ricardo; Valdenise de Souza Santos **145**

Capítulo 12

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS

Celi Ferreira de Almeida; Dayane Aparecida Espindola Dutra; Débora Tania Veroneze; Eliane Aparecida Rodrigues; Marilza Cajueiro da Silva; Marlene Ferreira Menezes; Regiane Marques; Rozimara Gregório de Souza; Sandra Godoy Martines; Thaise Vasconcelos **153**

Capítulo 13

PROMOVENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTRATÉGIAS, TECNOLOGIAS E COLABORAÇÃO

Ana Mara de Lima Schmitt; Angela Maria Soto; Débora Tania Veroneze; Eliane Aparecida Rodrigues; Elizangela Fernandes Ribeiro do Nascimento; Marilza Cajueiro da Silva; Marlene Ferreira Menezes; Sandra Godoy Martines; Sueli Rodrigues de Oliveira Gervásio; Thaise Vasconcelos **159**

Capítulo 14

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E METODOLÓGICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO TEA

Ana Sedano da Silva; Anne Carine Serpa Melo; Daniella Sallun Martins Pedroso; Eralda Aparecida Souza Silva; Fernanda Bezerra; Gabriella Cabral Ribeiro; Jessica Deisi Lorentini; Nalva Cardoso Neves da Silva; Patrícia Militão Ricardo; Valdenise de Souza Santos **164**

Capítulo 15

METODOLOGIAS INOVADORAS NO ENSINO: UMA ABORDAGEM PARA POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM

Muriel Aparecida dos Santos; Andreia Fernanda Ferreira Barbosa; Viviane de Souza Correia De Carvalho; Ariele Silva Diniz **168**

Capítulo 16

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE LUCKESI

Elisângela Vicente Pereira; Eliza Francisca de Oliveira; Valéria Martins Cordeiro **173**

Capítulo 17

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET

Roberta Junglos da Silva; Aline Alécio da Silva; Shirley Carla de Souza; Luciana da Silva Amaral Paranhos; Maiara Soares Brito; Elaine Aparecida de Souza; Sirlene Teixeira da Silva; Claudiana Puton Da Silva; Juliana Paula Ferreira Gonçalves; Milton de Lima Ortega **176**

AUTORES

185



Capítulo 1

BRINCAR COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Patricia Vasconcellos da Silva

BRINCAR COM A NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Patricia Vasconcellos da Silva¹

Professora do Município de Niterói, Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza

(UFF), patricia_vasconcellos@id.uff.br

RESUMO

Este artigo articula o sujeito histórico e cultural de Vigotski com a valorização social e cultural do convívio com o meio natural, concebendo o ambiente e a exposição escolar à ambientação natural (flora e fauna) como signos e instrumentos de mediação sociocultural do ensino de ciências e educação ambiental. Partimos dos estudos que constataam que as crianças contemporâneas estão cada vez mais privadas do convívio com ambientes naturais preservados; privadas da interação direta com eles. Desenvolvemos a evidência de este distanciamento trazer prejuízos para o desenvolvimento de habilidades emocionais, físicas, sociais e cognitivas. A metodologia empregada foi de cunho qualitativo, baseada na teoria de Vigotski da abordagem histórico-cultural e na educação ambiental crítica, embasado em brincadeiras com a natureza e voltado para a articulação crítica das questões ambientais. Em se tratando da interseção entre crianças tão pequenas, o ensino de ciências naturais e a educação ambiental torna-se ainda mais relevante essa preocupação, visto que a criança se apresenta como um ser em desenvolvimento, mas carregado de experiências, construtor de cultura (VIGOTSKI, 2012). Ela, como sujeito, acaba sempre por demonstrar seu fascínio com o ambiente natural (a mais simples experiência docente demonstra isto), o desejo expansivo pelos animais, pela água, pela terra, pelo sol, pela chuva, pelas plantas, sua vontade de estar ao ar livre (TIRIBA, 2018). Nessa perspectiva, pretendemos propor a seguinte reflexão: como a brincadeira que envolve experiência/vivência corporal com a natureza media a aprendizagem em ciências, em educação ambiental na infância?

Palavras-chave: educação infantil, Vigotski, educação ambiental crítica; ensino de ciências.

ABSTRACT

This article articulates Vygotsky's historical and cultural subject with the social and cultural appreciation of living with the natural environment, conceiving the environment and school exposure to the natural environment (flora and fauna) as signs and instruments of sociocultural mediation in science teaching and environmental education. We start from studies that confirm that contemporary children are increasingly deprived of contact with preserved natural environments; deprived of

¹ Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza Universidade Federal Fluminense- UFF
email:patricia_vasconcellos@id.uff.br

direct interaction with them. We have developed evidence that this distancing harms the development of emotional, physical, social and cognitive skills. The methodology employed was of a qualitative nature, based on Vygotsky's theory of the historical-cultural approach and on critical environmental education, based on playing with nature and focused on the critical articulation of environmental issues. When it comes to the intersection between very young children, the teaching of natural sciences and environmental education, this concern becomes even more relevant, since the child is presented as a being in development, but loaded with experiences, a builder of culture (VIGOTSKI, 2012). She, as a subject, always ends up demonstrating her fascination with the natural environment (the simplest teaching experience demonstrates this), her expansive desire for animals, water, earth, sun, rain, plants, her desire to be outdoors (TIRIBA, 2018). In this perspective, we intend to propose the following reflection: how does the game that involves experiencing/living with nature mediate learning in science, in environmental education in childhood?

Keywords: early childhood education, Vygotsky, critical environmental education; science teaching.

INTRODUÇÃO

Visto que contemporaneamente as crianças estão mais expostas aos celulares do que às árvores, estão mais condicionadas a receber informações do que viver experiências, estão mais aptas a sentar frente a telas do que a correr na areia – podemos nos arriscar a dizer que estão mais expostas a imposições do que a liberdades (LOUV, 2016). Pesquisas atestam que uma geração de crianças não só está sendo criada em espaços fechados como também confinada a ambientes ainda menores do que a geração anterior. Algumas vezes ainda vislumbram paisagens naturais restantes, em suas cidades e nos intervalos entre suas cidades; mas, sentadas no banco do automóvel; ou por janelas gradeadas das instituições escolares; ou, simples e remotamente, por telas eletrônicas. Fica evidenciado, nesse cenário atual, que as crianças estão cada vez mais distantes das experiências ao ar livre, do brincar em ambientes naturais. Assim, como já sinalizava Walter Benjamin, nunca se passaram tantas coisas, e nunca a experiência, propriamente dita, mostrou-se cada vez mais rara (LARROSA, 2002).

Esse quadro é compatível a uma concepção epistemológica da natureza como matéria-prima morta (compatível, por sua vez, ao mecanicismo), a um sistema produtivo marcado pelo signo da expropriação de riquezas naturais (BATTISTI, 2010); uma concepção epistemológica da natureza que contribui para a construção de um contexto social de afastamento entre o sujeito e a natureza; em que o senso de uma

possibilidade pessoal de exploração (descobrimto) sobre o mundo se perde ou se enfraquece. Propomos articular o sujeito histórico e cultural de Vigotski (VIGOTSKI, 2007) com essa reflexão, ao mesmo passo que destacaremos que esse senso de possibilidade pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, pela exploração e descoberta do mundo, se desenvolve ou se embota de acordo com as possibilidades de valorização social e cultural do convívio com o meio natural (TIRIBA, 2018).

Todo esse quadro reverbera no ambiente escolar. Onde encontramos rotinas educacionais mecanizadas, práticas pedagógicas emparedadas e uma opressão cada vez maior sobre os corpos e as ações infantis; onde se buscam corpos e sujeitos dóceis, obedientes, enquadrando as crianças em ambientes cada vez mais reclusos e cimentados – ao mesmo tempo que se compromete o diálogo ampliador entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Segundo Vigotski, “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente” (2007, p.103) – sendo o ambiente, também um signo e um instrumento, também uma mediação sociocultural. Precisamos pensar na qualidade desses espaços escolares, educacionalmente, pois Vigotski (2012, p.54) também nos lembra a lei psicológica que estabelece que o anseio para criar é inversamente proporcional à simplicidade do meio.

O contato com natureza, promovido pelo ensino que defendemos, participa dessa intervenção cultural e escolar que promove, com muita participação da imaginação infantil, a crescente dialética entre conceitos cotidianos (espontâneos) e conceitos científicos. A imaginação, como fundamento de toda a atividade criadora, coloca o sujeito humano como construtor da sua própria cultura. Afinal, tudo que foi concebido é resultado da criatividade e imaginação humana. Postulamos que a interação social dada através do lúdico contato com a natureza alavanca uma atividade imaginativa infantil rumo ao pensamento, porque, ao engajar um manifesto desejo infantil por contatos com o ambiente natural (TIRIBA, 2018), abre mais facilmente o caminho ao trabalho construtivo dialético entre imaginação e conceitos.

DESCONEXÃO E DESEQUILÍBRIO

Estudos, realizados em Israel, indicam que os adultos durante a sua infância consideravam mais significativos ambientes naturais ao ar livre, enquanto menos da

metade das crianças entre 8 a 11 anos, em nossos dias, compartilham da mesma opinião (LOUV, 2016, p.55). Outro dado similar, que demonstra esse distanciamento entre infância e natureza na contemporaneidade, foi coletado em uma pesquisa realizada por Rhonda L. Clementes, professora de educação da faculdade de Manhattanville, em Nova York (LOUV, 2016, p.56). Ela aponta que, entre oitenta mães entrevistadas, 71% brincavam ao ar livre quando criança, mas apenas 26% delas disseram que os filhos brincam ao ar livre cotidianamente (LOUV, 2016).

Em que medida este cenário participa da questão da educação?

A escola tem manifestamente um grande impacto na vida das crianças pequenas. E é preciso reconhecer: que parte das escolas, atuais e reais, não se destacam pela valorização do “brincar com mundo natural” ou pelo encontro cultural com a natureza. Na verdade, podemos dizer que o paradigma da construção epistemológica que se naturalizou, na sociedade moderna, foi a de que os sujeitos humanos devem estar separados da natureza (TIRIBA, 2018). Os fios dessa trama foram dispostos pelo “homo scientificus”, vertente tecno-matemática que, para afirmar a sua lógica produtivista e dominadora (casada com o capitalismo), para expropriar a natureza-fonte-de-matéria-prima, precisou separá-la, ou melhor, escondê-la, seja já empobrecida ou ainda para empobrecê-la, controlando-a – e situando o sujeito do conhecimento como um extrato da realidade superior a ela (TIRIBA, 2018, p.223). Do ponto de vista epistemológico, isso significa que, para conhecer a natureza, é possível – e por vezes necessário – explicá-la a partir das engenhocas criadas pelo homem. (BATTITI, 2010, p.30). Reconhecemos neste quadro a eficácia da noção baconiana...

Segundo Lea Tiriba (2018, p.219): “na sociedade ocidental, a natureza é pensada como fragmento, e a razão é o instrumento de um ser que tem como principal atributo a capacidade de raciocinar”. Essa é uma compreensão de mundo que tem dificuldade em pensar o conjunto, a totalidade complexa, as relações mais vivenciais entre o sujeito do conhecimento e seu arco natural e histórico. Focado na parte, no individualismo, protagonizado pelo conhecimento científico dominador, vê o mundo partido, fragmentado, disjunto (GUIMARÃES, 2004). Quando muito, fomentam-se práticas pedagógicas voltadas para a crença individualista de que a mudança social se dá pela soma das mudanças individuais: como um “cada um deve fazer a sua parte”, descontextualizando a realidade socioambiental em que as escolas estão inseridas (GUIMARÃES, 2004, p.76).

Assim foi modelado o coração do currículo escolar, definindo a organização dos espaços, da rotina, das interações entre seres humanos, e destes com a natureza. Um modelo cultural que acabou por influenciar o nosso sistema educacional, o nosso currículo, as Bases Nacionais Comum Curriculares (BNCC), visto que também ocorre a fragmentação justaposta e acumuladora das disciplinas (MORIN, 2019).

Na dualidade cultura e natureza que vem orientando a organização das sociedades ocidentais, reverbera um sentimento de mundo que é antropocêntrico, o sujeito humano como o dono da natureza, a natureza como um objeto passivo de conhecimento (TIRIBA, 2018).

Deparamo-nos com práticas educativas que apresentam uma cultura e um empreendimento científico divorciados e antagonizados com uma natureza envolvente, sempre reduzida à condição de matéria prima e à imagem de joio a ser ceifado. Uma relação de amo e escravo, ou pior, de capital e trabalho, reinstala-se persistentemente entre o sujeito da ciência e a natureza; relação que se instituiu como indispensável para o desenvolvimento de um conceito de ciência e de racionalidade nas quais foram suprimidos ou subvalorizados a epistemologia da intuição, dos sentidos, das vivências, da imaginação (TIRIBA, 2018; Vigotski, 2012). Assim, em favor de uma ciência capitalizada que precisava dominar e controlar a natureza, para explorar o ambiente do homem e o próprio homem, foi preciso hegemonizar uma prática educativa onde houvesse desconexão e desequilíbrio nessas relações, além de sentimentos de indiferenças e desestima entre esses termos das relações, comportamentos sociais poucos atentos, ou mesmo hostis à natureza, antes sentida como casa (*eco/oikós*, em grego), a seus seres e aos processos conviviais aculturados nela (TIRIBA, 2018).

ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: O BRINCAR COM A NATUREZA.

A aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorrem em dependência da interação de processos históricos (filogenéticos e microgenéticos incluídos) e de formas sociais da vida humana. A natureza humana é construída, avançada, pela interação do sujeito com a cultura. Essa relação é orientada pelos processos de mediação que sofrem transformações ao longo do desenvolvimento do sujeito.

O desenvolvimento mental humano não é formado a partir de uma força inata; sua natureza, humana, é construída através da experiência individual e coletiva;

através da atividade consciente do homem, por meio de funções mediadoras de signos e instrumentos (VIGOTSKI, 2007), em um processo histórico-social que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que constituem os processos mentais sofisticados (REGO, 1995). Deste modo, Rego destaca que:

para Vigotski, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Por intermédio dessas mediações, os membros da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural (REGO, 1995, p.61).

Ao decorrer de suas interações o sujeito vai se humanizando. Assim, desde a primeira infância, o bebê, aos poucos, a partir da interação com os objetos que estão expostos a sua volta, inserido pelo âmbito social, através de experiências decorrentes do brincar livre, passa a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento (REGO, 1995). Portanto, o processo de formação das funções psicológicas superiores se dá, segundo Vigotski, através da atividade prática e instrumental, porém não como meras extensões biológicas ou individuais da atividade motora – atividade supostamente moldada apenas em resposta a características ou a forças ambientais – mas em interação ou cooperação social sobre o meio. Logo, ao contrário de outras espécies, as características humanas não são biologicamente herdadas, ou apenas dinamizadas biologicamente, mas histórica, social e culturalmente formadas (VIGOTSKI, 2007).

As brincadeiras constituem a principal atividade da criança e o eixo curricular da prática pedagógica na Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.25), sendo através do brincar que as crianças aprendem e se desenvolvem em esfera cognitiva (VIGOTSKI, 2007). Uma vez que, quando a criança brinca, ela aponta seus posicionamentos e desenvolve funções psicológicas superiores como atenção, imaginação e pensamento abstrato-construtivo (VIGOTSKI, 2007).

“Os brinquedos da terra (elementos da natureza) que possibilitam a densidade espacial, a ludicidade do peso, da resistência, das experiências geográficas, geológicas e gravitacional, das impressões corpóreas... Os brinquedos da terra são artefatos dialéticos do recuo ou do avanço, do limite ou da superação, da luta corpórea e muscular, do enredo entre a força e a maleabilidade, um calibramento da criança no mundo” (PIORSKI, 2006, p.100).

Nesse percurso, o brincar, e também com os elementos da natureza, promove o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007): o despertar dos brinquedos os mais espontâneos, os mais simples e, por assim dizer, os mais “terra a terra”, buscados pelo espontâneo desejo infantil por elementos naturais, possibilita a interação da criança com os corpos macios, moles, duros, pesados, leves – que funcionam como antenas de incidências de forças e de relações espaço-temporais, assim como brinquedos de acolhimento, de luta, de partilha, de agilidade funcionam como propiciadores de relações temporais sociais (PIORKI, 2016). Todas as práticas educativas provocadas pelo brinquedo deixam nas crianças impressões que não as isentam das possibilidades, das complexidades, das lutas, das regras, das leis – e da retomada reconstrutiva delas na imaginação, na inteligência. No brinquedo a criança se vê diante de um conflito, de regras, de exigências intelectuais frente à sobrevivência; ela, por exemplo, *cavando*, pode encontrar uma pedra que a impeça de cavar mais profundamente, logo, ela começa a tentar quebrar a pedra, age de maneira contrária à que gostaria de agir para alcançar diretamente um objetivo, para poder alcançá-lo indireta e futuramente; deste modo, a prática do autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. “O atributo essencial do brinquedo é que a regra se torna um desejo” (VIGOTSKI, 2007, p.118), num complexo dialético desejo-regra-desejo (natureza-cultura-natureza – cultura-natureza-cultura) superador de dicotomias estagnantes.

As brincadeiras com elementos da natureza, com a terra e seus materiais resistentes e complexos, despertam as sensações de limites reais, assim como imprimem lições de vontade aprendiz. Articula-se a esse brincar o desejo (socialmente compartilhado) de se lançar no mundo: tal como, por exemplo, um menino montado em seu cavalo de pau, denota o brio do herói, a coragem do cavaleiro (PIORSKI, 2016, p.98). Assim também a menina oleira, construtora, artesã e engenheira que vive a ação criadora de sua arte; ou, ainda, o menino cozinheiro que transforma plantinhas em sopa. Ao imitar os adultos em interações naturais assim, a criança precisa acessar sua memória e sua imaginação; ou seja, toda uma atividade ligada às funções superiores, que possibilitará o desenvolvimento do pensamento abstrato, é colocada em ação (VIGOTSKI, 2012).

“A imaginação busca, na matéria do trabalho adulto, na plasticidade encenada no mundo social, a substância fundamental de sua luta por

cosmicizar, unificar a fragmentada realidade cultural” (PIORKI, 2016, p.99).

Religar lúdica e culturalmente as crianças com a natureza, com o ar livre, dá ocasião a diversas interações e aprendizagens. Vemos a criança imaginando que dá comidinha a sua boneca, com elementos recolhidos na natureza, no quintal; vemos a reinvenção do pai cuidador, da guerreira na selva, da taba civilizadora. A forma de brincar nos apresenta a interiorização dos valores sociais (PIORSKI, 2016). Questões sociais também são retomadas, relançadas pelo encontro cultural da criança com a natureza (TIRIBA, 2018).

Nas brincadeiras em espaços externos “*au naturel*”, que têm mais História do que planejamento, crianças podem reconstruir para si mesmas formas pensadas de encantamento e conhecimento: brincar com a luz do sol; comer, saboreando, examinando, a amora que crescia no pé; ouvir com o grupo o canto dos pássaros que também se comunicam; ver borboletas que agora vivem depois do casulo; brincar sob e com a queda da chuva – possibilidades de imanente leitura científica que nos chegam através dos nossos sentidos avivados (PIORSKI, 2016). Falamos aqui de um aproveitamento docente do espaço ao ar livre, que possibilite um encontro cultural com a natureza, permitindo um ensino de ciência viva, em que as crianças possam cuidar, sentir, investigar, brincar com as plantas e com os seres que fazem parte da natureza, partindo de seus quadros epistemológicos cotidianos, de sua curiosidade ingênua, de seus conceitos espontâneos, e construindo significados científicos – consciência infantil levada aos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2009).

Nessa relação vivencial com a natureza, é possível a construção de conceitos científicos; e se os professores se aventuram nessa experiência conseguem favorecê-la, guiando-se ao mesmo tempo pela mais simples manifestação infantil. Deve-se destacar que a criança precisa desenvolver amplamente o conceito espontâneo, para que um processo de aprendizagem do conceito científico possa ser introduzido em colaboração com aquele (VIGOTSKI, 2009).

A interação com a natureza é fonte, também, de experiências sensíveis de solidariedade, companheirismo, colaboração, coletividade, cuidado e respeito, justamente porque o espaço natural (a grande casa ecológica da, assim chamada, *natureza*) é comum, de todos, e cada um pode escolher com quem e o que brincar; esta interação tende a não favorecer posturas encapsuladas, antissociais, individualistas e competitivas; ao contrário, possibilita a convivência amistosa

prazerosa, uma iniciação a valores éticos constituintes da experiência da democracia (TIRIBA, 2018).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: AÇÃO PARTICIPATIVA DAS CRIANÇAS

Considerando a crise ambiental e civilizatória que vivemos na atualidade, a necessidade de adequação das metodologias de ensino às transformações que assolam a sociedade e a fazem sofrer. Logo, a inserção da Educação Ambiental na Educação infantil assume um caráter estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais que situam a inclusão humana ecológica. Consciência no sentido proposto por Paulo Freire, que resulta no movimento dialógico entre o desvendamento crítico da realidade e a ação social transformadora, segundo o princípio vigotskiano de que o sujeito em um processo de interação e de mediação com o outro e com o mundo aprende e se educa (VIGOTSKI, 2009 apud LOUREIRO, 2003, p.38). Dessa forma nota-se que:

Não é mais possível pensar em uma relação sujeito/objeto, e sim em uma rede de relações entre pessoas e organizações em seus ambientes naturais e contextos históricos, buscando transformar o modelo de consumo baseado no crescimento a qualquer custo em uma postura de consumo consciente e de longo prazo, com crescimento controlado (SETUBEL, 2015, p.18).

Para assegurar a sustentabilidade, valores vêm sendo questionados por movimentos sociais e pela essência do conhecimento científico, por intermédio do que denominamos de ética ecológica (LOUREIRO, 2003, p.34):

“A vida é um direito primordial; todas as formas de vida merecem respeito; os modelos de desenvolvimento não podem se basear apenas no presente, ignorando a obrigação de ser garantir a possibilidade de sobrevivência para aqueles que estão por vir.”

A ética ecológica possibilita que mesmo os sujeitos inseridos em uma cultura individualista, consumista e de valorização da frivolidade, passem a questionar esta própria cultura, em um movimento dialético (LOUREIRO, 2003; VIGOTSKI, 2007). É nesse encontro cultural que, a partir da reflexão ambiental, insere-se a Educação em Ciências da Natureza que buscamos.

Sabe-se que as instituições sociais são estruturadas, em sua maioria, por uma visão de mundo ultrapassada, hierárquica, fragmentada. Estruturas com pouca

transparência nos processos decisórios, centradas na riqueza e poder, burocratizadas.

“Essas concepções se refletem nos gestores dessas instituições e contribui para “naturalizar” valores, visão de mundo e modo de operar” (LOUREIRO, 2003, p.74).

O atual modelo de sociedade acelerou o desenvolvimento das forças produtivas, o sistema capital financeiro levou os efeitos desta divisão do trabalho ao extremo, tornando os homens competitivos e agressivos, sem, de modo algum, desenvolver no mesmo ritmo as relações sociais, reverberando-se como perda da qualidade das relações humanas (LOUREIRO, 2003).

Para que seja possível um desmonte da lógica vertical e acrítica, antes de tudo, é necessário, em contexto de educação infantil, um movimento que desloque o foco do trabalho pedagógico: não mais aquele que parte da cabeça do adulto, consumidor e planejador, para a ação das crianças; mas aquele que parta dos problemas colocados por elas, quanto ao ambiente (TIRIBA, 2018).

Para se chegar à compreensão dos problemas globais (nacionais e internacionais) e para uma participação ativa no exercício da cidadania, precisa-se partir do cotidiano, mobilizando a construção de um sentido coerente no discurso ambiental para os educandos. A construção do senso de pertencimento a uma comunidade, a uma localidade definida, faz “ser um cidadão local para sê-lo no nível planetário” (LOUREIRO, 2003, p.53).

Inclusivamente, para uma iniciação da criança no exercício da cidadania, precisamos partir do cotidiano sonhado e procurado por crianças... onde a “mistura às coisas”, com as coisas, ecoa suas desejadas relações sociais, os horizontes que buscam e que são cobertos, impedidos, por suas condições concretas de exclusão; falamos aqui tanto de horizontes, no sentido literal, ambiental, quanto horizontes de perspectiva de participação social e semiológica... realidades que as crianças educandas não podem, muitas vezes, compreender porque não podem dizer e exercer, assim como ver e ouvir explicadas, expostas ou sequer mencionadas. Enfoque vinculado às relações verticais de poder, e não à democracia; o mesmo enfoque vertical que, também, ao pensar adultos e crianças, mantém estas em esquemas de rotinas predefinidas, que freiam seus corpos e que rompem a conexão delas com o mundo natural, valorizando o que mais convém ao adulto-regrador,

afastando-as do que estão realmente interessadas, ao que tendem espontaneamente, tanto individualmente, quanto em grupo (TIRIBA, 2018).

Segundo Loureiro, um fazer pedagógico inadequado é proposto à Educação, sob as formas de:

Naturalismo, em que os problemas são abordados como se o contexto histórico não os situassem; tecnicismo, em que as soluções técnicas e de manejo dos recursos naturais são apontadas como capazes de resolver os dilemas atuais, subdimensionando os aspectos políticos, econômicos e ideológicos que contextualizam as opções tecnológicas e seus desdobramentos sociais; romantismo ingênuo, defendido por aqueles que buscam o que é “ecologicamente correto”, mas desconsideram a própria dinâmica da natureza e da ação humana sobre ela. Sua produção apresenta evidências de que se propõem a sacralizar o ambiente, e, por isso, o ser humano é representado abstratamente como um agente nefasto (LOUREIRO, 2003, p. 39).

De fato, uma abordagem equivocada pode ser verificada cotidianamente nos projetos escolares de coleta seletiva, que, na maioria das vezes, direciona a intencionalidade pedagógica para uma reciclagem, sem discutir a relação produção-consumo. Ao repetir esse posicionamento, o grupo escolar, por exemplo, não vê o lixo em sua completude e totalidade, mas apenas perspectiva a reciclagem de recursos.

A Educação Ambiental Crítica envolve processos educativos formais, não-formais, informais, e adota uma concepção pedagógica baseada nos seguintes princípios (LOUREIRO, 2003, p.39):

Educação como mediadora de conflitos entre atores sociais que agem no ambiente, usam e se apropriam os recursos naturais de modo desigual; percepção do problema ambiental como questão mediada pelas dimensões econômicas, políticas, simbólicas e ideológica, que determinam a sua compreensão cognitiva; entendimento crítico e histórico das relações existentes entre educação, sociedade, trabalho, e natureza; desenvolvimento da capacidade de usar saberes para agir em situações concretas do cotidiano; preparação dos sujeitos da ação educativa para se organizar e intervir em processos decisórios nos diferentes espaços de participação existentes no Estados Brasileiros.

Esses princípios se articulam pela inserção de procedimentos participativos e dialógicos, cognitivo-conteudistas e lúdicos, possibilitando que educador e educando conheçam a realidade, num processo de sistematização, reflexão e ação; fortalecendo a ação coletiva e organizada; articulando diferentes saberes na busca de soluções de problemas; compreendendo a problemática ambiental em toda a complexidade.

Estamos interessados em construir práticas educativas no ensino de ciências, na educação ambiental que favoreçam não os bens materiais, mas os seres vivos, o encontro cultural que a criança estabelece com natureza através do brincar, o brincar como um ato político e democrático a fim de promover a criticidade na infância, a natureza pensada como movimento permanente de auto-organização e criação do universo e, portanto, da vida. Nesse caminhar, devemos levar em conta o quanto o “brincar de casinha”, realizado pela criança em um ambiente natural, e bem acompanhado pelo educador, possibilita que ela se relacione com outro e passe a incluir a função social que cada um exercerá (o pai, a mãe, o filho, a vizinhança, a comunidade...), as regras que serão compartilhadas e deverão ser exercidas por todos – o quanto, na brincadeira, acontece o diálogo entre os pares para a resolução de conflitos, a partilha socializada do espaço e dos bens (todas essas dimensões sociais, democráticas) e o quanto os movimentos culturais e políticos se fazem representar pela criança e com a criança, durante o ato de “brincar de casinha”.

Uma das primeiras premissas para a aplicação de uma Educação Ambiental é sensibilizar os atores, provocando neles a necessidade de mudança. Nesse processo é indispensável um grupo participativo e representativo de atores estratégicos, sensibilizados, segundo o qual desenvolvem um trabalho cuidadoso de articulação política que possibilite a captação ainda de novos sujeitos, que irão se unir em prol de ações e objetivos comuns.

A obtenção e o apoio de políticas públicas locais são fundamentais para o sucesso de um processo estratégico de transformação do território.

A segunda premissa é a condição objetiva para que a participação aconteça. Essa deve contar com espaços que viabilizem o pesquisar junto, a participação, a interlocução de forma efetiva e afetiva, possibilitando a construção de laços de confiança, onde os sujeitos sintam-se livres para interagir e formar suas opiniões.

A terceira premissa refere-se à aceitação e tolerância da pluralidade. Diversos são os sujeitos, seus saberes e suas lógicas que trazem sentido para a compreensão da realidade. Mediante isso, a aceitação dessa diversidade é essencial para sensibilizar e entender o outro a partir de suas manifestações, garantindo uma troca de conhecimentos e saberes entre os pares. Precisa haver uma aproximação entre os processos políticos e pedagógicos de modo que faça sentido e significado para os atores locais, visando uma participação ativa e uma formação social da população

local (aqueles que se encontram historicamente em situação de vulnerabilidade e exclusão).

A verdadeira participação coloca o ator em condição de agente da mudança junto a uma comunidade, também protagonista do processo de gestão social. Assim:

a participação cidadã em ações que promovam a melhoria das condições de vidas locais vai exigir a transformação individual – o indivíduo se descobre potente para agir – e a transformação coletiva – o grupo se fortalece com os avanços do processo, a ao se fortalecer, emancipa-se (LOUREIRO, 2003, p.79).

Nessa perspectiva, a tarefa educativa deve ser baseada na ação dialógica e participativa, que tem como objetivo a formação da consciência humana, o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e da coletividade: potencializar “o indivíduo implica em dinamizar o processo de aprendizagem, favorecer a construção de conhecimentos, estimular a troca de saberes e suscitar mudanças comportamentais” (LOUREIRO, 2003, p.80); o que cabe ao fortalecimento do grupo efetiva-se em “vincular os laços de confiança e cooperação que são criados às capacidades associativas e à trama de conexões interpessoais e interorganizacionais”. Nessa dinâmica, cabe não se abster de relações cotidianas de convívio que envolvam conflitos e contradições, esses, que, por sua vez, podem oportunizar o exercício da liberdade de escolha e uma avaliação crítica e reflexiva do fazer pedagógico em virtude de interesses comuns.

No cotidiano da Educação Infantil temos a oportunidade de discutir propostas pedagógicas que estejam entrelaçadas com práticas educativas que favoreçam a ação participativa das crianças. Deste modo, Loureiro aponta algumas estratégias:

Primeiramente é preciso conhecer a realidade que deseja transformar: o desconhecimento da realidade próxima produz impotência e distanciamento em relação aos compromissos e deveres sociais. Por isso é necessário provocar nos participantes o desejo de apropria-se dos seus territórios, espaços que o circundam, escolas, moradias, facilitando a atuação, enquanto gestores de propostas de ação voltadas para a transformação de suas comunidades. O fato de se sentir potente para agir passa pelo conhecimento da realidade próxima, pelo reconhecimento do problema que deseja solucionar e pela delimitação do espaço; fortalece, ademais, o sujeito; e delega autoridade para expressar a opinião e propor caminhos.

Uma segunda estratégia implica em conhecer as regras informais, formais/legais de uma realidade determinada por uma localidade. Assim as regras informais de uma localidade estão relacionadas com a vivência, experiência de uma pessoa, culturas, costumes, modo de produção, sonhos e aspirações individuais e do grupo social. Socializar essas regras, discuti-las entre os pares, englobá-las, faz delas subsídios favorecedores da ação. As regras legais (leis, direitos e deveres) precisam ser de conhecimento de todos; quando bem assimiladas pelo indivíduo, no coletivo, geram segurança para o agir.

Um terceiro parâmetro gira em torno de sentir-se parte desta realidade, e responsável por ela. O sentimento de pertencimento a uma realidade, a um grupo, a uma comunidade é premissa indispensável para o despertar de um senso de responsabilidade e compromisso com ela. Fortalece o vínculo do sujeito com o lugar, resgata e estreita os laços com a paisagem, com o meio ambiente natural e construído que o circunda. Nesse cenário, ao mesmo tempo que ocorre uma relação de conexão, entre o indivíduo e o lugar, consolida-se também uma relação intrapessoal e coletiva.

Uma quarta orientação vincula-se à ação de desenvolver o sentimento e a compreensão de autonomia e interdependência, superando o antagonismo em relação a educar os sujeitos para a autonomia e conscientizá-los para a interdependência dos fenômenos e dos fatos. Nossa interdependência global, o agir em grupo, e a necessidade de se cultivar a emancipação de cada ser humano promovem o sentimento e o compromisso de responsabilidade planetária e de participação cotidiana na construção de uma sociedade sustentável.

O que move os atores sociais na participação envolve movimentos sociais, ligados a melhorias para condição de vida local, com vista à construção da cidadania. Nesses movimentos, os sujeitos sentem-se capazes de transformar e de refletir, o que promove um certo empoderamento e dá sentido as suas vidas. Para a manutenção do processo de participação é preciso o diálogo, o respeito, a tolerância, a transparência, a humildade, a solidariedade entre os pares, com a construção de laços afetivos, de bons encontros e relações de confiança, criadas no percurso, unindo e fortalecendo as pessoas.

A prática educativa compreende a participação cotidiana como um exercício diário, em que indivíduos e grupos, através da administração dos seus espaços e do compartilhamento de sonhos, interesses, vão urdindo compromissos que são de cada um e do coletivo, com processos de desenvolvimento com o todo, com o planeta.

Conta com estratégias didáticas:

Debates, vivências de atividades, leitura de textos de apoio e de informações relevantes, construção coletiva de textos (jornal mural...), investigação e experimentos em torno de conceitos científicos, pesquisa interativa com os atores sociais, fóruns de negociação, elaboração conjunta de propostas de ação e intervenções local (LOUREIRO, 2003, p.82).

A apropriação dessas estratégias possibilita dinamismo ao processo pedagógico. Contudo, para ser eficiente, é preciso promover um espaço de diálogo, de valorização da fala, de escuta, de acolhimento, onde o sujeito sinta-se à vontade para contar suas histórias, sinta-se confortável e confiante, propício para construção coletiva. Pois é no processo de interação que o sujeito aprende e forma suas opiniões, identidade, personalidade, construindo argumentos e se desenvolvendo (VIGOTSKI, 2007). Nesse cenário, o reconhecimento e a valorização dos saberes, da diversidade de conhecimentos decorre pelo rompimento com as certezas absolutas.

Esses apontamentos reverberam novos desafios para a educação, concebendo novos modos de educar; incentivando a emancipação humana. Deste modo, precisa-se que as educadoras possibilitem a colaboração solidária na construção de novos sujeitos, caminhos, conhecimentos e na designação de ações transformadoras que interfiram politicamente e estruturalmente na realidade. Segundo Loureiro, essa é a pauta e prática educativa que deve ser assumida por aqueles que “desejam colaborar na construção de cidadãos autônomos e capazes de impulsionar o desenvolvimento cooperativo e sustentável” (LOUREIRO, 2003, p.83).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como foco trazer um aporte teórico em favor do movimento, do direito, de brincar com a natureza na educação infantil, como mecanismo articulador entre o processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, apoiamo-nos na psicologia histórico-cultural e na educação ambiental crítica, para a problematização de situações da realidade das crianças, à luz de uma dialética entre simbolizações cotidianas/espontâneas e a aprendizagem infantil de conceitos científicos.

Acreditamos na inserção de brincadeiras com a natureza como uma metodologia articuladora no ensino de ciências e na educação ambiental, reforçando nossa proposta de trabalhar com o ambiente local, a fim de favorecer o conhecimento,

a discussão, o diálogo e a reflexão de situações ambientais importantes. Simultaneamente, nosso objetivo é que a criança, através da investigação ativa e participativa, consiga apreender conceitos importantes do ensino de ciências da natureza, interagindo localmente.

Muitas escolas apresentam um cenário onde os espaços, muitas vezes inutilizados, ou sempre cercado de muito concreto, não favorecem a construção de jardins e a experiência de interação ambiental natural. Além de encontrarmos, nessas escolas, professores cujas formações não os preparam para práticas educativas em espaços abertos à flora e à fauna.

Nesse cenário, o docente, por vezes, vincula usualmente sua prática educativa a uma educação bancária, depositando na criança um amontoado de conceitos que não fazem sentido. Em contrapartida, compreendemos que o ensino de ciência da natureza precisa trazer reflexões e discussões importantes sobre questões ambientais, mediante a crise ambiental que vivemos. Apesar desse cenário, as escolas ainda desenvolvem atividades de educação ambiental numa perspectiva conservadora, preservacionista, e ainda subestimam a interação criança-natureza como importante plataforma de formação de conceitos.

De um modo geral, o presente estudo aponta para o fato de que o conhecimento e o manejo da teoria histórico-cultural e da educação ambiental crítica podem contribuir, instrumentalizando o docente, dando-lhe condições de modificar sua prática em prol de propostas de aprendizagens que façam sentido na vida da criança. Como professores, precisamos estar atentos às demandas de uma educação para a vida; se tratando de educação ambiental e ciências da natureza para crianças da Educação Infantil, precisamos contribuir para formar sujeito críticos, que discutam sobre as transformações da sociedade, que se posicionam e que intervenham na realidade.

REFERÊNCIAS

AMABIS, José Mariano. A premência da educação científica. Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas/ José Mariano Amabis - Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2005.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Consultora). Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. BRASIL. MEC. SEB. UFRGS. Brasília, http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em agosto de 2020. Disponível.

BARROS, Manoel de. Meu quintal é maior do que o mundo [recurso eletrônico] / Manoel de Barros ; 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

_____. Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Record, 2002b.

BATTISTI, C. A. A Natureza do Mecanismo Cartesiano. PERI, v. 02, n. 02, p. 28-46, 2010.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação/ Walter Benjamin; tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 2022.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: P. P. LAYRARGUES. Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental;). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

DAMETTO, Jarbas; BRAGAGNOLO, Adriana. O brinquedo e o brincar: apontamentos vigotskianos. Revista Linhas. Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 363-380, jan./abr. 2020.

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

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: P. P. LAYRARGUES. Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental;). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. A formação de educadores ambientais. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Campinas, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: Educação Ambiental e reprodução social. In: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, P.P. & Castro, R.C. De (Orgs.) Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. Ambiente e Educação, Rio Grande, 8: 37-54, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Cidadania e meio ambiente/ Carlos Frederico Loureiro-Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental transformadora: nomes e endereçamentos da educação. In: P. P. LAYRARGUES. Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental;). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do deficit de natureza/ Richard Louv; [tradução Alyne Azuma, Cláudia Belhassof], 1.ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARX, K; ENGLÉS, F. Textos sobre educação e ensino. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 2004.

MENZES, Luís Carlos de. Cultura científica na sociedade pós-industrial. Educação científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas/ Luís Carlos de Menezes - Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2005.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento/ Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 16ªed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico/ Marta Kohl de Oliveira. — 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Registros na educação infantil: Pesquisa e prática pedagógica/ Luciana Esmeralda Ostetto (org). – Campinas, SP: Papirus, 2017.

PIORSKI, Gandhi. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar/ Gandhi Piorski – São Paulo: Peirópolis, 2016.

REGO, Teresa Cristina Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação I Teresa Cristina Rego.- Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. Editora Brasiliense: Coleção Primeiros Passos. São Paulo, 2004.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender/ Carla Rinaldi; Tradução de Vania Cury – 10ª ed—Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SETUBEL, M. A. Educação e Sustentabilidade: princípios e valores para a formação de educadores. São Paulo. Peirópolis. 2015.

SILVA, Patricia Vasconcellos. O brincar com a natureza na educação infantil: abordagem histórico-cultural. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2023.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil como direito e alegria/ Léa Tiriba. -1ªed. - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. Revista Diálogos Possíveis. Janeiro/julho – 2007, p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/ L. S. Vigotski; organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. -7ª.ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 11ª edição - São Paulo: ícone, 2010.

_____. Imaginação e criatividade na infância: ensaio de psicologia; [tradução João Pedro Fróis], 1ª.ed.- Dinalivro, 2012.



Capítulo 2
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA
EDUCAÇÃO DE NÍVEL ESCOLAR E
SUAS IMPLICAÇÕES: UMA ANÁLISE
BIBLIOGRÁFICA
Claudemir Roque

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE NÍVEL ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Claudemir Roque

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia UNIR, pós-graduado em gestão escolar pela Facimed e mestre em ciências da educação pela UML.

Email: roqueclau@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do artigo é investigar o significado da democratização da educação, particularmente no nível escolar, como forma de atender às demandas educacionais contemporâneas. A adoção da gestão democrática como norma legal e nova forma de gestão escolar tornou-se imperativa na evolução histórica da educação brasileira. O tema da democratização da educação provoca amplos debates sobre a responsabilidade da comunidade, dos gestores escolares, dos alunos, dos educadores e da sociedade como um todo. Não é apenas uma questão educacional; ao contrário, estende-se às esferas social, política e cultural. A introdução da gestão democrática serve como meio para abolir os modelos tradicionais e autoritários existentes nas escolas, devendo ser realizada como um processo autônomo, ordenado e principalmente participativo. Ao cumprir esses requisitos, o gestor deve atuar como mediador da participação coletiva, buscando ativamente meios para assegurar sua perpetuação. Além disso, o gerente deve possuir o conjunto de habilidades necessárias para administrar de forma eficaz e, ao mesmo tempo, ser receptivo a todo e qualquer assunto relacionado à escola. O conceito de gestão propõe uma abordagem inovadora das dinâmicas de poder e autoridade na educação, servindo como um princípio crucial para um novo paradigma social, político e cultural. Essa abordagem reconhece o papel da escola como instituição de ensino, responsável por formar sujeitos conscientes, críticos e reflexivos, capazes de assumir agenciamento sobre sua própria narrativa histórica.

Palavras-chave: Democratização na educação, gestão democrática, participação.

ABSTRACT

The objective of the article is to investigate the meaning of the democratization of education, particularly at the school level, as a way of meeting contemporary educational demands. The adoption of democratic management as a legal norm and a new form of school management has become imperative in the historical evolution of Brazilian education. The theme of the democratization of education provokes broad debates about the responsibility of the community, school administrators, students, educators and society as a whole. It's not just an educational issue; on the contrary, it extends to the social, political and cultural spheres. The introduction of democratic management serves as a means to abolish the traditional and authoritarian models existing in schools, and should be carried out as an autonomous, order Ly and, above all, participatory process. When fulfilling these

requirements, the manager must act as a mediator of collective participation, actively seeking ways to ensure its perpetuation. In addition, the manager must possess the necessary skill set to manage effectively while being responsive to any and all matters relating to the school. The management concept proposes an innovative approach to the dynamics of power and authority in education, serving as a crucial principle for a new social, political and cultural paradigm. This approach recognizes the role of the school as a teaching institution, responsible for forming conscious, critical and reflective subjects, capable of assuming agency over their own historical narrative.

Keywords: Democratization in education, democratic management, participation.

1. INTRODUÇÃO

O estudo trata das dificuldades enfrentadas ao implementar uma nova ideologia de gestão em um ambiente educacional. Com o constante avanço do mundo, os processos de organização social estão em constante mudança. Na área da educação, é necessário adotar uma abordagem que priorize a democratização da ação pedagógica e a gestão do processo educativo. Para isso, é preciso intervir na estrutura organizacional das escolas e nas posições sociais ocupadas dentro delas. Essa mudança pode ocorrer por meio de documentos oficiais que estabelecem os passos para a transformação, reconhecendo que esse processo é dinâmico e sujeito a evolução, além de buscar estabelecer uma relação horizontal com a sociedade.

A gestão democrática nas deve ser a administração da instituição por meio de esforços colaborativos e essa gestão deve estar voltada para o processo educacional como ferramenta de libertação humana, com o objetivo final de formar alunos autoconscientes, críticos e reflexivos. Nesta perspectiva Ferreira (2008, p.34), diz que “a autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesmo, mas um meio de a escola realizar, em melhores condições, as suas finalidades, que é a formação de crianças e jovens”.

Segundo Libâneo (2004, p.102), a educação deve priorizar a participação e a construção coletiva para atingir seu objetivo primordial. Esse objetivo pode ser alcançado por meio de uma proposta de gestão democrática participativa, que por sua vez contribui para a descentralização da gestão escolar. É fundamental apresentar o gestor como um líder cooperativo e superar as relações hierárquicas.

Dessa forma, ao participarem em processos de tomada de decisão democráticos, os indivíduos assumem a responsabilidade pelas escolhas e posturas

que influenciam diretamente a configuração da sua comunidade. Entretanto, a leitura deste artigo não apenas fornece conhecimentos essenciais sobre a gestão democrática, mas também promove uma mentalidade crítica e participativa que pode ser aplicada em diversos cenários da vida pessoal e profissional.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Para iniciar este artigo, as primeiras etapas envolveram estabelecer o foco e a metodologia da pesquisa. A abordagem escolhida consistiu em uma revisão bibliográfica de toda a literatura relacionada à gestão democrática e suas aplicações, incluindo teses, dissertações e livros. Segundo Luna (1997, p. 20), o objetivo da revisão bibliográfica é “constar a situação real da área de pesquisa, conhecer o que se sabe até hoje, quais as falhas já constatadas e quais os principais obstáculos teóricos e/ou metodológicos”.

O objetivo era construir uma narrativa que destacasse a importância da gestão democrática e seus efeitos, com o objetivo final de desafiar as práticas de ensino convencionais. Após selecionar os autores, artigos e livros relevantes, iniciamos o processo de anotações e reflexões sobre o tema em questão. Isso garantiu que nosso raciocínio fosse consistente e aplicável à realidade das salas de aula brasileiras. Com todo o material reunido, começamos a redação do artigo e para enriquecê-lo, incorporo as experiências pessoais e profissionais de gestores, professores e membros da comunidade escolar, que nos forneceram informações valiosas e reflexões pertinentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base dos dados e discussões, o estudo ressalta a grande importância da gestão escolar no âmbito da educação, destacando a necessidade de que seja realizada com equilíbrio e democracia. Para isso, é fundamental que as instituições educativas, em especial os educadores, priorizem a promoção da ação democrática por meio da gestão escolar. A gestão escolar tem o papel de implementar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, sendo necessário que os gestores tenham uma compreensão ampla das características únicas de sua escola para tomar decisões informadas. Isso é essencial para garantir o respeito aos objetivos de aprendizagem

de cada etapa e aos direitos dos alunos de aprender, trabalhando em colaboração com a equipe de coordenação pedagógica. O estudo ainda ressalta da importância de que esses objetivos estejam alinhados com as necessidades dos alunos, professores e da comunidade, em vez de serem baseados apenas em uma perspectiva uniforme.

Sendo assim, o estudo também discute a importância do ensino como uma prática social complexa e essencial nas escolas. Para que as escolas adotem o ensino como objetivo de aprendizagem, é necessário que os gestores compreendam essa complexidade e não a diluam. Uma abordagem mediadora do ensino pode ajudar os gestores a obterem resultados favoráveis no seu trabalho e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. A experiência dos autores, como educadores e pesquisadores em escolas públicas, demonstra que o sucesso de uma instituição de ensino depende muito do papel do gestor escolar. Eles têm a importante responsabilidade de manter o desempenho da escola e superar quaisquer obstáculos que possam comprometer a aprendizagem dos alunos.

4. GESTÃO DEMOCRÁTICA DO AMBIENTE ESCOLAR

O conceito de democracia faz parte da história do Brasil desde os ideais que levaram à proclamação da nossa república em 1889. Ao longo do tempo, assumiu diferentes formas. A noção de democracia sempre esteve associada à ideia de autogoverno e independência política e social. Segundo Libâneo (2004), mudanças significativas ocorreram globalmente na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1970. A reestruturação do capitalismo, acompanhada dos avanços da ciência e da tecnologia, teve efeitos de longo alcance na organização do trabalho, na natureza dos trabalhadores e, no sistema educacional e nas escolas. Libâneo observa que essas mudanças afetaram a qualificação profissional dos trabalhadores, o que, por sua vez, exigiu modificações na gestão educacional e nas políticas regulatórias. Como resultado, houve mudanças significativas nas políticas que regem a gestão e regulação da educação.

Segundo Saviani (2007), a década de 1980 foi um período incrivelmente produtivo para a organização da educação.

Após a ditadura militar, o Brasil passou por um período de intensa redemocratização que afetou diversos setores da sociedade. Como resultado, ocorreram transformações significativas, incluindo o ideal

de um sistema educacional democrático. Estas alterações tiveram impacto nas estruturas organizativas das instituições educativas e nas funções das suas várias componentes. (SAVIANI, 2007, p. 400)

Sendo assim, numerosas teorias influenciaram a estrutura administrativa das escolas ao longo do tempo. Isso inclui a teoria da administração científica de Frederick Taylor, a teoria da administração geral de Henri Fayol, a teoria da burocracia de Max Weber e a teoria da administração escolar. Cada uma dessas teorias tem suas próprias características e métodos de implementação, bem como um momento oportuno para aplicação. Todos eles deixaram sua marca e ajudaram a moldar a atual necessidade de gestão democrática das escolas públicas. Isso porque a escola tem como objetivo primordial formar cidadãos responsáveis e, como espaço formador de indivíduos, deve promover a interação e troca humana.

De acordo com Paro (2006) ressalta sobre:

Uma visão da Administração Escolar que esteja comprometida com a transformação social deve preocupar-se com a reversão dessa situação de irracionalidade em que se encontra a escola em seu interior. Ou seja, se estamos convencidos de que a maneira de a escola contribuir para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, precisamos dotá-la de racionalidade interna necessária a efetiva realização desses fins. (PARO, 2006, p. 136)

E nesta perspectiva, mais adiante, Paro (2006) acrescenta que:

A atividade administrativa, enquanto processo que se renova permanentemente e enquanto instrumento na busca da racionalidade, não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas intimamente relacionado com a natureza e os propósitos da coisa administrada. (PARO, 2006, p. 136)

O espaço escolar deve caracterizar-se por certa organização. Libâneo (2007, p. 316) conceitua organização como “dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la”.

Para que tal organização seja permanente, Paro (2006, p.18) afirma que “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. E nesta perspectiva, só que na visão de Libâneo (2007, p.316), “assim como outros ambientes, a escola necessita de uma determinada administração e organização para alcançar seus objetivos”.

Diante da constatação da necessidade de mudança na forma de funcionamento da administração e organização escolar, percebe-se que os

princípios industriais em que antes se baseavam se perderam com o tempo. Isso porque as escolas não são meras empresas, mas sim espaços onde os indivíduos são formados e desenvolvidos. Assim, o foco não está apenas nos processos mecânicos, mas sim na ênfase da formação social, cultural e profissional dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Libâneo (2007, p.316), “a organização escolar é definida como “unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios a fim de alcançar objetivos educacionais”.

No clima educacional atual, a gestão democrática das instituições educacionais é uma das estruturas pedagógicas que ganhou força. Esta abordagem coloca ênfase significativa na participação de todas as partes interessadas e membros da comunidade escolar no processo educacional.

Conforma Paro (2006) assinala que:

Obviamente, uma gestão de escolas estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica. (PARO, 2006, p. 155)

A escola se transforma em um espaço democrático por meio da implementação de práticas participativas que integram a aprendizagem sistemática. Cada aluno é responsabilizado por suas responsabilidades individuais, o que, por sua vez, exige a colaboração com seus colegas em direção a um objetivo coletivo.

A escola democrática funciona de tal forma que não é um lugar onde cada um pode fazer o que bem entende, mas um espaço onde o princípio do bem comum orienta as ações e decisões. O ideal democrático engloba a crença de que todos os indivíduos devem ter a liberdade de se expressar e se envolver com assuntos que dizem respeito à vida social. Isso implica uma harmonia mútua entre os mundos interno e externo, pois é por meio dessa troca que as relações com o mundo maior se ampliam e se aprofundam. Existem várias formas de estruturar e gerir as instituições de ensino, e cada uma dessas modalidades tem uma filosofia distinta e objetivos sociais e políticos distintos no que diz respeito à educação e ao desenvolvimento dos alunos na sociedade.

Neste sentido Libâneo (2007, p.326) destaca que “a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns, por outro, depende também de capacidades, responsabilidades individuais e de uma ação coordenada.”

O conceito democrático participativo assenta numa relação mutuamente benéfica entre a gestão e o envolvimento dos membros da equipa escolar e da comunidade. O objetivo principal é alcançar metas que são acordadas coletivamente e salvaguardar uma abordagem comum para a tomada de decisões. Embora existam várias outras noções a serem consideradas, as mencionadas anteriormente no texto têm precedência em termos de importância. Esses conceitos particulares permitem um exame das estruturas operacionais e cinéticas das instituições educacionais.

O objetivo é examinar a indispensabilidade da administração escolar democrática como uma nova abordagem para a organização social e política do sistema educacional. É parte integrante da história da educação brasileira e, atualmente, é considerada como um elemento essencial que adere aos princípios legais preconizados e consagrados em documentos garantidos por lei. Podemos verificar isso na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber, a Lei 9.394, de dezembro de 1996. Essa legislação instigou uma série de modificações e reformas em nosso sistema educacional, conforme disposto em seus artigos 3º.

De acordo com Brasil (1996, p.7 e 8), no Art.3º: o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV. Respeito á liberdade e apreço á tolerância;
- V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. Garantia do padrão de qualidade;
- X. Valorização da experiência extraescolar;

- XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Entretanto, no artigo 14 diz que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios (BRASIL, 1996, p. 12).

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolares, local em conselhos escolares ou equivalentes

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) suscitou inúmeros debates, levando à criação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001. Ambos os documentos legais enfatizam que os sistemas de ensino têm a liberdade de estabelecer normas de gestão democrática da educação pública, desde que amparados nos princípios de participação dos profissionais da educação e da comunidade nos conselhos escolares. Essas garantias legais, juntamente com o cenário sociopolítico em constante mudança, estão firmemente enraizadas em conceitos como democracia, liberdade, valorização, autonomia e participação coletiva. Eles veem o ser humano como um ser pensante, crítico e plenamente capaz de transformar a si mesmo e tornar-se autor de sua própria história.

A base da gestão democrática envolve uma reavaliação abrangente da estrutura organizacional da escola. Isso envolve redimensionar a forma de tomada de decisão do gestor e estabelecer métodos de envolvimento coletivo nos assuntos escolares.

A gestão democrático-participativa é uma abordagem que visa criar um ambiente de colaboração, inclusão e participação ativa, permitindo que todos os membros se tornem parte integrante dos processos decisórios e contribuam para o crescimento e sucesso da organização, é nesta perspectiva Libâneo (2007) ressalta que:

A gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo e aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, o consenso. (LIBÂNEO, 2007, p. 34)

A criação de um projeto político pedagógico (PPP) pode ser realizada por meio de esforços coletivos, como a criação de conselhos escolares, a formação de grêmios estudantis e vários outros meios. Considerando a democratização como um método para a construção de uma educação valiosa e genuinamente ligada aos princípios da democracia,

Para Paro (2000) nos ampara dizendo que:

Para avançarmos em direção a essa democratização, é imperativo que ultrapassemos a situação atual em que a democracia está sujeita a concessões e estabeleçamos mecanismos que fundamentem um processo intrinsecamente democrático dentro do ambiente escolar. Embora não seja uma tarefa fácil, parece-me que o primeiro passo na direção de concretizá-la deve consistir na busca de um conhecimento crítico da realidade, procurando identificar os determinantes da situação tal como ela hoje se apresenta. (PARO, 2000, p. 19)

Alcançar um ambiente escolar democrático só é possível quando todos os componentes trabalham juntos para esse objetivo. É importante entender que a construção de uma gestão escolar democrática é um processo contínuo e processual, que enfrenta diversos entraves durante sua construção, principalmente de ordem burocrática, ideológica e política. Isso porque a democratização de uma escola requer esforços políticos e pedagógicos para ser bem-sucedida,

Dessa forma, Ferreira (2008), afirma que:

A gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas práticas educativas. (FERREIRA, 2008, p. 304).

O envolvimento ativo de todas as partes é essencial para alcançar o sucesso. Isso inclui familiares, membros da comunidade, educadores e outras equipes de apoio, pois a participação é um princípio fundamental, como afirma Libâneo (2007, p.328), “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

A democracia na escola, sozinha não tem significado, só faz sentido se estiver vinculada a democratização da sociedade como um todo. Neste ponto, Paro (2000, p.

18) enfatiza que:” Não obstante guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta.”

O entendimento da gestão escolar é que ela é um mecanismo que amalgama esforços coletivos com a intenção de promover a educação como princípio de emancipação humana. Por isso, é fundamental que o administrador possua as qualificações necessárias, e que seu comportamento, conhecimento e crescimento de suas habilidades e expertises sejam tão significativos quanto a instrução do educador em sala de aula. Isso se deve ao fato de que o objetivo final é o cultivo do processo de ensino e a aquisição de conhecimento pelos alunos. O gestor de uma escola deve ter em mente que é uma tarefa inviável administrar tudo sozinho. A solução está no processo de descentralização.

Paro (2000) diz:

A esse respeito, é preciso aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não perderá poder – já que não se pode perder o que não se tem -, mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isso, quem ganhará poder é a própria escola. (PARO, 2000, p. 12)

É imperativo distribuir responsabilidades entre todo o coletivo, tanto interna quanto externamente, e engajá-los no processo participativo de tomada de decisões. No entanto, uma vez que essas decisões tenham sido tomadas de forma cooperativa e coletiva, é crucial colocá-las em prática. Assim, um gestor deve atuar como um líder cooperativo, harmonizando os desejos e expectativas de todos os segmentos envolvidos em um projeto de gestão que visa beneficiar a comunidade. O papel de um gerente se estende além das tarefas administrativas e requer uma compreensão abrangente de questões pedagógicas, financeiras e culturais.

Sobre isso, Falcão Filho (1991), nos fala da competência profissional do diretor escolar, dizendo:

A competência profissional do diretor implica, em primeiro lugar, o domínio de um saber que permita o desempenho das funções a ele destinadas na escola; em segundo, pressupõe que ele tenha uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou, seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola; em terceiro lugar, o diretor precisa ter não somente a compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação, como também uma percepção abrangente e

profunda das relações entre a escola e a sociedade. (FALÇÃO FILHO, 1991, p. 14)

Uma das principais responsabilidades dos gerentes é possuir habilidades e competências para resolver problemas. Além disso, devem ser capazes de estabelecer interações entre indivíduos e grupos que afetem seu desempenho, dentro e fora do ambiente escolar.

Sendo assim, Dias (1997) diz que o diretor:

Transforma-se em animador da equipe, responsável por estimular e regular os diferentes grupos, e nesta qualidade deve adquirir determinadas competências no domínio das relações humanas, de forma a tornar-se capaz de resolver conflitos. Os agentes locais, pais, comunidade, ou coletividade local, tornando-se “parceiros” ávidos de informação: o papel do diretor enriquece-se, também, com um novo domínio, o das relações públicas. (DIAS, 1997, p. 15)

Para gerir uma escola de forma eficaz, o gestor deve ser hábil em integrar objetivos, ações e resultados. Eles também devem ter a capacidade de reunir funcionários que lutam coletivamente pelo bem comum de todas as partes. Além de bons administradores, eles devem garantir que a escola cumpra as normas do sistema educacional e valorize a qualidade do ensino e a formação de professores. Acima de tudo, devem praticar a gestão democrática, manter a abertura para opiniões e críticas construtivas, ser acessíveis e populares com todos os membros da sociedade e lembrar que são eles que indicam os caminhos que os orientam dentro da instituição.

Os princípios e métodos primários adotados por um gestor que possui uma perspectiva democrática e segue uma abordagem participativa envolvem o esforço pela independência da escola e de seus constituintes. De acordo com Ferreira (2008, p.34), “não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem.”

A existência de autonomia de uma instituição escolar depende da capacidade de ação independente de seus membros. A escola deve reconhecer seus alunos como indivíduos capazes de exercer seus direitos e cumprir seus deveres. Compete à escola promover a autonomia social e intelectual dos seus membros, pois são eles a razão da existência da instituição e dos seus mecanismos administrativos e de gestão. Diante disso, é cada vez mais necessário discutir e adequar a educação às reais necessidades dos indivíduos, capacitando-os para o exercício de sua

autonomia, cidadania e liberdade. Devem estar plenamente conscientes das consequências e impactos de suas ações na sociedade e em sua vida pessoal, pois são responsáveis por sua própria história e possibilidades.

A democracia, como um valor universal e uma prática de cooperação mútua entre diferentes grupos e indivíduos, representa um processo de alcance global que, por sua natureza intrínseca, deve englobar cada ser humano, considerando a totalidade de sua identidade. A verdadeira democracia não pode ser alcançada sem a presença de indivíduos que compartilhem os princípios democráticos e estejam dispostos a praticá-los. Conforme afirmado por Paro (2000, p. 25), “não há democracia plena sem a presença de pessoas que internalizaram a essência democrática e estão preparadas para vivenciá-la ativamente”.

O conceito de gestão democrática visa estabelecer uma plataforma dentro do ambiente escolar que promova a socialização e a participação, sobre isso, Paro (2003) fala da necessidade de incentivo a participação:

É preciso tornar o processo participativo um ingrediente cotidiano na vida das pessoas. Por outro lado, não se pode somente esperar que as pessoas tomem voluntariamente consciência da importância da sua participação; é necessário forjar mecanismos que promovam a sustentação e a garantia da continuidade da prática participativa nas unidades de ensino, substituindo as práticas autoritárias e centralizadoras por uma nova postura compatível com os princípios e diretrizes de democratização, consagrados na legislação. Esses princípios e diretrizes, por sua vez devem garantir uma escola de qualidade, cujo pressuposto seja a construção da cidadania como projeto de uma transformação social. (PARO, 2003, p. 46-47)

A busca pelo exercício da cidadania e pela aquisição de conhecimentos sistematizados é influenciada por diversos fatores. É uma preocupação crucial desenvolver cidadãos conscientes e engajados em suas respectivas sociedades, pois cada indivíduo pode ser um catalisador para a mudança. Portanto, é fundamental ser responsável, crítico e participativo em suas ações para atingir esse objetivo. É imperativo reconsiderar o papel da escola no quadro da sua função social. Ao fazê-lo, devemos questionar se sua gestão é influenciada por interesses políticos, o que pode levar a ações discriminatórias ou à perpetuação de mecanismos que impedem a efetivação da verdadeira democracia, participação e liberdade. É fundamental que as escolas disponham dos meios e condições adequados para descentralizar eficazmente as suas funções.

A gestão democrática está intimamente associada à democratização do poder e dos processos decisórios. Isso envolve dismantlar as estruturas hierárquicas frequentemente presentes nas instituições acadêmicas e promover uma abordagem coletiva e contínua para a participação direta. Ao incorporar princípios democráticos à gestão, é possível romper com o autoritarismo antes arraigado no ambiente escolar. É impossível ignorar que existe um reconhecimento contínuo de conceitos em evolução no âmbito da administração e gestão escolar. De acordo com Paro (2000):

Como sabemos, os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos é que agem em favor dessa tendência, tornando muito difícil toda ação em sentido contrário. Entretanto, sabemos também que a realidade social está repleta de contradições que precisam ser aproveitadas como ponto de partida para ações com vistas à transformação social. O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando-se que a sociedade se transforme para depois transformar a escola. (PARO, 2000, p. 19)

O fracasso da comunidade escolar em assumir seu papel de catalisador de mudanças sociais é uma fonte de transtornos. A educação é uma ferramenta essencial para efetuar a transformação, e o sistema escolar está posicionado de maneira ideal para facilitar esse processo. Isso porque a escola não tem apenas uma função formativa, mas também a responsabilidade de defender os ideais democráticos e promover a transformação das práticas humanas por meio da educação.

Paro (2000) assinala que:

A transformação na prática é essencial para que a sociedade possa se modificar de forma sólida e permanente. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade. (PARO, 2000, p. 19)

O potencial de promover uma transformação social tão necessária no mundo atual pode ser alcançado por meio da prática dos princípios democráticos nas escolas e na sociedade em geral. A escola é uma instituição que desempenha um papel crucial na promoção da educação e do desenvolvimento social. Deve entender essa responsabilidade e tornar-se catalisador de uma educação que não desvalorize a experiência humana, mas que alimente o pensamento crítico, a reflexão e a

formação de indivíduos com fortes bases políticas, capazes de resistir a uma sociedade opressiva, capitalista e consumista.

Um registro reflexivo e científico deve levar em conta a natureza multifacetada da gestão democrática e das práticas educativas. É fundamental discutir as formas pelas quais escolas e ambientes sociais podem perpetuar ações e princípios ultrapassados e autoritários. Na sociedade do conhecimento, é imprescindível que gestores e educadores adotem uma nova postura em relação às suas práticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa indica que a educação atualmente desempenha um papel crucial na promoção da democracia tanto no sistema educacional quanto na sociedade em geral. Para compreender melhor as necessidades educacionais individuais e da sociedade como um todo, é fundamental quebrar os paradigmas tradicionais e autoritários que ainda predominam em muitos ambientes educacionais. Isso só pode ser alcançado através da participação coletiva e da inclusão de diversos atores na instituição escolar, a fim de ser verdadeiramente democrática, a gestão da escola requer uma reflexão do gestor sobre seu estilo de liderança. O gestor deve ter uma atitude e motivação voltadas para o trabalho em equipe, atuando como um líder cooperativo e intermediário entre a instituição de ensino e a comunidade que ela atende. Somente através dessas práticas é possível democratizar a escola e a sociedade como um todo.

No contexto da administração escolar, a gestão democrática é a tendência mais relevante atualmente. Essa abordagem vai além do modelo convencional, ao redistribuir o poder e promover a descentralização nas escolas. Para alcançar uma educação que transforme, a gestão democrática é fundamental. Esse estilo de gestão valoriza profundamente os indivíduos, suas ideias e perspectivas únicas. Envolve um esforço colaborativo que prioriza a oferta de uma educação de alta qualidade, responsabilizando todos os envolvidos por seu papel no processo. A transformação de cada indivíduo só pode ser alcançada por meio da educação, que deve priorizar a democratização da sociedade. Isso é feito através da implementação de práticas democráticas e do incentivo aos alunos para se tornarem indivíduos críticos, reflexivos e responsáveis, sendo assim, a construção de uma gestão democrática depende da adoção de práticas coletivas, lideradas por indivíduos democráticos e enraizadas na

sociedade. A democratização da mídia também é fundamental nesse processo, destacando a importância da mobilização social para alcançar esse objetivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

DIAS, José Augusto. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para a análise e sugestões de aperfeiçoamento. São Paulo: Cortez, 1997.

FALCÃO FILHO, José Leão. **Exercícios de direção**. In: AMAE Educando nº223, outubro, p. 11-16.1991

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5º ed. Goiânia, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LUNA, Sergio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3º ed. São Paulo: Ática, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.



Capítulo 3
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
DESENVOLVIMENTO CURRICULAR
Anita Rosália Royer de Paula

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Anita Rosália Royer de Paula

Professora graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Pós Graduada em Psicologia da Aprendizagem pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FACISA, Educação Infantil com ênfase na alfabetização pela Faculdade de Rolim de Moura – RO FAROL, E Gestão em Bibliotecas Escolares e Salas de Leituras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI; Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Martin Lutero; atualmente atuando em sala multisseriada na Educação de Jovens e Adultos – EJA. E-mail: anitaropaula@hotmail.com

RESUMO

O trabalho em questão está descrevendo de forma suscita sobre a formação de professores e o desenvolvimento curricular no contexto educacional, tendo como objetivo: compreender o processo de formação do professor e o desenvolvimento curricular na perspectiva da diversidade de saberes, para atender à demanda da educação brasileira na contemporaneidade. Trata-se, de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, para os estudos, foram utilizados alguns autores clássicos no assunto: Nóvoa (1991); Saviani (2009); Libâneo (2015); Gatti (2015). Em conclusão, a linha de raciocínio apresentada neste contexto aponta para a necessidade de que um sistema de formação de professores busque uma integração no processo formativo, assegurando relações mais coesas entre a dimensão teórica e prática da didática e a epistemologia das ciências. Isso implica em superar a divisão e o paralelismo entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógico-didáticos.

Palavras-chave: Profissão Professor. Formação continuada. Currículo e Interdisciplinaridade

ABSTRACT

The work in question is describing in a way that raises about teacher education and curriculum development in the educational context, aiming to understand the process of teacher education and curriculum development from the perspective of the diversity of knowledge, to meet the demand of education Brazilian in contemporary times. It is qualitative research of bibliographic nature, for the studies, some classic authors were used in the subject: Nóvoa (1991); Saviani (2009); Libâneo (2015); Gatti (2015). In conclusion, the logic of the argument developed here leads to the conclusion that a teacher education system needs to seek a unity in the training process that ensures more solid theoretical and practical relationships between didactics and epistemology

of science, breaking the separation and the parallelism between disciplinary knowledge and pedagogical-didactic knowledge.

Keywords: Profession Professor. Continuing training. Curriculum and e Interdisciplinarity

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma breve descrição sobre a formação de professores e o desenvolvimento curricular no contexto educacional. De acordo com Oliveira; Leiro (2019), a formação dos professores que atuam na Educação brasileira tem sido amplamente debatida na academia, nas instituições de ensino superiores, nas associações científicas e em demais segmentos sociais interessados no avanço na educação.

Nesse contexto, o tema da formação de professores e desenvolvimento curricular, na contemporaneidade, representa um dos grandes desafios enfrentados pela gestão pública do Brasil. Assim, levantou-se a problemática para discussão sobre a formação de professores e o desenvolvimento curricular nas instituições de ensino escolar.

O objetivo elencado foi compreender o processo de formação do professor e o desenvolvimento curricular na perspectiva da diversidade de saberes, para atender à demanda da educação brasileira na contemporaneidade.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. O referencial teórico da pesquisa traz as leituras de textos acadêmicos de comentadores, cujos nomes são referenciados para os estudos em formação de professores e desenvolvimento curricular da Educação, como alguns autores clássicos no assunto: Nóvoa (1991); Saviani (2009); Libâneo (2015); Gatti (2015); Tardif (2002); (LDB), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996; e PNE (2014).

1. PROFISSÃO PROFESSOR: EXIGÊNCIAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEA E NOVAS ATITUDES DOCENTES

A profissão professor educacional foi constituída como profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa no controlo da ação docente adquiriu

contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionalização do professorado (NÓVOA, 1991).

No entanto, Nóvoa (1991) escreveu que, os reformadores portugueses do final do século XVIII sabiam que a criação de uma rede escolar, geometricamente repartida pelo espaço nacional, era uma aposta de progresso. Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização.

Assim, tomando como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, até o período em que é iniciada a 53ª Legislatura. Foram discutidas as leis instituídas entre 2007 e 2014 e suas implicações para o curso das políticas de Formação de Professores da Educação Básica até a educação superior (FPEB) no Brasil (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Assim, no ano de 2014, foi sancionada a Lei que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, como sugere o § 1º, do Art. 87 da LDB. As diretrizes para formação de professores do referido PNE colocam a implementação de políticas públicas neste campo como condição e meio para o avanço científico e tecnológico do País (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Vale, então, conhecer alguns indicadores relacionados às metas 15 e 16 disponibilizados no Observatório, pois de acordo com Brasil (2016), à formação em Nível Superior (NS) para 100% dos professores da Educação Básica (EB), os dados de 2013 apontam que, no geral, 74,8% dos professores da EB possuem o NS como requerido pela meta; apenas 48,3% dos professores do Ensino Fundamental (EF) possuem a formação na área em que atuam, decaindo para 32,8% nos anos finais do EF.

Os números indicam que o País ainda está longe de atingir a meta proposta e que um ano de vigência do PNE (2014) não seria suficiente para atingir os 100%. Os números da formação continuada em nível de pós-graduação, referentes ao proposto na meta 16, indicam que, em 2014, 31,1% dos professores da EB possuíam pós-graduação, restando 18,9% para atingir a meta de 50% até 2024 (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

1.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS, FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS

Faz-se urgente reconhecer a educação como prioridade e transformar, em ação, a vontade política que tanto se ouve nos discursos dos poderes públicos de nosso país. Para Saviani (2009) é bem claro no desafio que lança, em especial, à classe política: “ou assumimos essa proposta ou devemos deixar cair a máscara e parar de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos” (p.154).

Três décadas após a promulgação da Lei 5.540/68, que diz respeito à Reforma Universitária, estabelecendo que a formação de professores e especialistas em educação no nível superior poderia continuar a ocorrer na Faculdade de Filosofia ou resultar em abordagens distintas de institutos e faculdades, nota-se que a desvinculação entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico na formação de professores ainda persiste na legislação e, certamente, também nos currículos, conforme explanado por Libâneo (2015).

Os desafios enfrentados na formação de professores continuam praticamente inalterados em relação à abordagem educacional e aos formatos de currículo, demonstrando pouca influência das mudanças legislativas, políticas e diretrizes curriculares oficiais, bem como das sugestões vindas de movimentos de educadores, conforme observado por Libâneo (2015).

1.2 FORMAR PROFESSORES COMO PROFISSIONAIS REFLEXIVOS

No âmbito da regulamentação das diretrizes dos cursos que formam os professores da Educação Básica (EB), também em 2006, publicou a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), CNE/CP n. 01/2006, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. Com isso, o curso de Pedagogia, que historicamente vinha sendo objeto de discussão e reivindicação por parte da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e de outras instituições, passou a ser reconhecido como curso com identidade ancorada nas Licenciaturas, ganhou nova identidade e assumiu estas competências (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Conforme apontado por Libâneo (2015), ele atribui as responsabilidades pela formação de professores a duas esferas distintas: a primeira diz respeito aos

conteúdos específicos e é incumbida aos Institutos de ensino básico; a segunda aborda os estudos pedagógicos e é direcionada à Faculdade de Educação.

Segundo Tardif (2002), a prática dos educadores é composta por diversos tipos de conhecimento, entre os quais existem distintas interações: há os saberes oriundos da formação profissional, das ciências da educação e da ideologia pedagógica, ou seja, os saberes pedagógicos; os saberes relativos às disciplinas, correspondentes a diversas áreas do conhecimento; os saberes relacionados aos currículos, expressos em objetivos, conteúdos e métodos, estruturados pela instituição escolar; e os saberes experienciais, que são conhecimentos específicos desenvolvidos pelos professores ao longo de sua prática profissional.

Conforme Develay (1993), a didática se baseia em duas dimensões fundamentais: a primeira envolve a natureza do conhecimento a ser ensinado, enquanto a segunda aborda a compreensão da relação entre o conhecimento por parte dos alunos e do professor. Portanto, a didática foca nas aprendizagens com base na estrutura dos conhecimentos, enquanto a pedagogia se concentra nas aprendizagens sob a ótica da dinâmica da sala de aula. Enquanto a didática concentra-se principalmente na maneira como os alunos adquirem conhecimento, a pedagogia concentra-se na interação entre professor e alunos, bem como nas condições que facilitam a concretização das atividades didáticas.

Entende-se que o professor necessita possuir um domínio não apenas dos conteúdos que leciona, mas também dos métodos e procedimentos investigativos da disciplina ensinada. Assim, a proficiência não só em relação ao conteúdo, mas também em relação às abordagens pedagógicas é crucial. Consequentemente, o conhecimento da matéria em si e o conhecimento pedagógico são intrinsecamente interligados, operando em conjunto para uma educação eficaz (LIBÂNEO, 2015).

2. O CURRÍCULO E A INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade permite a integração de saberes, rompendo com a ideia de que o tempo escolar deveria ser dividido em áreas do conhecimento, conforme Libâneo (2015) destacou que, é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico/Matemáticas e das Linguagens.

A ideia de interdisciplinaridade curricular continuou sendo objeto de muitas discussões e pesquisas ao longo das últimas décadas. A interdisciplinaridade curricular como uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização de um currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas. A Interdisciplinaridade estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas científicas, com o ensino superior (AIRES, 2011).

2.1 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Flexibilização e adaptação curricular são possibilidades educacionais para dar suporte às dificuldades de aprendizagem. Pressupõe que se realize adaptação curricular, quando necessário, para torná-la apropriada às peculiaridades dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

As abordagens de formação superior ou contínua de professores envolvem a integração entre a formação disciplinar e a formação pedagógica, abrangendo tanto os educadores das matérias específicas quanto aqueles das disciplinas relacionadas à pedagogia. Isso requer a consideração da perspectiva epistemológica e metodológica tanto na concepção formativa quanto no desenho curricular e nas práticas de ensino. A formação de professores envolve a conexão entre a epistemologia da disciplina científica e a didática dessa disciplina, bem como a inter-relação do conteúdo com abordagens interdisciplinares e as atividades mentais correspondentes (LIBÂNEO, 2015).

Nesse sentido, é preciso considerar a sala de aula como tempo, espaço de interação. Nela, a relação dialógica entre professores e alunos produz interações sociais que levam ambos a refletir constantemente sobre o conhecimento. E essa reflexão não se dá de forma isolada. Entretanto, para que não façam das práticas interdisciplinares práticas vazias no que concerne aos aspectos dos conteúdos disciplinares, cabe observarem o devido respeito às especificidades exigidas em cada componente curricular (SILVIA, 2003).

CONCLUSÃO

Neste estudo, o foco foi compreender a formação de professores e o desenvolvimento do currículo educacional. Durante a análise, tornou-se evidente a intrínseca ligação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar, destacando-se a relevância do domínio dos conteúdos e da competência pedagógico-didática relacionada a esse conteúdo. Adicionalmente, examinou-se a relação entre a didática geral e as didáticas específicas de diferentes áreas do conhecimento.

A trajetória da argumentação desenvolvida culmina na conclusão de que um sistema de formação de professores necessita buscar uma coesão no processo formativo, estabelecendo bases sólidas tanto em termos teóricos quanto práticos entre a didática e a epistemologia das disciplinas. Essa abordagem requer a superação da fragmentação e do paralelismo entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógico-didáticos.

Defende-se a necessidade de que os currículos de formação profissional, independentemente do nível de ensino, sejam estruturados de maneira a garantir que os futuros professores estejam adequadamente preparados para analisar uma disciplina científica sob perspectivas históricas, socioculturais e epistemológicas. Além disso, é crucial que esses currículos proporcionem um sólido entendimento da dimensão pedagógica, abrangendo tópicos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem, ao design curricular, às interações entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, e aos métodos e técnicas didáticas, incluindo a utilização de tecnologias educacionais.

Além disso, é de suma importância que os futuros professores abracem o seu papel como educadores que contribuem para a formação da personalidade dos alunos. Eles devem incorporar em sua prática docente uma dimensão política, tanto no âmbito de suas funções como cidadãos conscientes quanto como formadores de futuros cidadãos e profissionais responsáveis. A preparação dos educadores deve transcender o mero repasse de informações, visando formar profissionais que compreendam a complexidade das relações humanas, sociais e culturais inerentes à educação.

REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez A. **Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?** Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9930/11573>. Acesso em: 28 mai, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 5 de novembro de 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
» http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 mai, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015 (2015)**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 05 de janeiro de 2016, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de mai. 2021.

DEVELAY, Michel. **Pour une Épistémologie des Savoirs Scolaires**. Pédagogie Colégiale, Montreal, v. 7, n. 1, p. 35-40, out. 1993.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: MEC/UNESCO, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação & Realidade [online]. 2015, v. 40, n. 2, pp. 629-650. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623646132>>. Epub 20 Mar 2015. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acesso em: 27 maio 2021.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/>. Acesso em: 26 maio, 2021.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. **Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco**. Proposições [online]. 2019, v. 30, e 20170086. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>>. Epub 18 Abr 2019. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>. Acesso em: 27 maio, 2021.

SAVIANI, Demerval. (2009, janeiro/abril) **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. 14(40), 143-155. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9KjcztnG7YgJtwxc/?lang=pt#>. Acesso em: 27 maio 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



Capítulo 4
O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO
AUXÍLIO DE CRIANÇAS COM TDAH
Rhelmiton Lins

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO AUXÍLIO DE CRIANÇAS COM TDAH

Rhelmiton Lins

Professor formado em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas. Possui Especialização em Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa: redação e oratória e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

RESUMO

Este trabalho aborda o papel do psicopedagogo escolar no auxílio às crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a importância da família nesse processo. O psicopedagogo precisa compreender a natureza do TDAH e suas manifestações individuais para planejar intervenções eficazes. Ele desempenha um papel na avaliação e diagnóstico do TDAH, coletando informações junto aos professores e pais e utilizando instrumentos específicos. Uma vez diagnosticado, o psicopedagogo colabora com os professores no desenvolvimento de adaptações curriculares, como o uso de recursos visuais, e realiza intervenções individuais, ensinando habilidades de autorregulação e técnicas de planejamento e organização. A coordenação e colaboração com a equipe escolar são fundamentais para garantir a implementação das estratégias e adaptações curriculares. No que diz respeito à família, é importante que ela busque compreender o TDAH e suas implicações, promovendo a empatia e reduzindo o estigma. A comunicação aberta e franca entre a família e a escola é essencial, permitindo o compartilhamento de informações e estratégias. O envolvimento ativo da família, tanto nas atividades escolares quanto nas intervenções terapêuticas, fortalece os vínculos e cria um ambiente de apoio consistente. A família também pode promover a autonomia da criança, orientando-a e estabelecendo expectativas realistas. A parceria entre a família e os profissionais de saúde e educação é crucial, possibilitando a troca de informações, a discussão de estratégias e a construção de um plano de intervenção integrado. Em conclusão, o psicopedagogo escolar e a família desempenham papéis fundamentais no auxílio às crianças com TDAH, promovendo um ambiente educacional inclusivo e favorável ao seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Palavras-chave: Psicopedagogo. TDAH. Escola. Família.

ABSTRACT

This work addresses the role of the school educational psychologist in assisting children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and the importance of the family in this process. The educational psychologist needs to understand the nature of ADHD and its individual manifestations to plan effective interventions. They play a role in the assessment and diagnosis of ADHD, collecting information from teachers and parents and using specific tools. Once diagnosed, the educational psychologist collaborates with teachers in developing curriculum adaptations, such as the use of visual resources, and provides individual interventions, teaching self-regulation skills,

planning, and organizational techniques. Coordination and collaboration with the school team are essential to ensure the implementation of strategies and curriculum adaptations. Regarding the family, it's important that they seek to understand ADHD and its implications, promoting empathy and reducing stigma. Open and honest communication between the family and the school is essential, allowing the sharing of information and strategies. Active family involvement, both in school activities and therapeutic interventions, strengthens bonds and creates a consistent supportive environment. The family can also promote the child's autonomy by guiding them and setting realistic expectations. The partnership between the family and health and education professionals is crucial, enabling the exchange of information, discussion of strategies, and the creation of an integrated intervention plan. In conclusion, the school educational psychologist and the family play fundamental roles in assisting children with ADHD, promoting an inclusive and supportive educational environment for their academic and socio-emotional development.

Keywords: Educational Psychologist. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). School. Family

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio complexo que afeta crianças de maneiras diversas. Compreender a natureza desse transtorno e suas manifestações individuais é essencial para que o psicopedagogo escolar possa planejar intervenções eficazes. Além disso, o papel da família no processo de auxílio às crianças com TDAH é de extrema importância, pois o suporte familiar desempenha um papel fundamental no sucesso do tratamento e no desenvolvimento socioemocional da criança.

No primeiro capítulo, abordaremos a compreensão do TDAH pelo psicopedagogo escolar. Cada criança com TDAH é única, e o transtorno se manifesta de diferentes maneiras em cada indivíduo. Através de uma avaliação multidisciplinar, o psicopedagogo pode contribuir com sua observação em sala de aula, coletar informações junto aos professores e pais, e utilizar instrumentos específicos para auxiliar no diagnóstico do TDAH. Uma vez que o diagnóstico tenha sido estabelecido, o psicopedagogo pode colaborar com os professores no desenvolvimento de adaptações curriculares e estratégias de ensino diferenciadas, visando atender às necessidades específicas das crianças com TDAH.

No segundo capítulo, destacaremos a importância da família no processo de auxílio às crianças com TDAH. Os familiares desempenham um papel fundamental ao buscar compreender o transtorno e suas implicações, promovendo a empatia e

reduzindo o estigma associado ao TDAH. A comunicação aberta entre a família e a escola é essencial para o compartilhamento de informações e estratégias bem-sucedidas. O envolvimento ativo da família nas atividades escolares e nas intervenções terapêuticas fortalece os vínculos e promove um ambiente de apoio consistente. Além disso, a família pode ajudar a criança a desenvolver habilidades de autorregulação e organização, promovendo sua autonomia. A parceria entre a família e os profissionais de saúde e educação é crucial para garantir um suporte integral à criança com TDAH, possibilitando o compartilhamento de informações relevantes e a construção de um plano de intervenção integrado.

Em suma, este trabalho ressalta a importância do psicopedagogo escolar compreender o TDAH e suas manifestações individuais, bem como a participação ativa da família no processo de auxílio às crianças com TDAH. A colaboração entre a família e os profissionais de saúde e educação é fundamental para garantir um suporte consistente e abrangente, promovendo o desenvolvimento socioemocional e o sucesso do tratamento das crianças com TDAH.

COMPREENSÃO DO TDAH

O primeiro passo para o psicopedagogo escolar é compreender a natureza do TDAH e suas manifestações individuais. Cada criança com TDAH é única, e o transtorno se manifesta de diferentes maneiras. Segundo Barkley (2006), "o TDAH não é um distúrbio simples, mas um conjunto complexo de dificuldades comportamentais e cognitivas que variam de uma criança para outra" (p. 285). Compreender as características específicas de cada aluno é essencial para planejar intervenções eficazes.

O psicopedagogo escolar pode desempenhar um papel importante no processo de avaliação e diagnóstico do TDAH. Segundo Dias e Seabra (2014), a avaliação do TDAH requer uma abordagem multidisciplinar que envolve diferentes profissionais, como psicólogos, médicos e psicopedagogos. O psicopedagogo pode contribuir com sua observação em sala de aula, coletar informações junto aos professores e pais, e utilizar instrumentos específicos para auxiliar no diagnóstico.

Uma vez que o diagnóstico tenha sido estabelecido, o psicopedagogo escolar pode colaborar com os professores no desenvolvimento de adaptações curriculares para atender às necessidades específicas das crianças com TDAH. Conforme

apontado por Coll et al. (2004), "é fundamental oferecer um ambiente educacional favorável, promovendo ajustes no currículo e nas estratégias de ensino" (p. 285). Isso pode envolver a criação de estratégias de ensino diferenciadas, como o uso de recursos visuais, que auxiliam na concentração e compreensão dos conteúdos.

Além das adaptações curriculares, o psicopedagogo escolar pode realizar intervenções individuais com as crianças com TDAH. Segundo Mota (2018), essas intervenções podem incluir o ensino de habilidades de autorregulação, técnicas de planejamento e organização, treinamento em estratégias de estudo e manejo do tempo. O objetivo é capacitar as crianças a lidar com suas dificuldades, promovendo sua autonomia e autoconfiança.

O psicopedagogo escolar desempenha um papel fundamental na coordenação e colaboração com a equipe escolar, incluindo professores, orientadores e demais profissionais envolvidos no apoio às crianças com TDAH. Segundo Sánchez et al. (2017), "o trabalho em equipe é essencial para desenvolver um plano de intervenção integrado, que envolva a escola, a família e os profissionais de saúde" (p. 133). Essa colaboração é essencial para garantir a implementação efetiva das estratégias e adaptações curriculares.

COMPREENDENDO A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE AUXÍLIO ÀS CRIANÇAS COM TDAH

A família desempenha um papel fundamental no apoio às crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O suporte e a compreensão familiar são essenciais para o sucesso do tratamento e o desenvolvimento socioemocional da criança. Neste capítulo, discutiremos o papel da família no processo de auxílio às crianças com TDAH, destacando a importância da comunicação, do envolvimento e do estabelecimento de parcerias entre a família e os profissionais de saúde e educação.

Um dos primeiros passos para a família é buscar compreender o TDAH, suas características e impactos na vida da criança. A obtenção de informações e a educação sobre o transtorno podem ajudar os familiares a entenderem as dificuldades enfrentadas pela criança, reduzindo o estigma e promovendo a empatia. Segundo Tannock (2013), "é essencial que os familiares estejam informados sobre o TDAH e suas implicações para que possam apoiar a criança de maneira adequada" (p. 210).

Além disso, a comunicação aberta e franca entre a família e a escola é fundamental. A troca de informações e o compartilhamento de observações e estratégias bem-sucedidas podem auxiliar na construção de um plano de intervenção mais eficaz. Conforme sugerido por Power et al. (2016), "a comunicação regular entre pais, professores e profissionais de saúde pode ajudar a alinhar as abordagens e garantir a consistência no suporte oferecido à criança" (p. 175).

O envolvimento ativo da família no processo de auxílio às crianças com TDAH é de extrema importância. A participação da família nas atividades escolares e nas intervenções terapêuticas pode fortalecer os vínculos e promover um ambiente de apoio consistente. Segundo Coutinho e Del Prette (2016), "a família pode contribuir para a efetividade das intervenções ao se envolver em atividades estruturadas, como o acompanhamento dos deveres de casa, a criação de rotinas e a promoção de hábitos saudáveis" (p. 52).

Além disso, a família pode ser um importante agente na promoção da autonomia da criança. Por meio da orientação e do estabelecimento de expectativas realistas, os familiares podem ajudar a criança a desenvolver habilidades de autorregulação e organização. Segundo Silva e Santos (2018), "a família desempenha um papel-chave na construção de habilidades socioemocionais da criança com TDAH, fornecendo apoio, estrutura e incentivo adequados" (p. 62).

A parceria entre a família e os profissionais de saúde e educação é crucial para garantir um suporte integral à criança com TDAH. A colaboração entre esses atores possibilita o compartilhamento de informações relevantes, a discussão de estratégias e a construção de um plano de intervenção integrado. Segundo Chronis-Tuscano et al. (2018), "a cooperação entre a família e os profissionais é fundamental para criar um ambiente consistente, que atenda às necessidades da criança em casa e na escola" (p. 320).

Essa parceria envolve a troca de conhecimentos e experiências, bem como o estabelecimento de metas e o acompanhamento do progresso da criança. A colaboração conjunta também contribui para o fortalecimento da confiança e do apoio mútuo, fundamentais para enfrentar os desafios relacionados ao TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O psicopedagogo escolar desempenha um papel essencial ao compreender a natureza do TDAH e suas manifestações individuais. Ao reconhecer que cada criança com TDAH é única, o profissional pode planejar intervenções eficazes, levando em consideração as características específicas de cada aluno. A avaliação multidisciplinar, a adaptação curricular e as intervenções individuais são estratégias importantes para atender às necessidades das crianças com TDAH.

A família desempenha um papel fundamental no suporte às crianças com TDAH. É crucial que os familiares compreendam o transtorno e suas implicações, buscando informações e educação sobre o assunto. Além disso, a comunicação aberta entre a família e a escola, o envolvimento ativo nas atividades escolares e intervenções terapêuticas, e o estabelecimento de expectativas realistas promovem um ambiente de apoio consistente e fortalecem a autonomia da criança.

A colaboração entre a família e os profissionais de saúde e educação é crucial para garantir um suporte integral à criança com TDAH. A troca de informações, o compartilhamento de estratégias e a construção de um plano de intervenção integrado são elementos essenciais nessa parceria. A cooperação conjunta contribui para criar um ambiente consistente, que atenda às necessidades da criança tanto em casa quanto na escola, fortalecendo a confiança e o apoio mútuo.

Em suma, o trabalho enfatiza a importância da compreensão do TDAH pelo psicopedagogo escolar, a participação ativa da família no processo de auxílio às crianças com TDAH e a parceria entre a família e os profissionais de saúde e educação. Esses elementos são fundamentais para promover o desenvolvimento socioemocional e o sucesso do tratamento das crianças com TDAH.

REFERÊNCIAS

Barkley, R. A. (2006). **Attention-deficit/hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment**. Guilford Press.

Chronis-Tuscano, A., Clarke, T. L., O'Brien, K. A., Raggi, V. L., Diaz, Y., & Mintz, A. D. (2018). Development and preliminary evaluation of an integrated treatment targeting parenting and depressive symptoms in mothers of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 86(4), 309-320.

Coll, C., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (2004). **Aprender juntos alunos diferentes.** Aula XXI Santillana.

Coutinho, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2016). Intervenção familiar no transtorno do déficit de atenção/hiperatividade: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, 18(1), 48-58.

Dias, N. M., & Seabra, A. G. (2014). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: conceituação e diagnóstico. In: R. Guilhardi, & M. C. C. C. Meira (Eds.), **Sobre comportamento e cognição: Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e cognitivismo** (Vol. 23, pp. 285-291). ESETec Editores.

Mota, S. L. F. (2018). **TDAH no contexto escolar: intervenção psicopedagógica.** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

Power, T. J., Mautone, J. A., Manz, P. H., Frye, L., Blum, N. J., & Eiraldi, R. B. (2016). Assessing ADHD in the schools: Using the BASC-2 parent and teacher rating scales to evaluate DSM-IV ADHD symptoms. **School Psychology Quarterly**, 31(2), 167-179.

Rizzini, I., & Kruger, A. B. (2019). **Psicopedagogia e TDAH.** *Revista Mineira de Psicologia*, 5(1), 77-92.

Sánchez, S. P., Chaves, S. S., & Ramírez, D. S. (2017). **TDAH en el ámbito escolar: el papel del psicopedagogo.** *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), 133-148.

Silva, C. M., & Santos, M. A. (2018). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: contribuições da intervenção psicopedagógica.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(1), 58-75.

Tannock, R. (2013). **Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed changes in diagnostic criteria.** *Journal of Learning Disabilities*, 46(3), 210-216.



Capítulo 5
O ENSINO REMOTO E SUAS
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM
Rubeline Soeiro Sousa
Cintia Aliny Silva de Souza
Patrícia Santana Barbosa Marinho

O ENSINO REMOTO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Rubeline Soeiro Sousa

Licenciada em Química, Universidade Federal do Pará, linesousa00@gmail.com

Cintia Aliny Silva de Souza

Mestranda em Docência em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, Professora de Química, Secretária de Educação do Estado do Pará, ss.quimik@hotmail.com

Patrícia Santana Barbosa Marinho

Doutora em Química, Universidade Federal do Pará, pat@ufpa.br

RESUMO

A pandemia de Covid-19 afetou o mundo inteiro, e por conta disso, no Brasil, os governos estaduais decretaram que os serviços chamados “não essenciais” parassem para evitar mais contaminações. As escolas foram fechadas e então, adotou-se como forma de ensino a educação virtual ou ensino remoto. Por isso, o presente trabalho tem por objetivo investigar como os estudantes estão aprendendo os conteúdos escolares utilizando os ambientes virtuais durante as aulas remotas, tomando como fundamento o método de ensino conhecido como heutagogia, cujo foco está na aprendizagem auto direcionada, e a psicologia comportamental na educação. O trabalho é de natureza qualitativa, os dados desse relato de experiência foram coletados por meio de observações durante as aulas on-line e uma entrevista semiestruturada por meio de um formulário eletrônico. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas da Cidade de Belém/PA – Região Metropolitana, durante o primeiro e início do segundo bimestre do ano letivo de 2021, e contou com a participação de 60 (sessenta) alunos, das séries 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, todos com faixa etária variando entre 14 e 18 anos de idade. Os resultados obtidos revelam que a maioria dos educandos ainda não estão adaptados a esse modo de ensino, pois suas reclamações incluem falta de aulas diárias, horário desorganizado, ausência de contato mais frequente com os professores para tirar dúvidas, além de preguiça, procrastinação, dificuldades de concentração devido à ansiedade e isolamento social, além da rotina doméstica que mudou completamente. Os mesmos relataram ter necessidade de organização, ambientes adequados para estudo, carência de eletrônicos e internet de boa qualidade (alguns alunos não tem acesso à internet todos os dias). Mesmo os estudantes que corresponderam bem à proposta de ensino baseada no método heutagógico apresentaram em algum momento alguns dos problemas descritos acima. As sugestões dos discentes para que esse período

fosse amenizado incluíram ter aulas todos os dias em horários fixos, menor volume de atividades e chips com bônus de internet para que todos pudessem acompanhar as aulas sem ter essa preocupação. A importância dessa pesquisa está na demonstração de uma imagem que remete a realidade que se repete em grande parte das escolas públicas a nível nacional (Brasil), com um olhar ao ensino auto direcionado e as bases da psicologia comportamental. Desta maneira, o método proposto aqui é uma forma de orientar os alunos para que os mesmos sejam mais autodidatas, protagonistas e autônomos em relação ao seu próprio aprendizado.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Heutagogia. Aprendizagem. Pandemia Covid-19.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic affected the whole world, and because of that, in Brazil, state governments decreed that so-called "non-essential" services should stop to avoid further contamination. Schools were closed and then, virtual education or remote education was adopted as a form of teaching. Therefore, the present work aims to investigate how students are learning school content using virtual environments during remote classes, based on the teaching method known as heutagogy, whose focus is on self-directed learning, and behavioral psychology in education. The work is of a qualitative nature, the data of this experience report were collected through observations during online classes and a semi-structured interview through an electronic form. The research was carried out in two public schools in the City of Belém / PA - Metropolitan Region, during the first and beginning of the second bimester of the school year 2021, and had the participation of 60 (sixty) students, from the 1st, 2nd and 3rd year of high school, all with an age range between 14 and 18 years old. The results obtained reveal that most students are not yet adapted to this mode of teaching, as their complaints include lack of daily classes, disorganized schedule, lack of more frequent contact with teachers to ask questions, in addition to laziness, procrastination, difficulties in concentrating due to anxiety and social isolation, in addition to the domestic routine that has completely changed. They also reported the need for organization, adequate environments for study, lack of electronics and good quality internet (some students do not have access to the internet every day). Even the students who corresponded well to the teaching proposal based on the heutagogical method presented at some point some of the problems described above. The students' suggestions for this period to be mitigated included having classes every day at fixed times, less volume of activities and chips with internet bonuses so that everyone could follow the classes without having this concern. The importance of this research is in the demonstration of an image that refers to the reality that is repeated in most public schools at the national level (Brazil), with a look at self-directed teaching and the bases of behavioral psychology. In this way, the method proposed here is a way to guide students so that they are more self-taught, protagonists and autonomous in relation to their own learning.

Keywords: Remote teaching. Heutagogy. Learning. Covid-19 pandemic.

INTRODUÇÃO

O surto de corona vírus que se iniciou no final do ano de 2019 na China, tomou proporções inimagináveis em todo o mundo. No Brasil, as primeiras ondas de infecção

surgiram no primeiro semestre de 2020, as medidas tomadas pelos Governos Estaduais para que o contágio não fosse disseminado entre as pessoas, foi o isolamento social que consistia em restrição a movimentação de indivíduos e a paralisação dos serviços chamados de “não essenciais”. As escolas estavam dentro deste critério, os alunos, professores e todo o corpo escolar precisavam agora se reorganizar para que o ano letivo não se perdesse, e conseqüentemente, os sistemas educacionais tiveram em muitos anos um dos seus maiores desafios. Por conta disso, esforços significativos foram demandados na busca de resultados práticos, a solução encontrada para amenizar e suprir as necessidades emergentes foi à adoção do ensino remoto. A partir deste momento as aulas passaram a ser dadas dentro de casa, com acompanhamento mais aproximado dos pais e utilizando como ferramenta de estudo diversas plataformas virtuais, e assim, começaram a aparecer novos obstáculos, uma vez que se precisava observar também quais impactos psicossociais essa tomada de decisão levaria, pois além das novas práticas de ensino oferecidas, os estudantes estavam isolados dos seus grupos sociais, e vivenciando o caos da saúde pública nacional onde cada vez mais pessoas, até mesmo do grupo familiar, são contaminadas pelo vírus e uma grande parcela sendo morta por este mesmo motivo.

Devido a essa brusca transição da educação presencial para a virtual nem todos os estudantes matriculados no ano de 2020 puderam acompanhar essa nova forma de ensino, por essa razão naquele ano, mesmo os Governos Estaduais juntamente com as Secretarias de Educação adotando a medida de aprovação em massa de todos os alunos matriculados, a evasão escolar teve um aumento com taxa de 8,4%. A ausência de planejamento educacional e de equipamentos como celulares, tablets, computadores, notebooks, bem como a falta de internet nas casas dos alunos, foi o desafio inicial e que levou a esta tomada decisão. Os discentes que se matricularam e tinham acessos a esses itens essenciais, muitos não possuíam um espaço adequado para acompanhar as aulas, logo as adversidades persistiram. Por isso, passado um ano nesta nova modalidade de ensino, em 2021, surgiu à necessidade de observação e estudo comportamental dos estudantes. Por conseguinte, o objetivo deste trabalho foi de investigar e compreender como os alunos do ensino médio de duas escolas estaduais na região metropolitana de Belém/PA estão aprendendo durante as aulas remotas tomando como fundamento o método de

ensino conhecido como heutagogia, cujo foco está na aprendizagem auto direcionada, e a psicologia comportamental na educação.

EDUCAÇÃO AUTO DIRECIONADA E A TEORIA DA APRENDIZAGEM

A heutagogia, método de ensino e aprendizagem que fundamenta este trabalho, baseia-se em princípios cujo foco central está no aprendiz. Segundo Araújo *et.al.* (2021) o método heutagógico é uma “tentativa de desafiar concepções sobre o ensino e aprendizagem centradas no professor e na necessidade de compartilhar conhecimento”. Desta maneira, estes autores alegam que o papel do docente não é mais aquele que “transmite” o saber, mas sim, o indivíduo que media e facilita o ensino, é este educador que fornecerá os mecanismos e ferramentas para que seus aprendizes desenvolvam a habilidade de aprender, exibindo dessa forma um comportamento autônomo tornando, portanto, seu processo de apropriação do conhecimento muito mais eficiente. Deste modo, é o sujeito que aprende quem direciona seu aprendizado. Em vista disso, educar passa a ser uma reflexão sobre o processo, fazendo com que esta educação faça sentido para quem aprende e não para quem esta ensinando. Araújo *et.al.* (2021) ainda reiteram que a heutagogia “reconhece as experiências cotidianas como fonte de saber e incorpora auto direção da aprendizagem com foco nas experiências”. Os mesmos enfatizam que “toda e qualquer experiência é válida, pois a aprendizagem não é um processo linear, mas sim aleatório e não necessariamente segue uma ordem específica” (ARAÚJO, *et.al.*, 2021).

Esta conduta compromissada com a educação foi observada por Paulo Freire em seu livro “Ação cultural para a liberdade” de 1981. Neste trabalho, ele reflete que o comportamento crítico com os estudos, dever ser a mesma atitude a ser tomada socialmente, diante da realidade vivenciada. “Uma atitude de adentramento com o qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente” (FREIRE, 1981).

A aprendizagem baseada na heutagogia também auxilia na obtenção de saberes para o aprimoramento de novas competências em conformidade às exigências de um mundo cada vez mais moderno, dado que este modelo educacional torna esses procedimentos mais flexíveis para os estudantes, fazendo com que estes

determinem a demanda de tempo que disponibilizará para sua educação. (ARAÚJO, *et.al.*, 2021).

A luz das teorias de aprendizagem, apoiados nos teóricos da psicologia comportamental, começamos seguindo a linha de pensamento baseada no behaviorismo, onde esta expõe a concepção de que no “processo de ensino-aprendizagem tanto o professor como estudante são vistos como sujeitos ativos em interação constante de conhecimento e habilidades” (PRADO, 2017). Segundo Watson, é papel do professor viabilizar a maior quantidade de vezes possível ligações a uma resposta requerida, até que o aprendiz corresponda corretamente ao estímulo (PRADO, 2017).

Também dentro das ideias do behaviorismo temos o condicionamento operante de Skinner usado para educação. Segundo Prass (2007), há vários modos de aplicar a teoria. O autor destaca alguns estímulos, entre eles está “facilitar o processo de ensino através da aplicação e desenvolvimento de motivações específicas”, assim como remoção ou incentivo de certas atitudes pelo uso dos chamados reforços.

Para o método psicogenético baseado nas pesquisas piagetianas, destacou-se aqui duas de suas quatro linhas que fundamentam essa teoria, são elas: (1) situação problema - o contínuo desafio à pesquisa, a descoberta e invenção. (2) a avaliação - é um processo diagnóstico permanente que auxilia e conduz ao desenvolvimento (PRASS, 2007). Ou seja, nesta perspectiva das ideias psicogenéticas além do constante incentivo a curiosidade inerente aos seres humanos, à avaliação entra como critério importante para acompanhar o progresso deste aprendiz.

Um dos teóricos cujas concepções mais convergem ao método heuragógico é Bruner, para ele o estudante tem o papel central no seu processo de obtenção dos saberes, assim como na heuragogia, a função do docente seria fornecer os meios para que o aluno possa adquirir este saber, de modo que se faça ficar explícito as metas a serem alcançadas. Em vista disso, o educador deve ser o guia para que os próprios alunos tracem seus caminhos e alcancem os objetivos propostos (PRASS, 2007).

Ainda segundo Prass (2007), a teoria da aprendizagem por descoberta proposta por Bruner exhibe algumas premissas: (1) “os estudantes devem apresentar uma predisposição para a aprendizagem”, ou seja, é preciso primeiramente preparar esses alunos para que estes estejam aptos a corresponderem o estímulo proposto. (2) “O conhecimento deve estar estruturado de forma que este seja internalizado da

melhor maneira possível”. Dessa forma, o discente aprenderá o conteúdo passado, e não apenas decorará para resolução de uma prova ou atividade.

Dando continuidade aos pensamentos de Bruner, o mesmo ainda esclarece que a educação não está isenta do plano social em que esse aprendiz está inserido, ao contrário disto, educar deve ser um ato de mediação entre o aluno e o ambiente em que ele se encontra. Conforme expõe Prass (2007) o aprendiz é capaz de reformular, transformar, aperfeiçoar e reestruturar seus conhecimentos, modificando continuamente suas interpretações destes, de modo que é capaz de interferir socialmente se utilizando dos fundamentos que aprendeu.

O CAMINHO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada nas escolas estaduais Raymundo Martins Vianna e Pedro Amazonas Pedroso, ambas as instituições públicas estaduais estão localizadas na cidade de Belém/PA - Região metropolitana. O período de observação e coleta dos dados ocorreu durante o primeiro e início do segundo bimestre do ano letivo de 2021, contando assim com a participação de 60 (sessenta) alunos matriculados, das séries 1º, 2º e 3º ano do ensino médio dos turnos manhã e tarde, todos com faixa etária de idade variando entre 14 e 18 anos. Porém, para este artigo consideramos somente 30 estudantes, os quais responderam o formulário de forma subjetiva e justificando suas respostas. Este trabalho é de natureza qualitativa, os dados aqui expostos foram coletados através de uma entrevista semiestruturada realizada por meio de um formulário eletrônico, além de observações durante as aulas on-line. No presente relato de experiência, foi analisado apenas o comportamento inerente as respostas obtidas ao longo das aulas com relação aos estímulos realizados, como incentivo à participação no chat com perguntas pertinentes ao conteúdo estudado/ministrado e também o *feedback* recebido durante o preenchimento do formulário. A seguir, discutiremos mais o comportamento e os argumentos dos estudantes para os temas propostos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde o ano de 2020 a educação escolar passou a ser oferecida de maneira virtual e a seguir mostraremos os pontos observados e obtidos durante o tempo que foi realizada esta pesquisa.

1. Alunos que não se adaptaram a nova modalidade de ensino

Os resultados alcançados neste trabalho revelam que ainda há muitos desafios a serem superados no que diz respeito à educação virtual. O que foi constatado durante este período é que esses aprendizes ainda estão muito acostumados com a presença física de um tutor para orientá-los. Mesmo fornecendo materiais para estudo individualizado, os estudantes reclamaram justamente da ausência do educador como eram nas aulas presenciais. Durante a aplicação do questionário, quando foram perguntados sobre como foi a mudança das aulas presenciais para o ensino remoto, praticamente todos os alunos responderam de forma negativa, como pode ser observado a seguir, onde os alunos respondentes foram organizados por ordem numérica:

Aluno (24): “um pouco complicado, a gente tava acostumado com uma coisa e do nada muda, isso assusta. Os professores não respondem na hora, eu fico ansioso esperando. Alguns nem respondem”.

Aluno (17): “para mim esta sendo difícil eu tento, mas não consigo me concentrar na verdade eu nem tenho vontade de estudar, nas aulas presenciais era diferente porque os professores davam o conteúdo e explicavam, mas agora nem todos fazem isso”.

Aluno (10): “aula por vídeo é bom, mas nas aulas presenciais eu aprendia mais”.

Esses comportamentos revelam que alguns alunos ainda não compreenderam seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem para a proposta pedagógica baseada no método heurístico. Segundo as teorias da aprendizagem, nesses casos, cabe ao professor fornecer mais ferramentas de estímulos a esses estudantes, criando atividades baseadas em gamificação, por exemplo, que é uma forma lúdica, atrativa e acessível de ensino, uma vez que a maioria desses estudantes, sentem-se atraídos por jogos virtuais, pode-se assim, ir aplicando os reforços do behaviorismo, ou os desafios a pesquisa e a aprendizagem característicos do método psicogenético piagetiano. Bissolotti *et.al.* (2014) reconhecem na gamificação uma possibilidade positiva de ensino-aprendizagem, uma vez que estes mecanismos intencionam “despertar emoções positivas, explorar aptidões pessoais ou atrelar recompensas virtuais ou físicas ao cumprimento de tarefas”.

Para alguns estudantes, este processo transição se deu de forma mais positiva, que podemos observar suas experiências nestas falas:

Aluno (30): “foi uma coisa boa e certa, porque é muito mais fácil e menos estressante de se concentrar e fazer as atividades”.

Aluno (7): “foi bem complicado no começo, mas agora eu já me acostumei, aprendi a me organizar. Tô achando bem legal”.

Partindo da fala do aluno 7, constatamos aqui, que esse discente, mesmo sem ter diretamente contato com as ideias das teorias comportamentais conseguiu se adaptar ao modelo educacional disponível. Uma característica apreciável e com base fortemente aplicada na heutagogia.

2. Carência de um ambiente voltado para a educação

Para esta pesquisa julgamos que um ambiente apropriado para o aprendizado, é claramente algo necessário para um bom desempenho estudantil. Dessa maneira, levantamos o questionamento quanto ao local individual de estudo, se este era adequado para se realizar as tarefas escolares, algumas respostas obtidas foram:

Aluno (6): “é adequado, tenho boa internet, celular e computador”.

Aluno (9): “péssimo, estudo no meu quarto, mas não tenho privacidade, tenho irmãos pequenos”.

Aluno (19): “eu não acho adequado porque quando tem vídeo aula eu vou pra minha mesa e estudo e assisto a aula lá, mas quando é pra ler um material ou fazer atividade eu fico deitado na minha cama. As vezes a minha casa tá barulhenta e fica um pouco difícil me concentra”.

As análises das informações coletadas nos mostraram que a maioria dos estudantes não possui um local próprio para estudo, como dito anteriormente, esta prática interfere diretamente no desempenho escolar estudantil, causando desta forma algumas deficiências no que esta sendo aprendido. Segundo uma pesquisa realizada por Jabur (2015), onde ela investigou a influência do ambiente de estudo para a aprendizagem, os locais onde estão presentes muitos estímulos consecutivos, como visuais, auditivos e sociais, o indivíduo tende a ter atitudes discordantes do ato de estudar. Nos ambientes onde esses estímulos sociais, visuais e auditivos tem uma menor regularidade o comportamento estudantil exibido é mais apropriado.

Algumas outras observações foram feitas durante as aulas online, como, por exemplo, alunos avisando que precisavam se retirar da sala virtual para realizar alguma atividade doméstica, ou seja, a educação remota além de todas suas mazelas inerentes ao ensino, não é também levado a sério por alguns responsáveis dos educandos.

3. Análise subjetiva com base nas experiências obtidas no ensino remoto

Quando questionados sobre a eficiência da educação virtual e as dificuldades encontradas neste modo de ensino, as respostas foram bem variadas. Nas primeiras semanas, os estudantes relataram estar entusiasmados por terem aulas novamente, contudo, com o passar dos dias, alguns alunos disseram ainda gostar das aulas online e relataram ter pouca dificuldade, outros acharam extremamente ruim, os motivos incluem: a falta de aulas diárias, horários desorganizados, ausência de contato mais frequente com os professores para tirar dúvidas, além de preguiça, procrastinação, dificuldades de concentração devido a ansiedade e isolamento social. Alguns relatos estão descritos abaixo:

Aluno (2): “sim acho bom, só é ruim de tirar as dúvidas com os professores”.

Aluno (25): “não né, tenho dificuldade em tudo, eu juro que eu não era assim nas aulas presenciais, por exemplo, eu acho que eu aprendi uns 20% dos assuntos vistos até agora”.

Aluno (8): “é eficiente pra alguém, pra mim o que mata é a preguiça”.

Aluno (9): “mais ou menos, a internet é minha maior dificuldade, o sinal é fraco, por isso nem sempre tenho internet”.

Aluno (5): “o ensino remoto é sim eficiente eu não encontro quase nenhuma dificuldade”.

Aluno (19): “eu acho o ensino remoto eficiente até certo ponto, no ensino presencial você tem um horário de estudo, de chegada e saída, o contato era mais humano. As minhas maiores dificuldades nesse período é o foco, normalmente eu vou focado no conteúdo que está sendo passado (mas isso presencialmente) agora esse novo jeito é difícil de prestar atenção e sem atenção a gente esquece o conteúdo”.

A fala do aluno 9 reitera o trabalho realizado por Irawan *et.al.* (2020), em seus resultados eles obtiveram que a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa se sentiam aborrecidos durante as aulas se houvesse muita interferência do ambiente

e interrupções na rede de internet. Os pesquisadores ressaltam outro fator que está diretamente envolvido no ensino online, a falta de interações entre os indivíduos, juntamente a restrições a aglomerações, deixam os estudantes entediados, características essas, também observadas na realização desta pesquisa.

Cabe aqui também discutir o modo como foi implantado essa forma de educação, muito repentina e com pouco planejamento. O ensino a distância não é novidade, pois somos conhecedores do EAD (educação à distância), mas ainda assim, soou como algo inédito, pois não estávamos na prática acostumados com este método. No ano de 2020, por exemplo, ao aprovarem todos os estudantes matriculados, sem a menor análise qualitativa ou quantitativa do que eles aprenderam ou não, talvez tenha gerado nesses alunos certo conforto e ausência de responsabilidade com os estudos. Conseqüentemente, a educação virtual sofreu, principalmente por que temos que levar em consideração o estado físico e mental dos sujeitos envolvidos nesse processo. Desta forma, uma das perguntas feitas foi em relação à pandemia, como toda essa situação afetava os estudos.

4. O impacto da pandemia de COVID-19 no aprendizado dos estudantes

Para esta pergunta os discentes responderam descrevendo sintomas bem característicos desenvolvidos durante esse período de isolamento social, como ansiedade, estresse, irritação, etc. Segundo Zwielewski *et.al.* (2020) em uma pandemia é comum um comportamento acentuado mostrando indícios e manifestações de transtornos psicológicos. Para Irawan *et.al.* (2020), a aprendizagem online limita o uso da linguagem verbal e não verbal o que gera a falta de apoio social, desencadeando distúrbios emocionais. A seguir estão as respostas obtidas de alguns discentes:

Aluno (6): “estou com ansiedade e isso afeta muito meus estudos por que eu não consigo manter a concentração”.

Aluno (3): “ando sempre triste, a pandemia afetou muito minha vida, porém faço de tudo pra aprender”.

Aluno (14): “me sinto isolado da galera, eu estudava melhor com meus amigos”.

Alguns poucos estudantes responderam de maneira mais otimista, nos fornecendo pequenos sinais da heutagogia aplicada.

Aluno (20): “em casa eu me sinto confortável e seguro, o que me deixa mais tranquilo é saber que minha família esta bem. Nos meus estudos só melhorou as coisas, eu estudo na hora que eu tô disposto e tá dando certo”.

Aluno (23): “Hoje em dia eu me sinto bem, confesso que é mais difícil aprender a ser responsável pelos meus estudos, mas eu também tenho mais tempo pra estudar e aprender”.

A colocação do aluno 23 demonstra algo muito relevante, nos leva a inferir que, apesar das dificuldades, orientar os estudantes para que ele se torne autônomo do seu próprio caminho até o aprendizado é sim possível. Esta fala também revela que esse processo de transição, apesar de ser lento e dificultoso, é viável, nos motiva como educadores na busca pela melhoria contínua da educação que estamos fazendo.

5. Como podemos melhorar o ensino remoto de modo a ajudar os estudantes em seus processos de autoaprendizagem.

Por último pedimos aos discentes sugestões para melhoria do ensino remoto, quais mecanismos poderíamos usar para melhorar a educação fornecida. O retorno que tivemos como respostas foram aulas todos os dias em horários fixos (isto reflete muito ao que eles estão acostumados no ensino presencial), utilizar plataformas variadas para dar aulas, promover a interação online dos estudantes por meio de jogos e campeonatos virtuais voltados pra educação, ter um menor volume de atividades semanais e chips com bônus de internet para que todos pudessem acompanhar as aulas sem ter essa preocupação, além de resolução de questões para servir de tira dúvidas durante as aulas online.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados compreendemos que ainda é muito forte a ligação dos estudantes com o ensino presencial, apesar de termos até este momento exato um ano e meio nesta modalidade chamada de ensino remoto, muitos discentes não conseguiram se adaptar e, por conseguinte, pouco foi aprendido. Aos estudantes que corresponderam bem aos estímulos propostos, esperamos que continuem nesse caminho de aprofundamento da autoaprendizagem, e na busca

curiosa e constante de mais saberes. Durante a produção deste relato de experiência, também vimos os reflexos de um problema mundial em um país como o Brasil, e de como nossa educação já tão fragilizada, ficou mais abalada por tantas decisões em curto prazo a serem tomadas. Apesar disso, foi um momento para professores se reinventarem, aplicando novas metodologias de ensino-aprendizagem no contexto de suas práticas. Por isso, a importância dessa pesquisa, ela não só faz demonstração de uma imagem que remete a realidade que se repete em grande parte das escolas públicas a nível nacional, mas também lança um olhar orientado ao ensino auto direcionado e as bases da psicologia comportamental. Desta maneira, o estudo do método proposto aqui é uma forma de conduzir os alunos para que os mesmos sejam mais autodidatas, participativos, protagonistas e autônomos em relação ao seu próprio aprendizado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, I.L. *et al.* O pedagogo e os modelos educacionais: pedagogia, andragogia e heutagogia. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 1, 27 jan. 2021. DOI 10.18616/ce.v10i1.6697. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18616/ce.v10i1.6697>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BOHRER, L. Evasão escolar: Brasil pode levar três anos para recuperar déficit no processo educativo. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 18 fev. 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/02/evasao-escolar-brasil-pandemia/>. Acesso em: 9 jul. 2021.

FREIRE, P. **A Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 149 p.

IRAWAN, A.W.; DWISONA; LESTARI, M. Psychological Impacts of Students on Online Learning During the Pandemic COVID-19. **KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal)**, [S. l.], 29 abr. 2020. DOI 10.24042/kons.v7i1.6389. Disponível em: <https://doi.org/10.24042/kons.v7i1.6389>. Acesso em: 1 jul. 2021.

JABUR, M.O. Efeito do local de estudo no comportamento de estudar. *In*: FAGUNDES, A.J.F.M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. 17. ed. rev. São Paulo: EDICON, 2015. cap. Anexo, p. 227-238. ISBN 9788529009575.

PRADO, M.S.M. **Psicologia da educação**. Cruz das Almas - BA: SEAD-UFRB, 2017. 42 p. ISBN 978-85-5971-042-7.

PRÄSS, A.R. **Teorias de aprendizagem**. 2012. 57 p. Monografia (Pós-graduação “Fundamentos Teóricos para a Pesquisa em Ensino de Física”) - UFRGS, [S. l.], 2007.

ZWIELEWSKI, G. *et al.* Protocolos para tratamento psicológico em pandemias: as demandas em saúde mental produzidas pela covid-19. **Debates em psiquiatria**, Florianópolis, SC, p. 30-37, 15 abr. 2020. DOI: 10.25118/2236-918X-10-2-4. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25118/2236-918X-10-2-4>. Acesso em: 8 jul. 2021.



Capítulo 6

**EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDER NA
CRECHE**

Mariana Rita de Paulo

Andréa José dos Santos

Dair Aparecida Madeira Nonato

EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDER NA CRECHE

Mariana Rita de Paulo

Professora Pedagoga, Marianadepaula162@gmail.com

Andréa José dos Santos

Coordenadora Pedagógica, andreasgalvao@hotmail.com

Dair Aparecida Madeira Nonato

Professora, dairparecidamadeira55@hotmail.com

RESUMO

O trabalho tem como tema Educação Infantil rotina no contexto da creche, sendo ela responsável pela a estruturação do trabalho docente e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, contribuindo assim para uma educação de qualidade e a formação integral do indivíduo. Além disso destacamos a BNCC como um documento normativo que promove a garantia e a orientação dos trabalhos desenvolvidos nesta faixa etária e a rotina que é desenvolvida dentro do contexto da creche. Neste sentido o trabalho tem como objetivo de compreender o conceito de Educação Infantil, a organização curricular e a rotina da creche, sendo a metodologia embasada em pesquisas bibliográficas que aborda o tema, resultando em uma educação de qualidade promovida pela a organização e planejamento da rotina dentro da creche, pois lá cada indivíduo consegue se desenvolver dentro de seus limites e torna-se agentes capazes de produzir significados e conhecimentos a partir do ensino e aprendizagem oferecidos pelos mesmos e orientado pela BNCC.

Palavras-chave: Educação Infantil; BNCC; Rotina na creche.

ABSTRACT

The theme of the work is Early Childhood Education in the context of the day care center, which is responsible for structuring the teaching work and the development of children's learning, thus contributing to quality education and the integral formation of the individual. In addition, we highlight the BNCC as a normative document that promotes the guarantee and orientation of the work developed in this range would be and the routine that is developed within the context of the day care center. In this sense, the work aims to understand the concept of Early Childhood Education, the curricular organization and the daycare routine, with the methodology based on bibliographical research that addresses the theme, resulting in a quality education promoted by the organization and planning of the routine. within the day care center, because there each individual manages to develop within their limits and become agents capable of producing meanings and knowledge from the teaching and learning offered by them and guided by the BNCC.

Keywords: Child education; BNCC; Daycare routine.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como temática central a Educação Infantil no contexto da creche. Assim destacamos o seu conceito e a BNCC, como documento oficial de orientação para o trabalho e desenvolvimento da rotina com as crianças. Pois entende-se que segundo os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil -RCNEI (BRASIL, 1998), a rotina na Educação Infantil pode nortear as ações das crianças, quanto as dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer. Ela pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Posto isto o texto busca compreender a importância da educação infantil, as considerações da BNCC e as contribuições do desenvolvimento da rotina na creche. Partindo da seguinte questão: como se compreende o desenvolvimento do ensino e aprendizagem contexto da creche?

Na creche a criança tem a oportunidade de explorar, experimentar, observar, conhecer, aprender e construir boas relações afetivas que contribuem muito para o seu desenvolvimento através das mediações desses profissionais (BARBOSA, 2010).

Neste sentido a pesquisa teve como objetivo geral analisar como a rotina contribui para o desenvolvimento das crianças da creche. Nesta perspectiva os objetivos específicos são: a) compreender a educação infantil; b) analisar e caracterizar a creche; c) compreender as orientações da BNCC para a Educação Infantil e a importância da rotina no contexto da creche.

Deste modo podemos considerar que a educação infantil é de extrema importância pois é considerada o alicerce e a base da construção do indivíduo pois é lá que se inicia as aprendizagens necessária para a sua formação integral, pois lá as crianças se socializa, desenvolvem habilidades, promove o lúdico, o ético e a cidadania que contribuirá para formação de um cidadão em sociedade.

A metodologia se ampara no campo de pesquisa de natureza qualitativa mediante levantamentos bibliográficos em livros, dissertações e artigos que discutem sobre a temática em questão.

Assim este artigo está dividido em três partes, a primeira trata-se da conceitualização e caracterização da creche na educação infantil; segunda parte aborda As orientações da BNCC para a Educação Infantil e a terceira a importância

da rotina escolar para as crianças da creche; e para finalizar as considerações finais e referências.

CRECHE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Destacamos que a Educação Infantil é de extrema importância, pois é nessa fase que se começa a formar um cidadão, a criança tem a capacidade de aprender muito e começa a formar seus valores e princípios é importante deixar claro que hoje a creche não é para amparar a mãe que trabalha fora, mas ela é um direito da criança, porém é de extrema importância a boa relação entre pais, família, comunidade e escola essa relação de confiança é necessária para o bom desenvolvimento da criança.

No Brasil, a educação da criança entre zero e seis anos de idade está garantida, em lei desde a promulgação da Constituição Federal (CF/1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº. 8.069/90, de 13 jul. 1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/1996. Desta forma A LDB 9394/96, em seção específica – Seção II – Da Educação Infantil, preconiza:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Neste sentido compreendemos que a Educação Infantil deve proporcionar as crianças respeito e valorização das individualidades para que se construa desde cedo uma igualdade de oportunidades para todas as crianças, é imprescindível valorizar essas relações interpessoais pois elas contribuem para a construção da socialização, da identidade pessoal e também coletiva.

Assim a infância se formos buscar no dicionário estará lá que é um substantivo feminino que determina uma certa fase da vida que vai desde o nascimento até a adolescência, porém a infância é muito mais que um período biológico da vida do indivíduo a infância é uma construção histórica social e também cultural. Se

analisarmos o passado entenderemos que o conceito de infância nunca foi igual, ele muda de acordo com as culturas e organização da sociedade.

Inicialmente a educação infantil surgiu por meio de asilos para as, geralmente crianças pobres. Por muito tempo também, orfanato e creche eram sinônimos pois essa instituição contava com atendimento pediátrico e filantrópico, a creche já teve também um caráter assistencialista e de caridade para atender as crianças que ficavam em casa sozinhas para as mães irem trabalhar, pois antes disso essas crianças ficavam a mercê e muitos acidentes aconteciam elevando a taxa de mortalidade infantil, de acordo com o Vidal Didonet (2001), há muito tempo a creche percorre um longo caminho para chegar ao conceito que temos hoje, conceito esse ainda falho que está caminhando para alcançar melhorias. Só a partir de 1940 que começou a se formular políticas de estado para a infância, e mais tarde em 1988, ficou estabelecido que a Educação infantil deveria ser garantida pelo Estado brasileiro de 0 a 6 anos de forma pública, gratuita e com qualidade esse direito está explícito em nossa constituição brasileira no Art. 208, a partir daí construíram-se os centros de educação infantil para atender essa demanda. (DIDONET, 2001)

Vidal Didonet (2001) realça que a creche é um lugar de acolhimento, que deve propiciar bem estar a criança, onde se cuida dessa criança e lhe presta toda assistência necessária, hoje a creche deixou de ter um caráter filantrópico e assistencialista, hoje ela tem caráter educativo e é por isso que cuidar educar e brincar são indissociáveis e não podem ser trabalhados de forma separada, pois são conceitos essenciais para a formação integral da criança, baseados em conceitos sociais, políticos e educacionais previstos em lei, apoiando o desenvolvimento, promovendo a aprendizagem e mediando o processo de conhecimento e habilidades físicas e mentais que a criança deve desenvolver. Desde o nascimento os bebês necessitam de cuidados especiais e uma atenção redobrada para sobreviver, por muito tempo isso fez parte da responsabilidade da família mas hoje como as mães que querem estar inseridas no mercado de trabalho, ou a família mora longe não tem como cuidar desse bebê em tempo integral, existem as creches para auxiliá-las sendo um grande suporte para os pais e não somente com o objetivo de cuidar, mas também de educar e preparar um indivíduo para a sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil estabelecem que educação e cuidado devem andar sempre juntas, e é isso que deve acontecer na creche, lá os bebês convivem com outras crianças, estão sob os cuidados de

profissionais qualificados e especializados é necessário que os profissionais que estão cuidando dessas crianças além de qualificados, sejam afetivos, responsáveis, que eduquem através das práticas pedagógicas, que brinquem e que cuidem dessas crianças com delicadeza, ternura e empatia protegendo-os sempre e tomando as providencias cabíveis sempre que necessário (BRASIL, 1998).

Na creche a criança tem a oportunidade de explorar, experimentar, observar, conhecer, aprender e construir boas relações afetivas que contribuem muito para o seu desenvolvimento através das mediações desses profissionais (BARBOSA, 2010).

Os bebês também são sujeitos de direitos, desta forma eles possuem direito a proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, direito de brincar, conviver, se expressar e interagir com o outro a creche consegue propiciar a criança todas essas interações de maneira qualificada e própria para o bebê, essa aprendizagem deve sempre ocorrer de forma lúdica fazendo uso de fantasias, música, dança, cores, brinquedos, histórias e imaginação, pois o aprendizado das crianças acontece através da observação, do toque, do experimentar, do narrar e do perguntar, dentro da creche (BARBOSA, 2010).

As especificidades da ação pedagógica com os bebês de acordo com Maria Carmem Barbosa é muito importante que os valores sociais e culturais sejam sempre respeitados e valorizados para que se construa desde cedo uma igualdade de oportunidades para todas as crianças, é imprescindível valorizar essas relações interpessoais pois elas contribuem para a construção da socialização, da identidade pessoal e também coletiva. Quando tratamos de projeto político pedagógico entendemos que ele é importante, pois é o resultado de um trabalho que busca o desenvolvimento integral da criança de forma que respeite as diferenças culturais , pois entende que cada família possui sua cultura e particularidades, seu jeito de cuidar, educar, criar então por isso é tão importante estabelecer uma boa relação com essas famílias, para que assim o bebê consiga ampliar além de seus conhecimentos pessoais. (BARBOSA, 2010)

Na creche os bebês aumentam seu repertório, através das diversas linguagens que são propostas, por meio de observação e exploração motora afetiva cognitiva linguística ética estética, sociocultural através de uma rotina cotidiana proposta e elaborada para eles onde dia a após dia esses conceitos serão trabalhados, onde o profissional além de cuidar e educar essas crianças sempre fara isso através de competências teóricas e metodológicas. (BARBOSA, 2010).

BNCC NA CRECHE

A BNCC tem o objetivo de garantir aos estudantes, da Educação Infantil ao Ensino Médio, o direito de aprender e de se desenvolver de acordo com o que legisla o Plano Nacional de Educação.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2015, p.7).

Ressaltamos que Em 2013, foi promulgada a Lei nº 12.796 que insere a Educação Infantil na definição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Segundo essa lei, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases passou a ter a seguinte redação:

Os currículos da Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Assim Esse documento afirma que o currículo da Educação Infantil surge a partir da “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 06).

A BNCC para a educação infantil indica os princípios éticos, políticos e estéticos na configuração dos projetos político-pedagógicos das instituições. Para a Educação Infantil temos dois eixos estruturantes, que vão possibilitar a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização da criança, são as Interações e as Brincadeiras que a BNCC define da seguinte forma:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2015, p.37).

Desta forma a BNCC taraz seis direitos de aprendizagem, que garante o desenvolvimento das crianças:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Alem disso a BNCC, é sistematizado a partir da concepção de “campos de experiências de aprendizagens”. Segundo o documento, os campos de experiência de aprendizagens.

colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas (BRASIL, 2015, p. 21).

Os cinco campos de experiencias contribui para o desenvolvimeto integral das crianças.

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2015).

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (BRASIL, 2015)

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras ela promove a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2015).

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o

desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2015).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais este campo de experiências permite nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2015).

Neste sentido a BNCC traz orientações para que os professores possam desenvolver suas práticas, respeitando os direitos das crianças e as dimensões da infância e garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.

ROTINA NA CRECHE

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil -RCNEI (BRASIL, 1998), a rotina na Educação Infantil pode nortear as ações das crianças, quanto as dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer. Ela pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Para Barbosa (2006) a rotina é uma categoria pedagógica que os educadores da Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil.

Sendo assim a rotina, ela é muito importante para que os bebês aos poucos entendam que vai acontecer, essa repetição oferece domínio e segurança para eles, essa rotina é construída aos poucos por meio dos cuidados, das propostas

educacionais, das atividades aqui também entra a organização do espaço em que estão inseridas também agrega muito para seu bem estar, já que um ambiente limpo iluminado, prazeroso, bonito, calmo relaxante, com objetos acessíveis promove esse bem estar, e esse ambiente não se trata somente de sala de aula, mas também do parque do pátio é importante que esse contato com a natureza também seja prazeroso e constante. E é através da rotina e do dia a dia que as crianças aprendem, desta forma é necessário que o profissional esteja sempre atento as aprendizagens das crianças, pois assim pode planejar as ações e experiências que estão sendo bem sucedidas, que precisam ser revistas, através desse acompanhamento e registros de forma individual e coletiva e possível fazer uma auto avaliação e uma avaliação da turma. (BARBOSA, 2010).

Em meio a rotina entra um aspecto bastante importante que é a alimentação , uma prática essencial em nossas vidas e na vida dos bebês também, essa prática apesar de natural também é cultural, já que cada cultura tem seus alimentos, seu jeito de comer e uma organização para consumir esse alimento, porém para a criança da primeira infância aprender a se alimentar é um grande aprendizado pois envolve diversos aspectos como cuidado pessoal, auto organização, saúde, bem estar, aspectos motores já que envolve o uso de talheres essa é uma relação que envolve diretamente o cuidar e o educar. (BARBOSA,2010).

Após a alimentação vem outro aspecto da rotina que é a higienização, onde se deixa as crianças limpas e tranquilas para o momento do sono, que é todo planejado com canções, histórias e as crianças podem descansar, então existe todo um cuidado diante das práticas pedagógicas com a criança, uma atividade essencial também que fica claro no texto “As especificidades da ação pedagógica com os bebês” de Maria Carmem Barbosa é o passeio ao pátio todos os dias, pois existe uma necessidade de que a criança entre em contato com a natureza, valorizando-a e tendo contato também com as pessoas da creche (adultos, crianças com idades diferentes) para que aguace sua curiosidade , explore, questione, indague (BARBOSA, 2010).

O acolhimento e o horário da saída são aspectos importantes da rotina também, já que é o momento de emoção, pelo encontro com a família ou pela despedida dela, além de ser um momento de troca de informações importantes, um outro aspecto muito importante que é o acompanhamento e a avaliação que podem ser feitos de inúmeras maneiras por exemplo por meio de fotos, desenhos, registros para acompanhar tudo que foi trabalhado e também para ter registrado todos os avanços

das crianças para auxiliar nas novas construções pedagógicas em relação ao professor e também mostrar aos pais o trabalho da instituição, para que eles reconheçam e entendam todos os avanços obtidos com mediação das práticas pedagógicas unidas ao cuidado ao brincar e ao ensinar (BARBOSA, 2010).

Neste sentido é visível que o planejamento da rotina, que inclui a organização e cuidado, possibilita um bom funcionamento do trabalho docente e o ensino de qualidade que garante as crianças as aprendizagens necessárias para um bom desenvolvimento e sua formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer do trabalho entende-se, que a creche é um lugar de acolhimento e de, direito das crianças, onde deve-se proporcioná-las o bem estar embasados no educar, cuidar e brincar para que se desenvolvam de forma integral baseados em conceitos sociais, políticos e educacionais previstos em lei, apoiando o desenvolvimento, promovendo a aprendizagem e mediando o processo de conhecimento e habilidades físicas e mentais para que a criança possam a se desenvolver, Direitos esses garantidos pela a lei maior a LDB e a Diretrizes Curriculares Nacionais, apontando a importância do trabalho articulado entre educar e cuidar e profissionais qualificados para que educam através das práticas pedagógicas.

Além disso destacamos que a BNCC, como um documento normativo, visa propõe orientação que contribui para o processo de formação integral das crianças, propõe direitos de aprendizagem e campos de experiencia, que de fato promove este desenvolvimento.

Ainda destacamos a relevância do educar e cuidar de modo lúdico em ambiente apropriado nomeada como creche pois ali são garantidas as aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento e a sua formação integral visando um cidadão em sociedade. Irão aprender de forma natural, porém propositalmente planejadas por eles pois é um processo contínuo e repetitivo marcada pela a rotina das crianças na instituição abrangendo aspectos importantes como alimentação, higiene, acolhida e horário da saída, acompanhamento e avaliação.

Por fim, é de extrema importância que nós professores sejamos bem qualificados com intenção de propor um bom trabalho para as crianças e saibamos

lidar com a relação de educar, cuidar e brincar de maneira unida e renovada já que são marcadas na rotina das crianças, proporcionando assim aprendizagem, diversão e o bem-estar a elas, pois é através dela que ocorre a sistematização das aprendizagens dentro da instituição garantindo assim uma educação de qualidade e contribuição da sua formação integral inserido na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês Maria Carmem Barbosa In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Belo Horizonte: nov, 2010. Disponibilidade em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 25 de agosto 2022

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015.

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

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... Em Aberto, v.18, n.73, p.11-27, jul.2001. (Número temático: Educação infantil: a creche, um bom começo.)



Capítulo 7

LIBRAS COMO PONTE DE INCLUSÃO

Angela Maria Soto

Ana Mara de Lima Schmitt

Eliane Aparecida Rodrigues

Elisandro Troni Campos

Débora Tania Veroneze

Maiquel Duarte Chaves

Michele Aline Luziani dos Santos

Nathalia Paixão Oliveira

Rosilene Regina de Souza

Simone Cavalcante da Silva

LIBRAS COMO PONTE DE INCLUSÃO

Angela Maria Soto

Licenciatura em Pedagogia – Anhanguera - UNIDERP;

angela2013sotani@gmail.com

Ana Mara de Lima Schmitt

Licenciatura Plena em Pedagogia - Anhanguera - UNIDERP;

Licenciatura em Artes - Faveni; ana-mara-ms@hotmail.com

Eliane Aparecida Rodrigues

Graduação em Ciências com habilitação em Biologia - UEMS;

Licenciatura em Pedagogia - UNIJALES; liane_rod_@hotmail.com

Elisandro Troni Campos

Licenciatura em Pedagogia - Anhanguera- UNIDERP;

professor_sandro_troni@hotmail.com

Débora Tania Veroneze

Licenciatura em Ciências - Matemática- UEMS;

taniadebora8@gmail.com

Maiquel Duarte Chaves

Licenciatura em Pedagogia - UFMS;

maiquel.duartechaves@hotmail.com

Michele Aline Luziani dos Santos

Licenciatura em Educação Física - Anhanguera - UNIDERP;

michele1994luziani@gmail.com

Nathalia Paixão Oliveira

Licenciatura em Pedagogia- Universidade Anhanguera - UNIDERP;

nathypaixao2015@gmail.com

Rosilene Regina de Souza

Licenciatura em Pedagogia- FINAV;

Licenciatura em Artes visuais Entidade de formação - Faveni

rose.nhs@hotmail.com

Simone Cavalcante da Silva

Licenciatura em Pedagogia - UFMS; skvalcante@gmail.com

RESUMO

O propósito deste estudo é discutir a relevância do conhecimento dos aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) por parte dos professores da educação básica, a fim de assegurar a inclusão de indivíduos surdos no ambiente escolar. Não se trata apenas de indivíduos surdos, mas também de todos os que interagem com a comunidade surda, como familiares, intérpretes, colegas e professores. Para efetivar a inclusão, é crucial que a comunidade escolar, em especial os professores, compreenda os aspectos culturais e linguísticos desses indivíduos, promovendo a interação entre surdos e ouvintes. Para isso, utilizamos uma abordagem de análise bibliográfica, explorando trabalhos de pesquisadores e estudiosos. Nossa intenção é inspirar a busca por metodologias aplicáveis ao ensino de alunos surdos, com ênfase na crença de que todos possuem potencial para aprender. Para isso, é imperativo que professores, escolas e famílias colaborem no processo de desenvolvimento, assegurando o direito à aprendizagem e à integração social dos alunos.

Palavras-chave: Inclusão. Libras. Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi motivada pelo entendimento de que o papel do professor contemporâneo na educação inclusiva é de ser, facilitador no processo de aprendizagem e contribuir na evolução de seus alunos através do planejamento contínuo e o respeito mútuo entre eles. Desta forma, faz-se necessário aumentar o arcabouço teórico e, com esse estudo, profissionais da educação com um todo poderão se fundamentar em teorias para fortalecer e diversificar a sua prática em sala de aula.

Com o sistema de inclusão a Educação Especial conseguiu um maior desenvolvimento. Porém, o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiências, entre eles os alunos surdos, requer um ambiente adaptado com

materiais, equipamentos, tecnologia e também professores especializados capazes de atender as necessidades de cada um, como um intérprete de libras. Desta forma, surge a necessidade de adaptar também o sistema de ensino regular, e transformá-lo para atender pedagogicamente todos de forma inclusiva.

Contudo, muito dos profissionais da área da educação sentem dificuldades em ensinar as crianças com necessidades especiais, como surdez e outras deficiências, pelo fato de não se sentirem aptos para atender as necessidades dessas crianças. Diante do exposto, o presente trabalho parte do questionamento: É possível instrumentalizar o professor e preparar as instituições de ensino para que estas possam atender as necessidades dos alunos surdos e assim trilhar o caminho para a efetivação de uma escola inclusiva?

Este estudo apresenta como objetivo principal compreender os avanços da educação especial com ênfase na Língua Brasileira de Sinais. Os objetivos específicos almejam conhecer a trajetória histórica da educação especial e entender o papel do professor frente às demandas da educação inclusiva.

O referido artigo acadêmico foi desenvolvido através de um estudo qualitativo que consiste em um processo que, “utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aperfeiçoar questão de pesquisa, e pode ou não provar hipóteses em seu processo de interpretação” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p.05). Desta forma, com o método qualitativo buscou-se explicar “o porquê dos questionamentos através de bibliografias sobre a língua brasileira de sinais- LIBRAS como medida de efetivação as políticas públicas que fundamentam o processo de inclusão na educação básica, tendo principais autores Quadros (2009), Goldfeld (1997-2002) entre outros.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Através de relatos da literatura percebe-se que a educação, inclusão e aceitação dos deficientes foi processo marcado por lutas e mobilizações sociais ao longo da história da humanidade. Assim, mesmo após um avanço significativo, da inclusão da pessoa com deficiência no meio social, ainda se presencia cenas de limitações e discriminação com esses indivíduos. Segundo Goldfeld (1997) apud Araújo et al. (2015, p. 01):

Os surdos eram tratados com piedade e vistos como pessoas castigadas pelos deuses, sendo abandonados ou sacrificados. A surdez e a conseqüente mudez eram confundidas com uma inferioridade de inteligência. E até o século quinze foi visto como uma pessoa primitiva que não poderia ser educado. (GOLDFELD, 2015, p. 01)

Nos dias atuais o deficiente auditivo e sua inclusão na sociedade ganhou espaço na sociedade, no entanto, para entender o cenário atual da educação inclusiva é preciso voltar nosso olhar para o passado para compreender o caminho percorrido pela educação especial, através de um histórico de luta e mobilizações sociais.

De acordo com Miranda (2003) a “Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas.” Desta forma, ainda a educação especial apresentava um cenário precário.

A princípio os alunos com necessidades especiais eram separados dos alunos ditos “normais”. Neste cenário de separação dos alunos com e sem deficiências é marcado pela implantação de uma nova pedagogia: A Educação Especial. Foi então que, segundo Guerra (2016), por volta da década de 60 que educadores e pesquisadores passaram a questionar sobre a educação segregada e como esse modelo de ensino não era possível a inserção de pessoas com deficiências na sociedade. Ainda segundo o autor “é posto um modelo de educação que passa a ser denominado integração escolar”. A integração segundo Sasaki (1999) consiste em “inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer”. Ainda segundo o autor, houve uma conscientização de que pessoas com deficiências deveriam estar inseridos no cotidiano social e conviver com as outras pessoas, no entanto manteve a concepção que esses indivíduos deveriam estar em locais protegidos, e assim é implantado nas escolas comuns um sistema educacional em três níveis: Escola Especial, Classes Especiais e Classes Comuns.

Desta forma, esse molde de ensino tinha a percepção que conforme o aluno fosse desenvolvendo suas habilidades ele pudesse passar das escolas especiais para as classes especiais e então ser inseridos nas classes comuns. No entanto o que geralmente ocorria era que dificilmente o aluno chegava às classes comuns. Segundo Guerra (2016):

O projeto era que conforme o aluno melhorasse sua performance, ele pudesse passar da Escola Especial para a classe especial e, posteriormente, para a sala comum. Porém, a passagem para a classe comum geralmente não acontecia, visto que a escola não se propunha a fazer nenhuma modificação para atender às necessidades da criança, a qual devia adaptar-se ao sistema imposto. (GUERRA, 2016)

Assim, Guerra (2016) ressalta que mesmo diante de tal avanço a escola ainda não estava preparada para acolher e assim desenvolver o indivíduo com deficiência. Foi então que após esse período e com mobilizações e lutas sociais que o processo de inclusão começou a ocorrer nas instituições de ensino que teve como impulsionador a Declaração de Salamanca (1994), que deixou claro que a escola que deve adaptar-se para receber esses indivíduos.

Partindo dessa reflexão que é a escola instituição responsável por instituir para a cidadania, uma vez que, é o espaço que as crianças que, de certa forma, deixam de fazer parte exclusivamente da família e são introduzidos a uma comunidade mais ampla e complexa. Canivez (1991) afirma que é nesse espaço que a convivência com a diversidade ensina novas regras, as quais sem estas não sobrevive em sociedade.

No entanto, Canivez (1991) destaca que as funções sociais e políticas da escola são predeterminadas por interesses das classes dominantes. Assim, as questões que se referem a inclusão não somente a escola, mas também em outros ambientes sociais, muitas vezes entra em desacordo com o desejo de classes sociais.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

No que se refere a pessoa surda o oralismo foi uma forma utilizada para fazer com que os surdos se relacionassem com o mundo usando a leitura labial, já com os sinais transmitiam ideias e informações. Na educação das pessoas surdas, foi realizado grandes investimentos para equipar as escolas especiais com aparelhos de amplificação sonora, proporcionando aos surdos praticarem a oralidade.

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Com o passar do tempo criaram a língua brasileira de sinais – Libras, uma língua utilizada para pensar, comunicar e interagir, que após sofrer grandes avanços perdeu até os dias de hoje. Através de pesquisas realizadas criaram o primeiro dicionário de LIBRAS, um instrumento fundamental na educação dos surdos, editado em 2001.

De acordo com Quadros et. al. (2009, p.15):

Os gestos são visuais e representam a ação dos atores que participam da interação por meio da imitação do ato simbolizando as relações com as coisas. As línguas de sinais aproveitam esse potencial dos gestos trazendo-o para dentro da língua, fazendo com que sinais visuais representem palavras envolvendo a organização da língua. (QUADROS et. al. 2009, p.15)

Começou a dar início a educação especial, escolas especializadas somente em um tipo de deficiência. Desta forma, os surdos passaram a ser reconhecidos como seres humanos, vencendo os velhos preconceitos derivados da idade média.

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis. (SACKS 1989, p. 37).

Após a Constituição Federal de 1988, surgiram possibilidades para a construção de novos caminhos, ocorreram grandes avanços na área da educação especial, na educação dos surdos, na acessibilidade, com uma maior participação de todos em busca de tornar a inclusão uma realidade, que traz como prioridade neste assunto o Artigo 205, determinando que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.122)

A lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 está relacionada à educação de todas as pessoas com deficiência, ela fala em seu o artigo 18: “O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, língua de sinais e de guia intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação”.

Após essa Lei fica determinado a obrigatoriedade da adaptação seja nos espaços físicos, dando acessibilidade às pessoas deficientes e anulando tanto as barreiras arquitetônicas como também as de comunicação.

Pouco tempo depois, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), foi reconhecida legalmente através da Lei promulgada de n. 10.436 no dia 24 de abril de 2002, tornando a língua oficial no país, na qual começou a possuir uma gramática própria e regras para que seja realizado de maneira correta, como os movimentos gestuais das mãos. Vale ressaltar, que foi um grande avanço na história da educação dos surdos no Brasil, por colocarem em prática o respeito, à inclusão e a acessibilidade, enfatizando, porém, que a mesma não poderá substituir a escrita da língua portuguesa. E posteriormente foi regulamentada pelo Decreto Lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

O Decreto Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, no artigo 2º, considera-se pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

Surgiu a oportunidade de formação no ensino superior de letras-Libras, como também, cursos e nível superior de formação para tradutores/intérpretes de Libras, garantindo novas oportunidades para os interessados. De fato, esta Lei marcou momentos históricos para a educação, cidadania, cultura e identidades surdas em nosso país, que se colocou à frente de muitos outros países do mundo.

Libras são sinais que simboliza um determinado ser ou objeto. O sinal é capaz de transmitir, propagar e expandir as palavras por meio das mãos. Na qual, geralmente possuem uma semelhança que transmite a forma ou objeto representado. Os sinais da Libras são classificados em icônicos e arbitrários, os icônicos possuem semelhanças com o seu referente, no qual, resgatar uma imagem que torne o sinal mais explícito.

Diversos estudos realizados por pesquisadores na última década do século XX e início do século XXI, contribuem na educação de alunos com surdez na escola regular promovendo a valorização das diferenças no convívio social e o reconhecimento do potencial de cada aluno.

Com o passar do tempo passou a existir uma relação entre a educação especial e educação inclusiva, uma vez que esta possibilitou a primeira forma de inclusão significativa. Os surdos que antes eram tratados com metodologias e didáticas

diferentes vivendo em um ambiente escolar somente com pessoas deficientes. Atualmente, passaram a frequentar escolas com alunos deficientes estudando junto com os não deficientes na escola regular, garantindo a igualdade de oportunidades, desta forma, precisam da ajuda não somente dos professores, como também de todos que trabalham na escola, dos colegas e dos familiares.

O processo de inclusão dos surdos em sala de aula, de acordo com Quadros (1997) é uma tarefa e complexa, visto que, o estudante surdo até se comunica com uso da linguagem de sinais na sala multifuncional com o professor especializado, porém, seria necessário que todos os professores e demais colegas também soubessem se comunicar por meio de libras, ou seja, falar em libras e isso deveria ser feito desde a base escolar. Desta forma, teríamos de fato, uma reeducação social, com a inclusão do surdo no ambiente educacional.

O objeto da educação bilíngue é que a criança surda possa ter bons resultados comparado com a criança ouvinte, para que possa desenvolver uma relação harmoniosa no convívio social. O que diferencia as Línguas de Sinais das demais línguas é a sua modalidade visual-espacial. LIBRAS é uma língua natural das comunidades surdas, porém, não são universais, cada país possui a sua.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (Quadros 1997, p. 27).

Uma nova forma de educação numa proposta inclusiva, na qual todas as pessoas, com deficiência ou não, contém o direito de comparecer e relacionar-se numa mesma instituição e de estarem juntas sem nenhum tipo de discriminação. A Convenção de Guatemala (1999), pelo Decreto nº. 3956/01 promulgada no Brasil, confirma que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades que as demais pessoas.

Vale ressaltar, que é de fundamental importância quando já diagnosticada a surdez, os pais e os demais da família comecem a desenvolver com a criança a comunicação através das Libras. Já que a família é o primeiro grupo social que iniciamos a comunicação. Bem como, é de suma importância a inserção dessas crianças no meio social, tanto com outros surdos, influenciando as suas identidades com a cultura, os costumes, a língua e, principalmente, a diferença de sua condição.

Segundo Quadros (1997), quando a criança é surda e filha de pais surdos fluentes em Libras, o desenvolvimento linguístico ocorrerá naturalmente e ela terá um repertório linguístico na Libras constituído ao ingressar na escola. Entretanto, assim como ocorre com os ouvintes, será necessário que a escola também promova a esses alunos o avanço na sua primeira língua, pois é através dela que os surdos se desenvolvem linguisticamente e cognitivamente.

Inicialmente é necessário o envolvimento da família na inclusão, realizando comunicação com a escola, colaborando com o desenvolvimento do filho, sempre em comunicação com os docentes. Em seguida, está a função do educador, que é o responsável pela motivação em sala de aula. A presença de um intérprete na sala de aula é de fundamental importância para que todo o conteúdo ministrado em sala possa ser traduzido, assim como interpretado.

Fica evidente a importância de libras junto com a capacitação do professor, embora, alguns reclamam que não tem formação ou estão despreparados para trabalhar com o aluno surdo, na qual, deverá desenvolver novas práticas, assim como ter domínio da língua, mas deve-se considerar que o simples domínio da língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Eles necessitam de ambientes educacionais estimuladores e que desperte suas capacidades em todos os sentidos.

Em combinação com as Leis não é o aluno deficiente que tem que se adequar para o conhecimento e o modo de ensino voltado para alunos não deficientes, mas a escola que precisa se adaptar e adequar seus materiais e métodos.

A Libras aparece como esse elemento facilitador na relação pedagógica que oferece a mediação pelo outro e pela linguagem. Além de representar uma conquista para os surdos, a Libras é um estímulo para novas conquistas e ampliação dos horizontes para surdos e ouvintes. O respeito a esta língua é a forma mais próxima da natureza do indivíduo surdo. preservar-la como meio da expressão da comunidade surda é possibilitar que diversas pessoas se apropriem e internalizem conhecimentos, modos de ação, papéis e funções sociais que sem a existência desta língua eles jamais poderiam acessar. (SACKS, 2002 P.82).

O ensino Educacional Especializado tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que exclua as barreiras para a atuação dos alunos, levando em conta suas necessidades específicas. As atividades realizadas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum.

A aprendizagem de Libras possibilita ao aluno surdo maior agilidade e naturalidade para expressarem seus desejos; sentimentos, e necessidades, do mesmo modo a sua interação social e desenvolvimento da linguagem. Reconhece no que ele tem de mais importante, o seu jeito de se expressar. Isso torna a maneira de tratar os surdos com a dignidade que eles merecem.

A comunicação é um fator fundamental para o ser humano e LIBRAS é uma ferramenta que possibilita a interação dos surdos. LIBRAS é uma língua completa, os seus sinais, em companhia com expressões corporais e faciais, revelam os sentidos do pensamento que são captados pela visão e traduzidos a partir dos contextos onde estão sendo utilizados.

Após a Lei de 24 de abril de 2002, que reconhece a língua brasileira de sinais como língua oficial das comunidades surdas, os profissionais intérprete desta língua passaram a ter várias oportunidades de emprego no mercado de trabalho.

Essa necessidade acontece porque na inclusão entre ouvintes, o professor nem sempre tem domínio linguístico e/ou conhecimento dos modos de aprendizagem do surdo no espaço do ensino regular.

O intérprete através das informações da língua fonte realiza seleção lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que precisa se aproximar o máximo possível da informação dada na língua fonte. No Brasil esses profissionais devem dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Do mesmo modo que nada impede o domínio em outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa.

Em sala de aula com os alunos surdos inclusos, para desempenhar o papel de intérpretes de libras é necessário desenvolver inúmeras habilidades no seu trabalho. Eles servem como intermediários entre o professor e os demais colegas ouvintes da escola, têm o direito de serem orientados pelo professor através da revisão e preparação das aulas que assegura a qualidade da sua atuação durante as aulas. Pois com a ajuda do intérprete na sala de aula, possuirá condições de entendimento e compreensão do assunto ministrado. O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação.

O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE AO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A forma que o professor atua frente ao aluno com necessidades especiais é de grande importância, pois ele é o ser que passa mais tempo com o aluno e tem em suas mãos ferramentas importantíssimas capazes de desenvolver habilidades nos alunos. A educação deve seguir o papel de educar para a cidadania e essa educação só acontece a partir das adaptações realizadas pelo professor. Pois, ainda que o aluno fosse inserido em sala de aula ampla, escola bem estruturadas, alunos que já entenderam o que é a inclusão, se o educador não proporcionar para esse aluno atividades de acordo com a sua limitação tudo isso seria vão.

Segundo Plaisance (2005), salienta o fato de algumas pessoas tais como dirigentes escolares, familiares e professores, acreditarem que o aluno com deficiência inserido na sala de aula regular irá atrapalhar ou prejudicar o rendimento escolar dos demais acadêmicos. O autor também comenta que algumas escolas têm se acomodado com suas rotinas tendo resistência em inovações. Diante disso vale refletir que o educador tem a oportunidade de mostrar para a sociedade que é possível fazer com que o aluno de inclusão aprenda e ainda favorecer aos demais através das atividades adaptadas.

Ao fazer o planejamento de ensino, os professores não podem esquecer de desenvolver atividades que tenham como objetivo encorajar o bom relacionamento entre alunos, incentivando estes a respeitar, a valorizar e acolher as diferenças. Como por exemplo de atividades desse tipo, podemos mencionar a leitura para os alunos de livros nos quais os personagens principais apresentam algumas características que o diferencie dos demais, discutir sobre a importância do respeito e ressaltar o aspecto positivo do personagem, apesar de sua diferença. (SILVA 2012, P. 165).

Para que as aulas sejam uma ferramenta importante no processo de inclusão, é preciso que o educador aproveite cada momento, organize atividade capaz de desenvolver inúmeras habilidades e o bom senso entre alunos e profissionais da educação, deixando de ver esse aluno como um trabalho a mais para sua turma e sim como alguém capaz de aprender, desenvolver o cognitivo e o social. O professor bem preparado oferece oportunidades para o desenvolvimento escolar da criança e o educador quando consegue promover através do lúdico, momentos de prazer e

amizadas, as adaptações de atividades jamais serão em vão quando bem trabalhadas, pois a criança levará para uma vida inteira aquilo que se aprende.

O educador tem, todos, como horizonte a ser alcançado, a construção de um cidadão analítico, reflexivo, crítico, capaz de viver e conviver, desenvolver-se, continuar aprendendo, participar, interagir e ser feliz num mundo em permanente mobilidade, evolução e conexão a um universo que se amplia e se redimensiona a cada momento. (Padrão Referencial de Currículo 1998, p. 12).

Com isso, considera-se relevante, por entender que para o bom desenvolvimento e sucesso da escola inclusiva, é necessário que oportunizem as crianças o brincar, que a escola não seja apenas um lugar em que o aluno passa suas quatro horas por dia, mas que seja um lugar que proporcione o momento de prazer e aprendizagem e de encontros importantes para a vida, considerando os alunos como seres ativos, que possuem ações e relações sociais e culturais.

Tendo em vista que o aluno que não tem essa oportunidade pode ser que desenvolva outro tipo de conflito e com isso faz se necessário uma nova reflexão de como os educadores desenvolve seu trabalho. Lopez (2011) atribui o papel do professor como o mediador, ela o define como aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação concebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo desenvolvimento.

O professor é o principal responsável pela organização das situações de aprendizagem, deve saber o seu valor para o desenvolvimento do aluno, principalmente aos portadores de necessidades especiais. Cabe a ele oferecer um espaço que mescle brincadeira com atividades adaptadas para as aulas cotidianas, um ambiente favorável à aprendizagem escolar e que proporcione alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar. É preciso que deixe de lado os rótulos e pensamentos negativos de que nem todos irão aprender, pois sabes quem que toda criança tem o seu tempo e mesmo que não seja algo instantâneo, mas é papel do professor entender que mesmo com toda limitação o resultado do aluno vem e que é necessário que o educador reveja suas críticas e acredite no seu potencial.

É ele quem possui vasto conhecimento sobre os diferentes conteúdos culturais relacionado ao movimento e ao seu impacto em nosso corpo,

além de estar apto a conduzir tais atividades visando seu bom desenvolvimento e a manutenção da saúde. [...]. Sabe-se que o comportamento das crianças se molda através de exemplo. Ter um profissional querido pelos alunos, que lhes incentive a ter hábitos saudáveis de vida, se faz necessário para que tais hábitos sejam arraigados – o que aumentará a chance de manutenção dos mesmos na vida adulta. (CARVALHO E PAPALÉO, 2010, P.65).

O professor deve acreditar no sucesso e sentir capaz de transmitir a aprendizagem para as crianças, não ter medo do que pode acontecer ou não acontecer e buscar estratégia e conhecimento, ter uma ambição pelo conhecimento para passar segurança para os familiares da criança de inclusão. Lembrando que não tem uma receita pronta de como fazer com que cada criança aprenda, mas é possível sim, buscar diariamente novos meios e estratégias, dinamizando o momento de ensino aprendizagem para as crianças, adaptando as atividades e confiando que o sucesso escolar desses alunos vem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Libras possibilita ao não ouvinte uma forma de comunicação diferente que precisa ser valorizada e utilizada, pois esta é uma língua legalmente reconhecida, embora apenas uma minoria utilize. Precisa-se criar novas e infinitas alternativas que levem o aluno surdo a um conhecimento contextualizado que valorize a sua capacidade e desenvolva seus talentos cognitivos, linguísticas e sócias afetivas.

O professor deve se adaptar para conseguir bons resultados em todos os alunos, principalmente, o aluno surdo e uma das condições para alcançar esta meta é o domínio da Libras, pois, ela é a língua-mãe do surdo. Embora, alguns profissionais de diversas áreas de atuação, ainda não se sentem preparados, é fundamental que o educador faça da Língua de sinais um instrumento de inclusão escolar e social.

Precisa-se enfatizar a necessidade de investimentos nos profissionais tradutores e intérpretes que conseguem intermediar o surdo do ouvinte. Pois, com a falta deles, todo o entendimento dos assuntos como também a comunicação fica carentes, sendo esta a mais prejudicial para a promoção da verdadeira Inclusão.

Portanto, há muitos obstáculos a serem superados para que a verdadeira inclusão dos alunos com surdez aconteça, é essencial que todas as pessoas que fazem parte da sociedade, estejam juntos nessa luta em busca da igualdade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/02. Brasília: Senado Federal, 2005.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Leis e Decretos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papyrus, 1991.

CARVALHO F, E. T.; PAPALÉO N, M. Geriatria: fundamentos, clínica e terapêutica. São Paulo: Atheneu, 2000.

GIL, A C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, G R **Legislação e Políticas Públicas de Inclusão e Multiculturalidade**. Valinhos, 2016.

_____. **Escolarização do aluno com deficiência auditiva**: estudo comparativo entre alunos do ensino regular e do ensino especial. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina; 2005. 93f.

GOLDFELD, M. **A criança surda** – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDFELD, M **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª Ed. São Paulo: Plexus, 2002.

MANTOAN, M T E. **Inclusão promove a justiça**, Revista Nova Escola. Disponível em: [Inclusão promove a justiça | Nova Escola](#) Acesso em: 28 Out. 2022.

QUADROS, R.M.; PIZZIO, A.L.; REZENDE, P.L.F. Língua Brasileira de Sinais I. Florianópolis. 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/linguaBrasileiraDeSinais/assets/459/Texto_base.pdf Acessado em 28 Out. 2022.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**: aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTOS, A R. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, A M. **Educação Especial**, ed. 1 Curitiba: Inter saberes, 2012.

SANCHES, Sandra Maria Lang. Um histórico da evolução da língua de sinais e sua importância na educação de surdos. Disponível em:

http://www.dainf.ct.utfpr.edu.br/~ionildo/papers/TCC_Sandra-Libras.pdf Acesso em: 30 de mai. de 2020

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.



Capítulo 8
O DESAFIO MATEMÁTICO NA
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL
Anita Rosália Royer de Paula

O DESAFIO MATEMÁTICO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anita Rosália Royer de Paula

Professora graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Pós Graduada em Psicologia da Aprendizagem pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FACISA, Educação Infantil com ênfase na alfabetização pela Faculdade de Rolim de Moura – RO FAROL, E Gestão em Bibliotecas Escolares e Salas de Leituras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI; Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Martin Lutero; atualmente atuando em sala multisseriada na Educação de Jovens e Adultos
– EJA. E-mail: anitaropaula@hotmail.com

RESUMO

O estudo da matemática é um componente essencial do currículo educacional e tem uma importância significativa no crescimento cognitivo dos alunos. No entanto, muitos alunos encontram dificuldades ao lidar com conceitos matemáticos durante os anos do ensino fundamental. Este artigo examina os principais obstáculos que os alunos enfrentam em sua busca pela compreensão da matemática e explora táticas viáveis para superar esses obstáculos. Além disso, investiga a importância de empregar uma metodologia educacional inclusiva e diferenciada para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Palavras-chave: Desafio matemático, aprendizagem, alunos do ensino fundamental

ABSTRACT

The study of mathematics is an essential component of the educational curriculum and has a significant importance in the cognitive growth of students. Many students, however, encounter difficulties when dealing with mathematical concepts in elementary school. This article examines the main obstacles that students face in their quest for understanding mathematics and explores viable tactics to overcome these obstacles. Furthermore, it investigates the importance of employing an inclusive and differentiated educational methodology to meet the specific needs of each student.

Keywords: Mathematical challenge, learning, elementary school students

1. INTRODUÇÃO

O tema selecionado para este estudo é “O desafio Matemático na aprendizagem dos alunos do ensino fundamental”. Essa escolha se deu porque ficou

evidente que o ensino-aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental é uma preocupação significativa tanto para os educadores quanto para os alunos. O estudo teve como objetivo explorar os problemas subjacentes e os obstáculos encontrados no ensino e aprendizagem da Matemática no ensino fundamental, extraindo percepções de especialistas proeminentes no campo da educação matemática.

A matemática é frequentemente considerada uma disciplina intrincada e exigente que necessita do uso de raciocínio abstrato, dedução lógica e exatidão. No entanto, para muitos alunos do ensino fundamental, a matemática pode representar um obstáculo considerável em sua jornada acadêmica. Esse desafio pode resultar em perda de motivação, diminuição do desempenho acadêmico e até descontinuidade dos estudos. Assim, é imperativo compreender os obstáculos particulares que os alunos encontram ao aprender matemática e determinar abordagens eficazes para promover o seu crescimento neste domínio.

Nos dias de hoje, o domínio da Matemática abrange uma vasta gama de conexões, padrões e consistências que despertam interesse e inspiram a capacidade de generalização, projeção, previsão e abstração. Isso, por sua vez, promove a organização do pensamento, interpretação e o cultivo do raciocínio lógico. A matemática é parte integrante da vida cotidiana, permeando até mesmo as atividades mais básicas, como contar, fazer compras e lidar com quantidades em áreas como agricultura e pesca. É imperativo que exploremos ao máximo as possibilidades oferecidas pelo conhecimento matemático.

Diante dessa situação, surge um problema, pois existem professores de Matemática autoritários, despreparados e com temperamento desafiador na hora de interagir com os alunos. Essas características dificultam a capacidade dos alunos de absorver a matéria. A ausência de diálogo e interação com os alunos leva à falta de valorização do conteúdo. Alguns professores não veem os alunos como indivíduos capazes de pensamento crítico e relacionamentos harmoniosos. Sendo assim, Marconi e Lakatos (2003) afirma o seguinte, para articular a questão, é necessário expressá-la de forma explícita, clara e de uma maneira que possa ser compreendida e posta em prática. Trata-se de definir o escopo do problema, apresentar seus diferenciais e delinear nossa intenção de resolvê-lo. O objetivo de formular o problema de pesquisa é garantir sua singularidade, especificidade e clareza.

2. DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Em nossa sociedade global contemporânea, caracterizada pela interconectividade e interdependência de nações e culturas, dada a diversidade de agentes e contextos educativos, são inúmeros os obstáculos que se colocam. No âmbito da educação, há uma dinâmica inerente entre escolas, professores e alunos. Essa dinâmica muitas vezes gira em torno da disciplina de matemática, que assume um papel de destaque no cenário acadêmico. Como um aspecto integral da jornada educacional de cada aluno, pode-se argumentar que a cultura serve como uma ferramenta significativa que facilita o cultivo de habilidades e proficiências, como o processo de argumentação envolve o desenvolvimento e exame de hipóteses, bem como a comunicação e meticulosidade em sua avaliação.

De uma perspectiva individual, a observação e a resolução de problemas são elementos críticos que podem ajudar a diminuir a exclusão social e alcançar o sucesso pessoal. De acordo com fontes respeitáveis, como o National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2007) e Roth e Radford (2011), os indivíduos que possuem conhecimento especializado e habilidades em um determinado campo são frequentemente referidos como profissionais.

Os processos, conforme afirmam Cobb e Hodge (2011), devem incorporar a equidade. No que diz respeito ao ensino e aquisição da Matemática, encontra-se um conjunto abrangente de princípios e práticas. Os elementos das comunidades são frequentemente discutidos e observados durante as interações em sala de aula. Esses aspectos emergem como resultado da interação.

O conceito de diversas culturas engloba vários elementos que impactam diretamente o acesso dos alunos a diferentes oportunidades. Do cultivo de vários modos de raciocínio matemático ao ato de discernir distinções e semelhanças entre diferentes conceitos e ideias, o processo de desenvolvimento de habilidades matemáticas abrange uma ampla gama de atividades cognitivas. As ações da escola, que têm desdobramentos para o seu futuro, são idênticas às realizadas anteriormente. As oportunidades educacionais e econômicas, bem como o impacto na promoção de uma cultura de avanço entre os alunos, são contribuições significativas. Ao considerar a trajetória futura do estudo da Matemática, não se pode ignorar as diversas perspectivas sobre a equidade que entram em jogo. Essas

perspectivas lançam luz sobre a importância da justiça e da igualdade no campo, abrindo caminho para um futuro mais inclusivo e diverso.

Nessa ótica, reconhece-se que os desafios da aprendizagem se manifestam de várias formas e têm múltiplas causas, incluindo fatores biológicos, psicológicos e até hereditários. Normalmente, essas dificuldades tornam-se aparentes durante o primeiro ano de escolarização. São vários os elementos que podem contribuir para as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem da matemática. Um obstáculo significativo é a ausência de uma base sólida em conceitos fundamentais, como operações aritméticas, números e geometria. Isso pode resultar em lacunas de conhecimento e lutas subsequentes na compreensão de tópicos mais avançados. Além disso, a matemática exige o desenvolvimento de habilidades de pensamento abstrato e lógico, o que pode ser um desafio para alguns alunos. Além disso, a falta de conexão entre os conceitos matemáticos e sua aplicação prática pode diminuir o significado do aprendizado e aumentar o nível de dificuldade.

3. ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS

Nos dias atuais, todo aluno recebe instruções sobre como resolver problemas matemáticos de maneira eficaz. Simultaneamente, o ato de resolver problemas tem sido um fator nas lutas acadêmicas. Em sentido amplo, pode-se dizer que o processo de abordagem e resolução de problemas tem contribuído para o insucesso vivenciado nas escolas. Os exercícios abordados em sala de aula são de caráter repetitivo, pois visam abordar e retificar questões pertinentes à matéria.

O estudo da Matemática promove o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico nos alunos, permitindo-lhes cultivar suas habilidades cognitivas. O campo da matemática não se limita a exercícios mundanos e repetitivos que carecem de valor. O processo de aprendizagem por reprodução ou imitação envolve a aquisição de conhecimentos e habilidades por meio da replicação ou imitação de exemplos ou modelos existentes. O significado da resolução está enraizado em sua capacidade de capacitar os alunos a se mobilizar e agir. Adquirir conhecimento e cultivar a capacidade de lidar eficazmente com a informação à sua disposição são competências cruciais para os indivíduos adquirirem.

A compreensão dos conceitos e procedimentos matemáticos, bem como o conhecimento sobre o mundo em que se aplicam, é essencial. No ano de 1991,

afirmou-se que o desenvolvimento da iniciativa dos alunos poderia ser alcançado envolvendo-os em atividades de resolução de problemas. A essência do espírito exploratório reside na combinação de criatividade, independência e capacidade de se engajar no pensamento racional. Para propor boas ideias, é fundamental que o indivíduo empregue o raciocínio lógico e faça uso inteligente e eficaz dos recursos à sua disposição. Os alunos frequentemente encontram problemas em suas vidas cotidianas, seja na escola ou em suas vidas pessoais.

Existem inúmeras abordagens alternativas para resolver esse problema, todas envolvendo a obtenção da mesma solução. O desejo de explorar e se envolver com o conhecimento matemático é um catalisador para o crescimento pessoal e o cultivo da curiosidade. Ao nutrir essa curiosidade, os indivíduos são capazes de desenvolver uma compreensão e apreciação mais profundas pelo assunto. A capacidade de resolução dos desafios apresentados aos indivíduos. Alimentar uma inclinação para a resolução de problemas nos alunos é, sem dúvida, um esforço desafiador, pois há inúmeros fatores em jogo. Instâncias de desafio, barreiras e erros surgem em ambientes educacionais. Essas ocorrências ocorrem devido a uma falta de alinhamento entre professores e alunos, decorrente de uma falha em diferenciar entre um problema matemático e um exercício matemático é uma habilidade valiosa.

Segundo o PCN (1998), acredita-se que a construção de um problema matemático seja factível. Silveira (2001) afirma que um problema matemático engloba todos os surge uma circunstância em que é preciso descobrir dados matemáticos que atualmente são desconhecidos para eles. Tentar desvendar um problema matemático ou construir uma prova para um resultado matemático predeterminado é uma tarefa que requer engenhosidade e lógica rigorosa. A busca de uma solução ou o estabelecimento de uma prova envolve navegar por caminhos intrincados de raciocínio dedutivo, cálculos meticulosos e estratégias criativas de resolução de problemas. Este esforço intelectual exige uma compreensão profunda dos princípios subjacentes, conceitos e metodologias dentro do reino da matemática. Investigando as complexidades do problema em questão ou criando uma prova original, os matemáticos se esforçam para avançar nossa compreensão do assunto e contribuir para a paisagem em constante evolução do conhecimento matemático.

Ter uma compreensão clara de como formular e interpretar a pergunta proposta é essencial para que os alunos estruturam efetivamente sua resposta. Para abordar de forma eficaz os cenários apresentados, é importante explorar várias

estratégias para resolver cada situação. Ao desenvolver uma gama de soluções potenciais, os indivíduos podem enfrentar melhor os desafios que podem enfrentar. Isso permite uma abordagem mais abrangente e adaptável para a solução de problemas. Quer envolva conflitos interpessoais, dilemas profissionais ou obstáculos pessoais, ter um kit de ferramentas diversificado de estratégias de resolução pode levar a resultados mais bem-sucedidos.

No entanto, se a atividade em questão for destinada ao propósito de instruir indivíduos na utilização de uma habilidade ou corpo de conhecimento específico, o solucionador já está familiarizado com os conceitos matemáticos, incluindo a utilização prática de algoritmos estabelecidos. Quando os alunos recebem o exercício conhecido como "fórmula conhecida" (SILVEIRA, 2001), são apresentados a eles uma tarefa que exige sua atenção. Apenas implementar um método sem a necessidade de elaborar estratégias para abordá-lo. O papel do educador é orientar seus alunos a se libertarem das rotinas padronizadas que muitas vezes dominam o cenário educacional. Ao desconectar os métodos de ensino das situações da vida real, uma conexão mais forte pode ser formada entre os alunos e suas experiências educacionais. Um aspecto importante a considerar é a aquisição de conhecimento por meio de esforços de resolução de problemas. Para Dante (1991) sugere que os alunos devem ser apresentados a várias estratégias de resolução de problemas para melhorar sua aprendizagem. Ao apresentar uma série de problemas, é mostrado aos indivíduos que não existe uma abordagem única para todos. Cada situação requer sua própria estratégia única.

De acordo com Polya (1978) postula que os educadores que pretendem cultivar uma mentalidade de resolução de problemas nos alunos devem primeiro se concentrar no desenvolvimento de suas habilidades de resolução de problemas. A capacidade de resolver problemas deve, sem dúvida, gerar algum nível de curiosidade em suas mentes. Além disso, é crucial fornecer ampla oportunidade para os alunos imitarem e praticarem, a fim de lidar com quaisquer dificuldades ou desafios que possam encontrar. Quando o professor aborda um problema durante a aula, é bom que ele adicione um toque de drama às suas explicações. Faça a si mesmo as mesmas perguntas que emprega para ajudar seus alunos.

Todo matemático, independentemente de sua área de especialização, compartilha uma base comum na busca de conhecimento e compreensão por meio da linguagem de números, padrões e raciocínio lógico. Os matemáticos se dedicam

a explorar as intrincadas complexidades das relações numéricas, resolução de problemas e descoberta de novos princípios matemáticos. Seu trabalho geralmente envolve conceitos abstratos e provas rigorosas, bem como o desenvolvimento de modelos matemáticos para explicar e prever fenômenos do mundo real.

À medida que cada professor embarca na tarefa de exercícios de resolução de problemas que exigem pensamento crítico e habilidades analíticas, para que as habilidades matemáticas sejam eficazes, é importante estabelecer objetivos tangíveis que priorizem o sucesso dos alunos em suas atividades acadêmicas. O texto discute a aquisição de conhecimentos específicos por meio de certas transformações. As habilidades e o potencial dos alunos devem estar no centro do ensino, e as abordagens instrucionais usadas devem estar alinhadas com essas capacidades. As metas ou fins referidos como “objetivos” (VALLEJO, 1979).

Existem vários métodos que podem ajudar os alunos a superar obstáculos quando se trata de aprender matemática. O passo inicial é identificar e resolver com precisão quaisquer lacunas no conhecimento, oferecendo exercícios de revisão e reforçando os princípios fundamentais. Além disso, empregar técnicas práticas e tangíveis, como materiais manipuláveis e jogos interativos, pode ajudar os alunos a visualizar e compreender conceitos matemáticos abstratos. Além disso, a diferenciação instrucional é crucial na adaptação dos métodos de ensino para atender às necessidades únicas de cada aluno, fornecendo suporte extra ou desafios quando necessário. Por fim, a integração da tecnologia educacional, incluindo aplicativos e softwares interativos, pode aprimorar a experiência de aprendizado.

4. UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA MATEMÁTICA

A educação inclusiva nos ambientes escolares se concentra em garantir que os indivíduos com deficiência tenham acesso igualitário e uma presença duradoura nos ambientes educacionais. Além disso, visa proporcionar aos alunos oportunidades iguais de aprendizagem (Muniz et al., 2018). A implementação de práticas inclusivas nas escolas requer a colaboração de várias partes interessadas, incluindo professores, alunos, funcionários administrativos, gestão escolar, bem como a família e cuidadores do aluno. Os professores desempenham um papel crucial, pois fornecem diretamente aos alunos as adaptações e metodologias necessárias para apoiar seu processo de aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), que orientam o planejamento e a instrução escolar, cabe aos educadores e à comunidade escolar em geral. Para aderir a uma política de integração dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares, é imperativo que o Ensino Básico seja inclusivo. Isso exige que os professores recebam formação integral ao longo das diversas etapas da Educação Básica, englobando os conhecimentos necessários à formação desses alunos (BRASIL, 2017). A pesquisa realizada por Muniz, Peixoto e Madruga (2018) lança luz sobre o ensino de Matemática e os obstáculos que surgem nesse campo. O estudo documenta as dificuldades enfrentadas por professores de Matemática, tradutores-intérpretes de língua de sinais (TILS) e alunos surdos. Os resultados demonstram que a utilização de salas de recursos multifuncionais (SRM) alivia esses desafios e aumenta a inclusão desses alunos. No entanto, todas as partes envolvidas encontram obstáculos, especialmente os professores de Matemática que podem se sentir despreparados para ensinar efetivamente esses alunos devido à falta de recursos, treinamento, pesquisa, preparação e diálogo.

Além disso, também faltam metodologias específicas adaptadas para facilitar sua instrução. Os TILS encontraram desafios ao colaborar com professores de Física, Química e Matemática, pois sua proficiência está principalmente enraizada no campo da Pedagogia, e não no conhecimento específico da disciplina. Conseqüentemente, eles lutam para compreender e transmitir efetivamente o conteúdo para seus alunos. Esta questão é ainda mais exacerbada pela ausência de planejamento de aula colaborativo com os professores. O TILS deve possuir uma compreensão abrangente do assunto, a fim de facilitar o aprendizado e promover uma troca efetiva de informações com seus alunos. Em um estudo realizado por Fraz em 2018, o foco foi a utilização de tecnologia assistiva (TA) em conjunto com tecnologias de informação e comunicação (TIC) e tecnologias digitais para fins de ensino de Matemática. Esta pesquisa visa fomentar a inovação e ampliar o escopo de trabalho para abranger não apenas indivíduos com deficiência auditiva, mas também aqueles com deficiência intelectual. Segundo Fraz (2018), a tecnologia assistiva é pensada para atender especificamente alunos com necessidades especiais.

Esses recursos são feitos sob medida e produzidos em grande quantidade, com o objetivo principal de aprimorar, preservar ou aperfeiçoar as habilidades

funcionais de indivíduos com deficiência. Existe uma ampla gama de sistemas de suporte disponíveis para pessoas com deficiência, incluindo vários tipos de cadeiras de rodas, próteses e órteses. Além disso, existe uma extensa gama de adaptações, dispositivos e equipamentos projetados para atender diversas necessidades em áreas como comunicação, nutrição, mobilidade, transporte, educação, recreação, esportes e emprego. Portanto, é evidente que esse recurso específico atende a vários alunos, oferecendo a eles oportunidades valiosas de aprendizado. Envolve-os ativamente no processo de construção e assimilação do conhecimento matemático.

Além disso, ainda existe potencial para a Matemática inspirar ainda mais novas metodologias e práticas pedagógicas no ambiente escolar, utilizando tais recursos para nutrir o desenvolvimento de diversos talentos e habilidades, gerando resultados positivos. Para garantir que todos os alunos tenham chances iguais de sucesso no estudo da matemática, é imperativo adotar uma abordagem inclusiva. Esta abordagem implica reconhecer e apreciar a ampla gama de habilidades e preferências de aprendizagem entre os alunos.

5. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Na pesquisa de Rocha (2012), a leitura é definida como o intrincado processo de compreensão das representações formais e simbólicas que são comunicadas por meio de diversos meios linguísticos. Nesse sentido, fica evidente que a leitura vai além do simples reconhecimento de símbolos em vez disso, requer o engajamento ativo dos processos cognitivos na aquisição do conhecimento. Segundo Freire (2009), um leitor habilidoso é aquele que, por iniciativa própria, seleciona trechos relevantes do texto e emprega diversas estratégias para aumentar a compreensão e otimizar os resultados da aprendizagem.

A conexão entre o contexto pessoal do leitor e sua capacidade de adquirir conhecimento é evidente. Ele entrelaça sua interpretação individual do mundo com as várias interpretações que eles encontram ao se envolverem com um livro, como explica Lajolo (2002). A leitura tem imensa importância dentro do cenário educacional, servindo como uma atividade fundamental que sustenta todas as outras disciplinas. Está intrinsecamente ligado à totalidade da instrução em sala de aula.

Conforme afirma Bamberger (2000), uma criança que demonstra um interesse genuíno pela leitura é capaz de navegar por uma infinidade de desafios, com a escola servindo como facilitadora do ensino da leitura e garantindo exposição regular a materiais de leitura.

Segundo Machado (1990), existe uma correlação entre a língua nativa de português e a matemática, pois ambas compartilham funções paralelas que funcionam como componentes do currículo. Machado também enfatiza a importância de entender e utilizar essa correlação para enfrentar os desafios do ensino de matemática. Na perspectiva de Machado, ambas as disciplinas contribuem para o desenvolvimento do conhecimento qualitativo.

Segundo Fonseca e Cardoso (2005), destaca-se que a matemática, como qualquer outra disciplina, necessita da prática da leitura. Além disso, eles fornecem percepções sobre como incorporar a leitura no ambiente de sala de aula, especificamente destacando os exercícios textuais e materiais que aprimoram a compreensão do aluno de conceitos matemáticos e habilidades de alfabetização. Ao contrário dos capítulos introdutórios de um livro, essa leitura específica se destaca. Envolve o leitor com os conhecimentos já adquiridos, levando-o a interpretar e compreender o mundo e a realidade que o cerca. Esta explicação é fornecida por Smole (1997). A incorporação da literatura no ensino de matemática significa um afastamento significativo da abordagem convencional de ensino de matemática. Neste tipo de atividades, os alunos não se limitam a adquirir conhecimentos matemáticos e posteriormente aplicá-los a contextos históricos e em vez disso, eles se envolvem na exploração simultânea da matemática e da história. Essa abordagem é descrita por SMOLE (1997) como uma mudança transformadora na pedagogia.

Como afirmado por Fonseca e Cardoso (2005), as aulas de matemática muitas vezes dependem de professores que usam atalhos e fórmulas para resolver problemas matemáticos. Como resultado, os professores priorizam os cálculos matemáticos sobre a leitura, levando a uma falta de explicação sobre os procedimentos e conceitos teóricos. Conseqüentemente, os alunos acabam tendo uma abordagem mecanicista de aprendizagem, onde a memorização se torna o foco principal para obter boas notas.

Sendo assim, o desafio de compreender e interpretar o texto representa um obstáculo significativo para os alunos, dificultando sua capacidade de se destacar

em matemática e impedindo-os de compreender verdadeiramente o significado de seu conhecimento. Segundo Andrade (2005), o que desconhecemos, não podemos viver ou experimentar plenamente. Aquilo que não ocupa nossos pensamentos e emoções não nos pertence verdadeiramente.

Na análise de Carrasco (2001), fica evidente que a matemática apresentada nos livros didáticos tradicionais é ao mesmo tempo inflexível e desvinculada da realidade. Conseqüentemente, é imperativo ir além de meros exercícios de livros didáticos e fornecer aos alunos exercícios interativos que facilitem uma verdadeira compreensão dos conceitos matemáticos.

Segundo Lopes (2005), os livros didáticos, principalmente os da área de ciências exatas, muitas vezes negligenciam a discussão dos desafios e equívocos que surgem durante o processo de construção do conhecimento. É fundamental demonstrar aos alunos que a matemática, embora inicialmente apresentada de forma prática, não é tão assustadora quanto parece. A chave está no desenvolvimento de fortes habilidades de compreensão textual e na capacidade de interpretar declarações com precisão.

Segundo Frade (2003), é fundamental que o aluno tenha liberdade para articular seus pensamentos, compartilhar incertezas, compreender conceitos, interpretar significados e relatar experiências pessoais. Ao criar um ambiente de sala de aula envolvente, os educadores podem demonstrar aos alunos que o conhecimento adquirido será aplicado em seus futuros empreendimentos acadêmicos e profissionais.

Segundo Smole (2001), é importante que o aluno gere seus próprios problemas, pois exige que ele organize seu conhecimento e desenvolva um texto bem estruturado que transmita efetivamente sua compreensão. Esse processo permite que os alunos tenham liberdade para expressar suas interpretações sobre o conteúdo abordado em sala de aula, promovendo autonomia e permitindo que eles abordem problemas matemáticos com maior segurança, reduzindo a probabilidade de erros.

Conforme Serrazina (2000), é fundamental que o aluno construa ativamente seu conhecimento no dia a dia, ao invés de depender exclusivamente do professor para obter informações. Conseqüentemente, o dia a dia do aluno é dedicado à aquisição destes conhecimentos, levando-o a um constante exercício crítico e de reflexão nos mais diversos contextos. Essa responsabilidade não é exclusiva da

instituição educacional. Os pais também desempenham um papel crucial nesta jornada educacional.

Segundo Machado (1991), a matemática está intimamente ligada a todos os aspectos da existência cotidiana das pessoas. Por exemplo, mesmo um ato básico como comprar pão requer a aplicação de conceitos matemáticos para calcular. Portanto, a matemática engloba a capacidade de interpretar, analisar, sintetizar, representar, conceber, transcender, extrapolar e projetar. Em outras palavras, a matemática é uma disciplina que abrange uma ampla gama de habilidades e funções cognitivas.

6. CONCLUSÃO

Para muitos alunos do ensino fundamental, a matemática é um desafio considerável. No entanto, com a implementação das estratégias e abordagens adequadas, é possível superar essas dificuldades. É fundamental estabelecer uma base sólida nos princípios fundamentais, utilizar diversas técnicas de ensino adaptadas às necessidades individuais de cada aluno e criar um ambiente abrangente na sala de aula. Ao fazer isso, podemos auxiliar os alunos a desenvolver suas habilidades matemáticas, aumentar seu engajamento e sucesso no processo de aprendizagem, preparando-os para uma trajetória bem-sucedida tanto na academia quanto nas carreiras que escolherem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. G. **As inter-relações entre iniciação matemática e alfabetização**. In: NACARATO, Adair Mendes e LOPES, Celi Espasandin. **Escritas e Leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 143-161. 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 julho. 2023.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.

CARRASCO, L. H. M.: **Leitura e escrita na matemática**. IN: Iara C.B. et al. (orgs). **Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas**, 4 ed. Porto Alegre: editora da Universidade /UFRGS, p.175-189. 2001.

COBB, P., & HODGE, L. L. **Culture, identity, and equity in the mathematics classroom**. In E. Yackel, K. Gravemeijer, & A. Sfard (Eds.), *A journey in mathematics education research* (pp. 179-195). New York, NY: Springer. 2011.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, Recife, p. 1–5. MEC (1998) **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais – 1998. Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, DF. 1998.

FRAZ, N. J. **Tecnologia assistiva e Educação Matemática**: experiências de inclusão no ensino e aprendizagem da matemática nas deficiências visual, intelectual e auditiva. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 15, nº 20, p. 523-547, set./dez. 2018.

FRADE, C. **Componentes Tácitos e Explícitos do Conhecimento Matemático de Áreas e Medidas**. Tese de doutorado-Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, M. C. F. R.; CARDOSO, C. de A. **Educação matemática e letramento: textos para ensinar matemática, matemática para ler texto**. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (org). *Escritas e Leituras na Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, p.63-76. 2005.

GAUSE, D. C. e WEINBERG, G. M. **Seus olhos estão abertos?** Como definir, analisar e resolver problemas...seus... e dos outros. São Paulo: Makron/McGraw-Hill, 1992.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

LOPES, J. de: **O livro didático, o autor e as tendências em Educação Matemática**. IN: NACARATO, Adair Mendes e LOPES, Celi Espasandin. **Escritas e leituras na Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 35-62. 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua**. São Paulo: Cortez, 1990.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MUNIZ, Salvador C. S.; PEIXOTO, Jurema L. B.; MADRUGA, Z. E. F. **Desafios na inclusão de surdos na aula de matemática**. Revista Cocar, Belém, v. 12, nº 23, p. 215-239, jan./jun. 2018.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM). **Princípios e normas para a matemática escolar** (M. Melo, Trad). Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM). 2007.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

Roth, W.-M., & Radford, L. **A cultural-historical perspective on mathematics teaching and learning**. Rotterdam: Sense Publishers. 2011.

ROCHA, É. C. F. **A importância da leitura no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança no ensino do fundamental I**. Revista Científica Eletrônica da Universidade do Estado da Bahia – Campus XVI – Irecê, dezembro, 2012.

SCHOENFELD, A. **Resolução de problemas matemáticos**. 1985.

SILVEIRA, J. F. P. **O que é matemática?** 2001. Disponível em <http://athena.mat.ufrgs.br/~portosil/resu.html>. Acesso em 05 julho 2023.

SMOLE, K. C. S.; CÂNDIDO, P. T.; STANCANELLI, R. **Matemática e literatura infantil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Lê, 1997.

SMOLE, K. C. S. & DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SERRAZINA, L. **A formação para o ensino da Matemática: perspectivas futuras**. Educação Matemática em Revista. São Paulo: SBEM, 2000.

VALLEJO, P. M. **Manual de avaliação escolar**. Coimbra: Almedina, 1979.



Capítulo 9

**CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO
DA APRENDIZAGEM**

Aline Ferreira de Souza

Cristiana Nunes da Silva

Dayane Aparecida Espindola Dutra

Patrícia Martins Bonfá

Leda Maria Turman Papareli

Luciana da Silva Rodrigues Shon

Marlene Ferreira Menezes

Sandra Godoy Martines

Regiane Marques

Rosimeire Antunes de Souza

CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Aline Ferreira de Souza

*Licenciatura em Pedagogia – Anhanguera/UNIDERP,
Pós graduação em Educação Infantil – Faveni, Pós graduação em Educação
Especial e Inclusiva - Faveni, aline-souza.03@outlook.com*

Cristiana Nunes da Silva

*Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal do MS - UFMS,
Pós graduação em Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental com
ênfase em alfabetização UNIFCV, Pós graduação em Educação especial inclusiva
aplicada a Educação básica UNIFCV, cnunes2014@hotmail.com*

Dayane Aparecida Espindola Dutra

*Licenciatura Plena em Pedagogia - Faculdades Integradas de Naviraí- FINAV,
Pós Graduação em Neuropedagogia na Educação – FATEC, Pós Graduação em
Educação Infantil e Alfabetização - FIAVEC, Pós Graduação em Educação Especial
e Inclusão – FIAVEC, dayanedutra1985@hotmail.com*

Patrícia Martins Bonfá

*Licenciada em Pedagogia - Faculdade Geremário Dantas - FGD
Licenciada em História - Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson - UNAR
Pós graduação em Alfabetização e Letramento - Faveni
Pós Graduação em Educação Especial - Faculdade São Braz.
patricia_bonfa@hotmail.com*

Leda Maria Turman Papareli

*Licenciatura em Pedagogia Anhanguera/UNIDERP,
Pós Graduação em educação infantil e alfabetização e educação especial e Inclusão
– Faculdades Integradas de Várzea Grande, Pós graduação em educação especial
e inclusiva e transtorno do espectro autista TEA – Faculminas,
ledamariaturman@gmail.com*

Luciana da Silva Rodrigues Shon

Licenciatura em Pedagogia- UNICV , lucianamanu756@gmail.com

Marlene Ferreira Menezes

*Licenciatura em Pedagogia - Anhanguera/UNIDERP,
Pós graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental de nove
anos - FIAVEC, Pós graduação em Educação Especial e Inclusão- ANAEC ,
marlene_gui@outlook.com*

Sandra Godoy Martines

*Licenciatura em pedagogia- Universidade Federal Mato grosso do Sul – UFMS,
Pós graduação em Educação Especial e Dificuldade de Aprendizagem – FAESI,
Pós graduação em Educação Infantil, Neurociências e Aprendizagem – FATEC,
sandrinha.godoy@hotmail.com*

Regiane Marques

*Licenciatura em Pedagogia - Universidade Anhanguera /UNIDERP,
Licenciatura em Artes Visuais - Centro universitário Faveni-Unifaveni,
Pós graduação em Educação Infantil - Anos Iniciais e Psicopedagogia - Facuminas,
Pós graduação em Psicologia da Educação - Faculdade Focus,
regii.marks@gmail.com*

Rosimeire Antunes de Souza

*Gestão em Recursos Humanos - Fatec, Licenciatura em Pedagogia - Fiar,
Pós graduação em Educação Especial- Anaec,
Pós graduação em Neuropsicopedagogia Institucional Inclusiva, Orientação e
Supervisão Escolar - UNIBF,rosiantunes2930@gmail.com*

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como tema principal a Avaliação de Aprendizagem. Por avaliação de aprendizagem se entende que é um método utilizado para avaliar a evolução do ensino-aprendizagem dos estudantes. Neste estudo buscou investigar as concepções deste tipo de avaliação ao mesmo tempo em que foi realizada uma reflexão sobre os aspectos abrangentes e incongruentes, cuja metodologia adotada

na pesquisa foi a pesquisa qualitativa, efetivada por meio da pesquisa bibliográfica cujo apoio teórico é oriundo de especialistas sobre a temática.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Concepções. Prática.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem enquanto relevância acadêmica ser fonte de pesquisa e discussão para estudantes que buscam escritos na temática aqui proposta, já a sua relevância política tende a mostrar a abrangência e incongruências da Avaliação da Aprendizagem, agregando novas percepções aos leitores, ao ser capaz de auxiliar na formação crítica reflexiva.

A partir do tema Avaliação da Aprendizagem, este trabalho acadêmico busca atender uma inquietude pessoal, a qual almeja responder os seguintes questionamentos: Com qual finalidade essa avaliação tem acontecido? A avaliação que tem acontecido na perspectiva da avaliação para a aprendizagem ou como avaliação da aprendizagem? Para responder as questões apresentadas alguns estudiosos foram cruciais neste processo, a revisão bibliográfica foi o método de pesquisa escolhido para este estudo.

Contudo, a análise do tema em estudo apresenta um caráter mais propositivo que conclusivo, pois se trata de uma temática ainda bastante discutida dada a sua relevância para a sociedade brasileira. Portanto, o campo teórico se alicerça na pesquisa de trabalhos e autores pertinentes ao tema com a intenção de contextualizar o assunto e apresentar novas contribuições no campo acadêmico.

2. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

2.1 Os equívocos da prática

Ao abordar as concepções de avaliação da aprendizagem fica evidente que não existe uma definição única para avaliação estando consciente de que falar sobre o termo “avaliação” é muito complexo, pois esta representa um dos pontos vitais para o alcance de uma prática pedagógica consequente. Embora os processos avaliativos não sejam muito investigados, eles acontecem longo da nossa história, seja pela avaliação formal ou informal, em diferentes instituições, seja na vida cotidiana ou na escola.

Sobre a avaliação da aprendizagem, tema específico deste trabalho acadêmico, sabe-se que é um tema bastante polêmico e que, nos dias atuais, tem sido definida por governos neoconservadores e neoliberais, conhecido como “Estado Avaliador”, criando um ethos competitivo, pautado pela lógica do mercado, com importação para a escola público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos conquistados pelos sistemas educativos. Conforme G. Wald Ford:

Esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no setor público, como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticada. (FORD, 1999, p.23)

Assim, a avaliação aparece como um meio para a implementação desses mecanismos aliado ao discurso de que privatizando as escolas públicas teremos educação de “qualidade”. Não se pode generalizar, dizer que todas as escolas públicas são ruins e que todas as escolas privadas são boas, em ambas as redes de ensino se encontram escolas de grande qualidade.

É compressível o pressuposto supracitado é apenas uma ideia para diminuir os compromissos e as responsabilidades que o Estado tem com a sociedade, pois a escola pública e gratuita é direito de todos os cidadãos, seja qual for o seu ponto de partida e ritmo de seu progresso. Mas, de modo geral, as escolas adotam a avaliação como uma prática desenvolvida para estimular e controlar o estudante, principalmente quando se perde a relação pedagógica do professor com cada um de seus alunos .

No plano ideal a educação formal deveria se estruturar por meio de processos de ensino e de aprendizagem focados no desenvolvimento intelectual dos alunos, promovendo tanto o desenvolvimento global da personalidade, em que suas dimensões, social, emocional, física, quanto as características e necessidades individuais da aprendizagem que tem um papel importante na formação do cidadão autônomo e democrático. Nessa perspectiva, o aumento de resultados médios globais de aprendizagem constituiria um indicador da qualidade do ensino e reveladores do processo de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, o processo de avaliação da aprendizagem tem sido realizado por parte dos professores de modo equivocado, adotada e praticada somente por meio da mensuração e verificação do desempenho do aluno, conforme explica Luckesi:

Que a avaliação da aprendizagem usualmente tem tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação e seu uso tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do nada. (LUCKESI, 1998, p.96).

Sendo adotada a mensuração e a verificação do desempenho dos alunos, estas concentram-se em situações específicas que testam as suas habilidades através da memorização mecânica de conceitos e procedimentos que nem sempre tem atingido patamares mais complexos de competência no trato do conhecimento. Deste modo, a mensuração e a verificação de desempenho e de aprendizagem são periódicas e terminais, aplicadas de forma que se visa classificar os alunos, aprovando ou reprovando. Isso resulta, de certa forma, em uma punição do aluno, ao invés de avaliação da aprendizagem. Lukesi diz ainda:

Que o termo, avaliação da aprendizagem, a qual, a partir da mensuração e da verificação, implica, necessariamente, em julgamento de valor elaboração de alternativas de decisão sobre procedimentos de ensino-aprendizagem que oportunizem a realização afetiva de aprendizagem ainda não processada e fomentem aquelas em processamento. Nesse sentido trata-se de um processo pedagógico, que em sua totalidade, considerado tanto o planejamento, quanto o processo de ensino-aprendizagem, a “avaliação” da aprendizagem mantém os alunos em uma condição ao longo do tempo, em seu diferenciado e “perpetuados” níveis de resultados de aprendizagem visto como dados e nunca como objeto de otimização. (LUCKESI, 1998, p.99).

Portanto, a avaliação a partir da mensuração tem punido o aluno ao invés de subsidiar o estudante em seu processo de aprendizagem. É desse modo que no bojo do processo pedagógico, a “avaliação da aprendizagem” que se dá no contexto educacional, não propriamente produz, mas apenas explicita, em suas últimas consequências, um viciado processo seletivo discriminativo daqueles alunos “talentosos naturais” ou “naturalmente mais talentosos” e promovendo, simultaneamente, a progressiva caracterização do contingente de alunos cronicamente “abaixo da média” o que induz a sua eventual marginalização ou mesmo eliminação da educação escolar, a curto ou a mais longo prazo. (Cf. LUKESI, 1998).

De acordo com VASCONCELOS a avaliação escolar tem colaborado com o processo dominante, ajudando a inculcar autoconceito negativo, que o aluno é problemático, incapaz, ignorante, especialmente aqueles das camadas populares que

têm de passar pelas escolas. Para este autor o problema central da avaliação é o seu instrumento de discriminação e seleção social na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os “aptos” dos “inaptos”, os “capazes”. O papel da ideologia burguesa é de lançar a todos o convite à sedução de chegar ao final do processo de escolarização e de culpabilizar a quem eventualmente não chegar, de que se não chegou, foi por sua própria responsabilidade.

Sendo assim, a avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão do sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado (VASCONCELOS 1993, p. 29).

Lukesi alerta de que não devemos cair no erro de considerar que a escola é a responsável pela organização já existente, pois esta não é a origem nem a causa principal dos equívocos cometidos em nome da escola pública. A avaliação tem se traduzido numa mera possibilidade de reprodução do aluno, mas não seria esse “bicho de sete cabeças” se não houvesse o respaldo legal para a reprovação do aluno. Avaliação hoje é o instrumento de controle oficial para o certificado, para o diploma, para matrícula.

Com outras palavras, a avaliação é um procedimento pedagógico adotado pelos professores a partir de suas próprias concepções de aprendizagem e controlado pelas regras escolares e pela política educacional do “Estado avaliador”. Em consequência, esta vem ocorrendo no interior de grande parte das escolas por parte de professores que adotam uma forma prática de avaliar que acaba promovendo a discriminação, a seletividade, decorrentes de uma avaliação não democrática, excludente e desigual. Nesta forma de avaliar o mérito e o esforço pessoal são colocados como máquinas do sucesso, reforçando cada vez mais a competição e o individualismo, por meio da classificação que valoriza os “melhores”.

2.2 Proposições de avaliação da aprendizagem

Em um trabalho de revisão, D. Nevo (1986) constata que as funções da avaliação mais referidas na literatura são as que dizem respeito à melhoria dos processos de aprendizagem; à seleção, certificação e responsabilização; à promoção de motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa

sobre os processos sociais e educacionais e, finalmente, a função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade, sobretudo no contexto organizacional.

Assim, a avaliação deve ser compreendida no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas. Ela própria é uma atividade política como se constata, por exemplo, quando se estuda e pratica a investigação avaliativa em programas educacionais e de políticas públicas.

Avaliação da aprendizagem é um processo abrangente da existência humana que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. Avaliação da aprendizagem deve ser feita no processo, quando o professor pode acompanhar a construção do conhecimento pelo educando; avaliar na hora que tem que ser avaliado, para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento, verificando os vários estágios do desenvolvimento dos alunos e não os julgando apenas num determinado momento. Avaliar o processo e não apenas o produto, ou melhor, avaliar o produto no processo.

Para HADJI o que significa avaliação? O autor deixa bem claro que avaliar é interpretar, portanto, obviamente não existe uma única definição. Assim, avaliar significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que separa a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, daquele em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num ato de auto avaliação. O autor traz um exemplo de como ele costuma fazer essa avaliação:

Hadji (2001), explica que quando ele faz uma avaliação, o processo se inicia por se distanciar do objeto sobre o qual vai pronunciar. Assim, ele introduz uma ruptura na ordem das coisas e das relações imediatas que elas mantêm. “Distancio-me e constituo-me como um sujeito exterior às coisas avaliadas enquanto produtor de um discurso que julga essas “coisas”. (HADJI, 2001, p.17).

Neste sentido, o autor supracitado esclarece que é

É esta distanciação, este afastamento, que fundamenta a produção do discurso pelo qual eu, sujeito avaliador, me pronuncio sobre... e meu discurso, que é possível pela ruptura operada entre o sujeito e o objeto, eu (que falo) e outros (de quem se fala), lança então a rede das palavras sobre o universo das coisas, e é entrecruzados pelo sujeito pelos objectos, pelo verbo e pela realidade. Assim a existência da avaliação é a manifestação de uma exigência de ter “para dizer”(HADJI, 2001,p.17).

Para que essa avaliação seja satisfatória, deve levar o sujeito a operar uma segunda ruptura, entre o que é real e o que é ideal. Diz ainda o autor que para poder pronunciar sobre uma dada realidade, deve dispor de uma norma, de uma “grelha”, à luz da qual vai se apreciar a realidade. Para ele o essencial da avaliação reside numa relação entre o que existe e o que era esperado entre um dado comportamento e um comportamento-alvo, e por fim, entre uma realidade e um modelo ideal. Assim, o ato de avaliação é um ato de “leitura” de uma realidade observável, que aqui se realiza com uma grelha predeterminada, que leva a procurar, no seio da realidade, os sinais que dão o testemunho da presença dos traços desejados.

Para o autor a avaliação pode ser vista, num sentido, como uma operação de transformação das representações. Descreve Barbier, para quem:

O “acto de avaliação” pode ser considerado como um processo de transformação das representações, cujo ponto de partida seria uma “representação factual” de um objeto e o ponto de chegada uma representação normalizada desse mesmo objecto. Contudo se deveria dizer que se passa de uma representação para outra, porque não há, para falar verdade, uma dada representação factual antes de se emitir um juízo de avaliação (BARBIER, 2002, p.108).

Sacristan (1998) ressalta a avaliação como uma prática muito difundida no sistema escolar em qualquer nível de ensino e em qualquer de sua modalidade ou especialidades. Diz ele que conceituá-la como “prática” significa que estamos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apoia numa série de ideias e formas de realiza-la e que é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado. A prática de avaliação é explicada pela forma como são realizadas as funções que a instituição escolar desempenha.

Para o autor avaliação não é só o ato de comprovar o rendimento ou qualidade do aluno, mas uma fase final de um ciclo completo de atividade didática racionalmente planejada, desenvolvida e analisada, ou seja, hoje se pensa a avaliação com uma fase do ensino. Qualquer processo didático intencionalmente guiado implica uma revisão de suas consequências, uma avaliação do mesmo, portanto a avaliação serve para a tomada de consciência no processo na hora de pensar e planejar a prática. Sacristan, (1998) reforça o que os outros autores trazem, quando ele diz que “a operação de avaliar algo ou alguém consiste em estimar seu valor não-material”, e ainda que na prática cotidiana dominante, o significado de avaliar é menos

polissêmico: consiste em classificar os alunos por meio de provas para obter resultados a partir das quais atribuirão essas classificações.

Outro autor que complementa esta explicação é Landsheere, ao afirmar que: Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno, de um grupo de estudantes, estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de matérias, professores, programas etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação. (LANDSHEERE, 1973, p.199).

Assim, a avaliação deve ser compreendida como o recurso para proporcionar informação sobre os processos que devem ser valorizados depois, para ajudar os que dirigem ou intervêm nos mesmos ao tomar decisões. A avaliação inclui a valorização, no sentido de que implica não apenas a identificação do grau de desenvolvimento do aluno ou do nível em que sua conduta se modificou, mas também a valorização e a adequação dos resultados obtidos em relação aos critérios ou objetivos desejáveis. Significa que se refere a valores, ideais educativos, que não deixam de ser construções aceitas em determinados momentos por grupos de indivíduos, sobre as quais existem acordos e discrepâncias.

Contudo, a avaliação deve servir ao conhecimento de das reais necessidades escolares do estudante, em vez de ser uma corrida de obstáculos para se superar ou elemento de hierarquização e de exclusão do processo de escolarização.

3. CONCLUSÃO

Nas buscas, através de leituras, pesquisas realizadas em diversos autores, pode se considerar a avaliação um tema bastante complexo e que ainda exige muito estudo para compreendê-la; pois não existe uma única definição. Entretanto, falando especificamente da avaliação escolar, a avaliação é um método adotado pelos professores, mas por parte de muitos deles a avaliação assume uma função equivocada, sendo adotada e praticada como mensuração, uma avaliação classificatória, ou seja, aquela avaliação que acontece no final de unidade, semestre, ano letivo, em que aprova ou reprova, avalia apenas o que se pretendia que o aluno tivesse aprendido e não de fato o que ele aprendeu.

Alguns especialistas acreditam que avaliação como mensuração tem sido adotada como uma punição com o aluno ao invés de auxiliá-lo em seu processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma acaba acontecendo uma discriminação e seletividade, uma avaliação não democrática, excludente e desigual. Assim não cria condições para uma reorganização do processo de aprendizagem do aluno.

A avaliação deve ser processual e contínua, fazendo usos de quantos instrumentos forem possíveis para acompanhar o aluno em diversas atividades realizadas durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Identificar as diferentes situações que acontecem na sala de aula exige uma boa preparação do professor, e que seja um momento de cuidado. Ao final a avaliação deve servir tanto ao professor quanto ao aluno para que ambos possam compartilhar a busca pelo sucesso escolar, o que implica no aperfeiçoamento do ato de ensinar e de aprender.

4. REFERÊNCIAS

BARBIER, R. *A pesquisa-ação* Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

De Landsheere G. *Rapport d'activités de recherche et de développement 1973* Université de Liège: Laboratoire de Pédagogie expérimentale. (a).

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem na Escola*. Salvador, Editora Malabares, 2005.

NÓVOA, Albano Estrela António. *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Portugal, Porto Editora, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre, Editora Artmed, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação escolar*. São Paulo, Editora Libertad, 1993.



Capítulo 10

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E METODOLÓGICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO TEA

Ana Sedano da Silva

Anne Carine Serpa Melo

Jessica Deisi Lorentini

Daniella Sallun Martins Pedroso

Eralda Aparecida Souza Silva

Gabriella Cabral Ribeiro

Fernanda Bezerra

Nalva Cardoso Neves da Silva

Patrícia Militão Ricardo

Valdenise de Souza Santos

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA
HISTÓRICA E METODOLÓGICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO
ALUNO TEA**

Ana Sedano da Silva

Licenciatura em Pedagogia - Faculdades Integradas de Naviraí –FINAV; Pós-graduação Lato senso em Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de 09 anos - Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia; Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão - Faculdades Integradas de Várzea Grande – Fiavec; Pós -graduação Lato sensu em Atendimento Educacional Especializado - Faculdade São Braz; anasedano@hotmail.com.br

Anne Carine Serpa Melo

Licenciatura em Pedagogia - Universidade Anhanguera/ UNIDERP; Pós-graduação em Educação Infantil e Anos iniciais do ensino fundamental - Faculdade de Pedagogia ANAEC; Pós-graduação em Educação e Especial e Inclusão- Faculdade de Pedagogia ANAEC; serpaeducacao@gmail.com

Jessica Deisi Lorentini

Licenciatura em Pedagogia - Anhanguera/UNIDERP; Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial - Faculdade Única de Ipatinga; Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil - Faculdade Única de Ipatinga; jessicadeisy73@gmail.com

Daniella Sallun Martins Pedroso

Licenciatura em Educação Física - UNIGRAN; Tecnologia em Estética- UNIGRAN; Pós-graduação em Avaliação e prescrição de atividades físicas - UNIGRAN; danisallun@uol.com.br

Eralda Aparecida Souza Silva

Licenciatura em Letras – FINAV; Licenciatura em Pedagogia – UNIJALES; Pós-graduação em Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas- UNOPAR; eralda.ap03@gmail.com

Gabriella Cabral Ribeiro

Licenciatura em Pedagogia – Anhanguera/ UNIDERP

gabienzoravier@gmail.com

Fernanda Bezerra

Licenciatura em Pedagogia – UFMS; Pós-graduação em Educação Infantil e séries

iniciais – FAESI; Pós-graduação em Educação Especial e Dificuldade de

Aprendizagem – FAESI; fernandabezerra_my@hotmail.com

Nalva Cardoso Neves da Silva

Normal Superior: Pedagógica – UEMS; Licenciatura em Letras – FINAV; Pós-graduação em Neurologia e Aprendizagem Infantil - Universidade Cândido Mendes;

Pós-graduação em Atendimento às necessidades especiais - Faculdades

Integradas do Vale do Ivaí; nalvacardosoneves1@gmail.com

Patrícia Militão Ricardo

Normal Superior: educação infantil – FINAV;

Licenciatura em Pedagogia – FINAV;

Pós- graduação em Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental –

UNIVALE; patriciamilitao@hotmail.com

Valdenise de Souza Santos

Licenciatura em Geografia – FINAV;

Pós- graduação em gestão ambiental – FINAV; valdeniseesouza@hotmail.com

RESUMO

Os processos de ensino-aprendizagens para crianças autistas apresentam desafios, nessa perspectiva a ampliação das discussões sobre métodos que potencializem essa dinâmica são essenciais para a construção de novos conhecimentos capazes de oferecer suporte aos docentes. O objetivo principal deste estudo é contribuir com discussões, a partir de informações e/ou conhecimentos sobre o autismo com foco nas alternativas metodológicas para o ensino da criança autista, tendo como fio condutor a análise de artigos já publicados. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, sendo uma análise de cunho exploratório, caracterizando-se como pesquisa bibliográfica. No processo de inclusão, é essencial que o professor elimine rótulos e acredite no potencial dos seus alunos, sem esperar resultados imediatos, mas sim, compreendendo e trabalhando no tempo de cada criança. Com isso, fica evidente que ainda são escassas as práticas pedagógicas diretamente relacionadas ao ensino da criança autista, portanto, é essencial que novos estudos sejam

desenvolvidos para a construção de novas hipóteses e novos métodos para que possam tornar o ensino-aprendizagem do autista uma ação eficaz e prazerosa.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Métodos de Ensino. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Transtorno do Espectro Autista.

1. INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro do autismo, que pode ser identificado pela sigla TEA, é um dos Transtorno invasivo do desenvolvimento descrito pela DSM-5 (2014). Caracteriza-se por suas habilidades sociais severamente prejudiciais, como comunicação, interação e comportamento de aprendizagem. Pacientes que são diagnosticados com TEA geralmente apresentam acúmulo em dificuldades sociais, repetição e comportamento estereotipado, além de suas características e seus efeitos diretos e indiretos na vida pessoal e social que estão diretamente relacionados ao estímulo dos laços familiares e sociais.

Mediante a apresentação do tema nos termos supracitados, percebe-se a importância de o professor conhecer a temática, motivo pelo qual surgiu o interesse pelo tema, ao mesmo tempo que, tal motivo justifica esse estudo que é relevante quando agrega informações ao arcabouço teórico da acadêmica do curso de pós-graduação em Educação Infantil Especial e TGD, bem como contribui com a construção de novos conhecimentos de quem tiver acesso a esta produção acadêmica.

O presente estudo teórico busca responder a os seguintes questionamentos: o que é o transtorno do espectro autista e como surgiu? Qual é o papel da escola na inclusão do aluno com TEA? Qual a relevância da formação docente na qualidade do ensino?

A educação possibilita que as pessoas absorvam vários conhecimentos necessários para o desenvolvimento na sociedade. Nas últimas décadas correram diversas mudanças no âmbito educacional, e dentre elas a perspectiva inclusiva voltada ao atendimento do aluno com deficiência que devido a alguma incapacidade intelectual ou física e precisam de atendimentos especiais. No mundo contemporâneo cresce a necessidade por uma maior atenção para as pessoas que possuem necessidades especiais, como por exemplo, os autistas. Sendo assim, a evolução da educação especial e também inclusiva ganha maiores espaços garantindo a inclusão.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo autismo é oriundo do grego e significa “voltado para si mesmo”. Foi usado pelo pesquisador e psiquiatra Plouller em 1906, que na época estudava o processo de pensamentos de pacientes com esquizofrenia. Posteriormente, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler usou para descrever sintomas de isolamento exacerbado por parte dos indivíduos tratado como esquizofrenia (MARTINS, 2007).

Nos últimos anos, pesquisas têm apontado o aumento de crianças sendo diagnosticadas com o transtorno do espectro do autismo. Segundo historiadores, no final do século XV, surgia na ciência à busca da razão para explicar as deficiências, que até então eram consideradas males físicos, hereditários ou doenças mentais. No decorrer dos anos pode-se notar que a sociedade começou a olhar a deficiência com outros olhos, passando a se tornar mais humanos (GARCIA, 2011).

De acordo com Carniel (2011) “a síndrome autista varia de acordo com o desenvolvimento cognitivo e envolve algumas particularidades como a associação de padrões repetitivos simples, e também quadros de autismo, chamados de Síndrome de Asperger, sem deficiência intelectual, sem atraso significativo na linguagem, com interação social, e sem movimentos repetitivos tão evidentes.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), como é atualmente denominado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais é o transtorno invasivo do desenvolvimento (TID) mais conhecido. Nessa condição, existe um marcado e constante prejuízo no contato social, variações da comunicação e padrões estereotipados ou limitados de interesses e comportamentos. As anormalidades no desenvolvimento em cada uma dessas áreas se apresentam geralmente por volta dos três anos (KLIN, 2006).

O seu diagnóstico, de acordo com o DSM-5 (2013) é obtido a partir de dois critérios: as deficiências de comunicação e sociais, e a existência de comportamentos estereotipados e repetitivos. Desse modo, o TEA refere-se a um distúrbio neurológico, que têm como características principais a complicação de socialização, de comunicação e condutas, características essas que acarretam exclusão dos autistas do contato social.

O contexto histórico e as mudanças ocorridas no conceito do TEA (Transtorno do Espectro Autista), que até a década de 1940 que era diagnosticado como Esquizofrenia e somente em 1943 o psiquiatra Kanner conseguiu distinguir o TEA com

a esquizofrenia. Somente a partir da década de 60 a Organização Mundial de Saúde para classificar e identificar algumas doenças através do CID 10 incluiu o TEA neste código.

As crianças identificadas com TEA eram vítimas de preconceito, sendo excluídas da sociedade e até mesmo de suas famílias. Somente a partir de 1988 com criação da Constituição Federal essas crianças foram vistas como portadoras de direitos.

O autismo foi definido pela primeira vez em 1943, pelo psiquiatra Leo Kanner, com várias revisões da designação e caracterização da perturbação até aos dias de hoje (Harris, 2018). Ao longo dos tempos, o aprofundamento do estudo desta perturbação evidenciou ampla variabilidade no grau de dificuldade apresentado por estes indivíduos.

O TEA é um conjunto de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início prematuro, identificado por comprometimento da comunicação e capacidades sociais, além de comportamentos estereotipados; embora diagnosticado por estes principais sintomas, o fenótipo dos pacientes com TEA pode diferenciar muito, englobando desde pacientes com deficiência intelectual (DI) grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas, até pacientes com quociente de inteligência (QI) normal, que têm uma vida independente (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017).

Diante dessas considerações, é possível afirmar que autistas encaram diversas objeções na aprendizagem e necessitam de auxílio contínuo em sua vida (BATISTA, 1995). A criança com autismo espera que seu âmbito educacional deva manter-se sempre o mesmo, sem grandes alterações, e desse modo deve ser também com o educador, para que ocorra a adequação da criança com âmbito em geral (SZABO, 1992).

3. O PAPEL DA ESCOLA NA INCUSÃO DO ALUNO COM TEA

É possível que, se a criança com TEA é estimulada cotidianamente, a sua socialização se tornará uma probabilidade, apesar de mostrar comportamentos agressivos. Desse modo, especialmente no âmbito escolar, sempre que são percebidos seus aspectos, e fazendo com que sua rotina seja continuamente centrada, seu dia a dia na escola se tornara inclusivo, trazendo então uma observação contínua na necessidade de apoio (OCTAVIO *et al.*, 2019).

A escola, nessa perspectiva, tem um papel de grande relevância no processo de desenvolvimento do aluno autista, pois está incluída na educação entre a sociedade e a família, de forma que se adquirem princípios e regras determinadas para o convívio, seja o indivíduo sem ou com necessidades especiais, requerer posturas comportamentais diferentes na escola e de casa; uma educação apropriada na escola é necessária mais que incluir o educando no âmbito escolar (JARA *et al.*, 2020).

Nesse sentido, Brande e Zanfelice (2012) afirmam que as escolas estão encarando grandes desafios em acolher diariamente crianças com distúrbios invasivos do desenvolvimento, pois ela tem que se adaptar ao ambiente e usar várias metodologias para se trabalhar com esse tipo de deficiência ou com qualquer outro.

No estudo desenvolvido por Barberine (2016) que objetivou identificar práticas pedagógicas diferenciadas para auxiliar discentes diagnosticados com autismo no ensino regular, o autor verificou, a partir da análise dos questionários e por meio de investigação em sala de aula, que existem muitas dificuldades pelas professoras em efetuar atividades para os discentes com autismo por não reconhecerem as práticas pedagógicas direcionadas para a aprendizagem desses discentes, no entanto, utilizam materiais diferenciados como um auxílio na aplicação das atividades, disponibilizando, também, esses mecanismos para os demais alunos. Desse modo, objetivando a inclusão dos discentes com autismo no âmbito escolar, as atividades são iguais para toda a turma.

De modo semelhante, a pesquisa de Camargo *et al.* (2020) que investigou as principais desafios, dificuldades e as barreiras diárias encarados por professores de discentes com TEA em situação de integração na escola comum, apontou para a necessidade de ofertar atividades de formação continuada que sejam menos gerais e mais direcionadas para as necessidades dos professores, sobretudo quanto as questões comportamentais (como lidar) e pedagógicas (como avaliar e ensinar) para, assim, criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA no ambiente inclusivo.

É neste sentido que se torna essencial, portanto, o desenvolvimento de métodos que potencializem o trabalho dos educadores e a aprendizagem das crianças com TEA. Sobre isso, Nass *et al.* (2019) propôs, a partir de seu estudo, a utilização de dinâmicas lúdicas para incitar as funções cognitivas de crianças com TEA com o desígnio de auxiliar na avaliação e reabilitação cognitiva; os discentes confeccionaram

uma caixa envolvendo exercícios baseados nos Portfólios de Materiais Pedagógicos e Didáticos, que objetivam exercitar as funções cognitivas da linguagem, memória, compreensão e atenção.

Ao abordar a relevância do papel do docente na integração do autista, Cunha (2009) afirma que, para que a integração seja de fato efetuada primeiramente é preciso que se excluam os rótulos, e depois são necessárias práticas de qualidade, tais rótulos contêm as barreiras que tanto limitam o discente. Para que possa cumprir um trabalho de qualidade o docente tem que primeiro confiar nas habilidades de seu aluno, excluindo o ceticismo e as impressões internas.

Apoiando-se nas pesquisas desse autor é possível assimilar que o docente que irá trabalhar com um aluno autista, precisa compreender que os resultados não são instantâneos, talvez todos os objetivos pré-estabelecidos não se realizem de maneira esperada, pode ocorrer ainda que suas tentativas de exercício sejam frustradas e desse modo, como é recorrente, infelizmente o docente acaba desistindo. Aprisionado em seu mundo particular, a pessoa autista é um ser que involuntariamente resiste à aprendizagem, nesse momento o docente é desafiado a adquirir sua atenção que mesmo sendo mínima, deve ser considerada como um progresso, pois é seu ponto inicial para estabelecer uma forma de diálogo e ofertar os mecanismos educativos (CUNHA, 2009).

4. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O assunto “formação de professores” está sempre em evidência, principalmente quando se busca qualidade no ensino e o desenvolvimento, por parte dos alunos das habilidades de leitura e escrita. Dificilmente a abordagem de formação de professores estende-se para todos, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário.

Trata da formação de professores na tradição da atuação, dando destaque aos aperfeiçoamentos, instrumentos avaliativos e as formas de aprender a aprender, retrata as relações entre professores e alunos nos atos avaliativos, os caminhos pré-traçados no desenrolar da aquisição dos conhecimentos e desenvolvimento da aprendizagem e as formas de se avaliar e aborda a formação de professores para educação inclusiva, a integração destes alunos com a escola e as definições dos sistemas de leitura e de aquisição da linguagem.

No entanto, uma das críticas mais comuns dirigidas às escolas diz respeito à didática dos professores, ou seria melhor dizer, à falta dela. Tal fato pode ser constatado tanto através da literatura específica da área, como através de conversas com alunos. Após as alterações na constituição brasileira, muito se discute a respeito da formação de professores, sua evolução profissional e práticas necessárias para o exercício da profissão, e sobre as mais diversas formas de se mensurar a capacidade e eficiência do docente e a necessidade de um aperfeiçoamento constante.

Uma graduação de qualidade é necessária, mas não suficiente. Hoje, mais do que nunca os profissionais da educação devem estar em processo de formação contínua que os permita refletir sobre suas práticas e adaptá-las, segundo a realidade em que atuam, ou seja, voltada aos interesses e às necessidades dos seus alunos.

Dessa forma, é fundamental que os professores tenham consciência de que a sua formação não é um processo acabado que se encerra com a formatura, mas sim que se estende ao longo de sua atividade docente, fazendo parte de toda a sua trajetória profissional, assumindo, assim, uma característica de infinitude. Desse modo, não basta concluir um curso de licenciatura e partir para a prática pedagógica, sem nunca mais se preocupar com a formação.

A formação continuada é fundamental, pois muitos docentes se sentem despreparados, é de responsabilidade das instituições de ensino oferecer formação continuada para que os futuros docentes se preparem para lecionar de modo que a teoria e prática estejam alinhada.

Essa formação, entre outras finalidades, tem a missão de apresentar novas metodologias e colocar os professores a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, da educação, além de promover a atualização, o aperfeiçoamento e a aquisição de novas competências pedagógicas, tendo como base a reflexão sobre a prática educativa e a autoavaliação como processo constante na construção de competências profissionais.

5. CONCLUSÃO

Percebe-se nos últimos anos um crescente aumento de crianças, sendo diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Análise dos dados obtidos, pode se concluir que ainda existe uma grande lacuna entre os profissionais e

principalmente familiares no diagnóstico do TEA. Nota-se a deficiência de estratégias e a falta de medidas políticas e recursos pedagógicos para os portadores da síndrome.

Os resultados ainda demonstraram que, entre as condutas pedagógicas de ensino que podem favorecer nesse processo, são cruciais as atividades que incitam as funções cognitivas como as práticas lúdicas com brincadeiras e jogos, a aplicação de atividades de compreensão da escrita, recursos visuais e rodas de história.

A luta pela inclusão que tem avançado, ainda que lentamente, tem promovido a conscientização da sociedade de que o portador de algum tipo de necessidade especial tem seus direitos enquanto cidadão e é uma pessoa capaz de desenvolver potencialidades e habilidades, assim como as demais. Para isto, ele precisa ter as suas necessidades respeitadas e atendidas. No entanto, apesar dos esforços das pessoas envolvidas, o sistema regular de ensino, tem se mostrado, na maioria das vezes, inabilitado de trabalhar com esses alunos.

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Contudo, é importante destacar que, a inclusão não se concretiza com o gesto de abrir os portões da escola para este aluno. Para que a inclusão realmente ocorra faz-se necessário que as escolas estejam preparadas, pois não basta apenas colocar o aluno dentro da escola de ensino regular, dentro da sala de aula, é preciso que ele se sinta como um membro integrante dela. Incluir não é tratar igualmente todos os alunos, pois todos são diferentes uns dos outros. É perceber que em suas diferenças todos são capazes de aprender, de alcançar os mesmos objetivos.

REFERÊNCIAS

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

CUNHA, E. Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIÉ, A. L. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. Einstein (São Paulo), v. 15, n. 2, p. 233-238, 2017.

JARA, G. C. *et al.* Transtorno espectro autista na escola. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. e36391211264-e36391211264, 2020.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3-s11, 2006.

NASS, I. R. *et al.* A caixa de Max: atividades lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, p. e1381540-e1381540, 2019.

OCTAVIO, A. N. M. *et al.* A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, p. e2881635-e2881635, 2019.

SZABO, C. Autismo um Mundo Estranho. São Paulo: Edicon, 1992.



Capítulo 11

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E METODOLÓGICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO TEA

Ana Sedano da Silva

Anne Carine Serpa Melo

Daniella Sallun Martins Pedroso

Eralda Aparecida Souza Silva

Fernanda Bezerra

Gabriella Cabral Ribeiro

Jessica Deisi Lorentini

Nalva Cardoso Neves da Silva

Patrícia Militão Ricardo

Valdenise de Souza Santos

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA
HISTÓRICA E METODOLÓGICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO
ALUNO TEA**

Ana Sedano da Silva

*Licenciatura em Pedagogia - Faculdades Integradas de Naviraí –FINAV;
Pós-graduação Lato sensu em Educação infantil e séries iniciais do ensino
fundamental de 09 anos - Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia;
Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão - Faculdades Integradas
de Várzea Grande – Fiavec;
Pós -graduação Lato sensu em Atendimento Educacional Especializado -
Faculdade São Braz; anasedano@hotmail.com.br*

Anne Carine Serpa Melo

*Licenciatura em Pedagogia - Universidade Anhanguera/ UNIDERP;
Pós-graduação em Educação Infantil e Anos iniciais do ensino fundamental -
Faculdade de Pedagogia ANAEC; Pós-graduação em Educação e Especial e
Inclusão- Faculdade de Pedagogia ANAEC; serpaeducacao@gmail.com*

Daniella Sallun Martins Pedroso

*Licenciatura em Educação Física- UNIGRAN; Tecnologia em Estética- UNIGRAN;
Pós-graduação em Avaliação e prescrição de atividades físicas - UNIGRAN;
danisallun@uol.com.br*

Eralda Aparecida Souza Silva

*Licenciatura em Letras – FINAV; Licenciatura em Pedagogia – UNIJALES; Pós-
graduação em Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas- UNOPAR;
eralda.ap03@gmail.com*

Fernanda Bezerra

*Licenciatura em Pedagogia – UFMS; Pós-graduação em Educação Infantil e séries
iniciais – FAESI; Pós-graduação em Educação Especial e Dificuldade de
Aprendizagem – FAESI; fernandabezerra_my@hotmail.com*

Gabriella Cabral Ribeiro

Licenciatura em Pedagogia – Anhanguera/ UNIDERP

gabienzoravier@gmail.com

Jessica Deisi Lorentini

Licenciatura em Pedagogia- Anhanguera/UNIDERP;

Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial -

Faculdade Única de Ipatinga; Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação

Infantil - Faculdade Única de Ipatinga; jessicadeisy73@gmail.com

Nalva Cardoso Neves da Silva

Normal Superior: Pedagógica – UEMS; Licenciatura em Letras – FINAV; Pós-graduação em Neurologia e Aprendizagem Infantil - Universidade Cândido Mendes;

Pós-graduação em Atendimento às necessidades especiais - Faculdades

Integradas do Vale do Ivaí; nalvacardosoneves1@gmail.com

Patrícia Militão Ricardo

Normal Superior: Educação infantil – FINAV;

Licenciatura em Pedagogia – FINAV;

Pós-graduação em Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental –

UNIVALE; patriciamilitao@hotmail.com

Valdenise de Souza Santos

Licenciatura em Geografia – FINAV;

Pós-graduação em gestão ambiental – FINAV; valdeniseesouza@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro do autismo, que pode ser identificado pela sigla TEA, caracteriza-se por suas habilidades sociais severamente prejudiciais, como comunicação, interação e comportamento de aprendizagem, apresentam acúmulo em dificuldades sociais, repetição e comportamento estereotipado, além de suas características e seus efeitos diretos e indiretos na vida pessoal e social que estão diretamente relacionados ao estímulo dos laços familiares e sociais.

A educação possibilita que as pessoas absorvam vários conhecimentos necessários para o desenvolvimento na sociedade. Nas últimas décadas correram diversas mudanças no âmbito educacional, e dentre elas a perspectiva inclusiva voltada ao atendimento do aluno com deficiência que devido a alguma incapacidade intelectual ou física e precisam de atendimentos especiais. No mundo contemporâneo cresce a necessidade por uma maior atenção para as pessoas que possuem necessidades especiais, como por exemplo, os autistas. Sendo assim, a evolução da educação especial e também inclusiva ganha maiores espaços garantindo a inclusão.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, sendo uma análise de cunho exploratório, caracterizando-se como pesquisa bibliográfica.

Percebe-se a importância do professor conhecer a temática, ao mesmo tempo em que, tal motivo justifica esse estudo que é relevante quando agrega informações ao arcabouço teórico da acadêmica dos cursos pedagógicos.

O presente estudo teórico busca responder a os seguintes questionamentos: o que é o transtorno do espectro autista e como surgiu? Qual é o papel da escola na inclusão do aluno com TEA? Qual a relevância da formação docente na qualidade do ensino?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O autismo foi definido pela primeira vez em 1943, pelo psiquiatra Leo Kanner, com várias revisões da designação e caracterização da perturbação até aos dias de hoje (Harris, 2018). Ao longo dos tempos, o aprofundamento do estudo desta perturbação evidenciou ampla variabilidade no grau de dificuldade apresentado por estes indivíduos.

O TEA é um conjunto de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início prematuro, identificado por comprometimento da comunicação e capacidades sociais, além de comportamentos estereotipados; embora diagnosticado por estes principais sintomas, o fenótipo dos pacientes com TEA pode diferenciar muito, englobando desde pacientes com deficiência intelectual (DI) grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas, até pacientes com quociente de

inteligência (QI) normal, que têm uma vida independente (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017).

Diante dessas considerações, é possível afirmar que autistas encaram diversas objeções na aprendizagem e necessitam de auxílio contínuo em sua vida (BATISTA, 1995).

É possível que, se a criança com TEA é estimulada cotidianamente, a sua socialização se tornará uma probabilidade, apesar de mostrar comportamentos agressivos. Desse modo, especialmente no âmbito escolar, sempre que são percebidos seus aspectos, e fazendo com que sua rotina seja continuamente centrada, seu dia a dia na escola se tornara inclusivo, trazendo então uma observação contínua na necessidade de apoio (OCTAVIO *et al.*, 2019).

A escola, nessa perspectiva, tem um papel de grande relevância no processo de desenvolvimento do aluno autista, pois está incluída na educação entre a sociedade e a família, de forma que se adquirem princípios e regras determinadas para o convívio, seja o indivíduo sem ou com necessidades especiais, requerer posturas comportamentais diferentes na escola e de casa; uma educação apropriada na escola é necessária mais que incluir o educando no âmbito escolar (JARA *et al.*, 2020).

Nesse sentido, Brande e Zanfelicce (2012) afirmam que as escolas estão encarando grandes desafios em acolher diariamente crianças com distúrbios invasivos do desenvolvimento, pois ela tem que se adaptar ao ambiente e usar várias metodologias para se trabalhar com esse tipo de deficiência ou com qualquer outro.

Camargo *et al.* (2020) que investigou os principais desafios, dificuldades e as barreiras diárias encarados por professores de discentes com TEA em situação de integração na escola comum, apontou para a necessidade de ofertar atividades de formação continuada que sejam mais direcionadas para as necessidades dos professores, sobretudo quanto as questões comportamentais e pedagógicas para, assim, criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA no ambiente inclusivo.

O desenvolvimento de métodos que potencializem o trabalho dos educadores e a aprendizagem das crianças com TEA. Sobre isso, Nass *et al.* (2019) propôs, a partir de seu estudo, a utilização de dinâmicas lúdicas para incitar as funções cognitivas de crianças com TEA com o desígnio de auxiliar na avaliação e reabilitação cognitiva; os discentes confeccionaram uma caixa envolvendo exercícios baseados

nos Portfólios de Materiais Pedagógicos e Didáticos, que objetivam exercitar as funções cognitivas da linguagem, memória, compreensão e atenção.

Ao abordar a relevância do papel do docente na integração do autista, Cunha (2009) afirma que, para que a integração seja de fato efetuada primeiramente é preciso que se excluam os rótulos, e depois são necessárias práticas de qualidade, tais rótulos contêm as barreiras que tanto limitam o discente. Para que possa cumprir um trabalho de qualidade o docente tem que primeiro confiar nas habilidades de seu aluno, excluindo o ceticismo e as impressões internas.

A abordagem de formação de professores estende-se para todos, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário.

É fundamental que os professores tenham consciência de que a sua formação não é um processo acabado, que se estende ao longo de sua atividade docente, fazendo parte de toda a sua trajetória profissional, assumindo, assim, uma característica de infinitude.

Muitos docentes se sentem despreparados, é de responsabilidade das instituições de ensino oferecer formação continuada para que os docentes se preparem de modo que a teoria e prática estejam alinhadas.

Além de promover a atualização, o aperfeiçoamento e a aquisição de novas competências pedagógicas, tendo como base a reflexão sobre a prática educativa e a autoavaliação como processo constante na construção de competências profissionais.

CONCLUSÃO

Nos últimos anos, tem havido um aumento crescente no diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) em crianças. No entanto, os dados indicam uma lacuna significativa entre profissionais e familiares no diagnóstico desse transtorno. Faltam estratégias, medidas políticas e recursos pedagógicos para ajudar os portadores de TEA.

As condutas pedagógicas que parecem beneficiar esse processo incluem atividades que estimulam funções cognitivas, como brincadeiras, jogos, compreensão da escrita, recursos visuais e rodas de história.

Embora a luta pela inclusão tenha avançado, a conscientização de que pessoas com necessidades especiais têm direitos como cidadãos e potencialidades tem progredido lentamente. No entanto, o sistema de ensino regular frequentemente mostra incapacidade de atender adequadamente esses alunos, apesar dos esforços.

Uma sociedade inclusiva valoriza a diversidade e promove acesso e participação iguais para todos, com base nos Direitos Humanos. No entanto, a inclusão não é apenas permitir a entrada de alunos com necessidades especiais nas escolas; é necessário preparo das escolas para que esses alunos se sintam integrados. A inclusão reconhece que todos têm capacidade de aprender e alcançar objetivos, mesmo com suas diferenças individuais.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Métodos de Ensino. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

CUNHA, E. Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIÉ, A. L. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. *Einstein* (São Paulo), v. 15, n. 2, p. 233-238, 2017.

JARA, G. C. *et al.* Transtorno espectro autista na escola. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. e36391211264-e36391211264, 2020.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s3-s11, 2006.

NASS, I. R. *et al.* A caixa de Max: atividades lúdicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, p. e1381540-e1381540, 2019.

OCTAVIO, A. N. M. *et al.* A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, p. e2881635-e2881635, 2019.

SZABO, C. *Autismo um Mundo Estranho*. São Paulo: Edicon, 1992.



Capítulo 12

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ABORDAGEM PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS

Celi Ferreira de Almeida

Dayane Aparecida Espindola Dutra

Débora Tania Veroneze

Eliane Aparecida Rodrigues

Marilza Cajueiro da Silva

Marlene Ferreira Menezes

Regiane Marques

Rozimara Gregório de Souza

Sandra Godoy Martines

Tháise Vasconcelos

**RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA ABORDAGEM PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL DOS ALUNOS**

Celi Ferreira de Almeida

*Licenciatura em pedagogia - Universidade Anhanguera- UNIDERP,
Pós-graduação em Educação infantil e séries iniciais - Universidade Unina;
Pós Graduação em Educação Especial com ênfase nas deficiências intelectual -
Faculdade Ibra; celi_juti@hotmail.com*

Dayane Aparecida Espindola Dutra

*Licenciatura Plena em Pedagogia – FINAV;
Pós-graduação em Neuropedagogia na Educação - FATEC; Pós-graduação em
Educação Infantil e Alfabetização – FIAVEC ; dayanedutra1985@hotmail.com*

Débora Tania Veroneze

*Licenciatura em Ciências - Matemática
- UEMS; Pós- graduação em Ensino da Matemática - UNIPAR;
taniadebora8@gmail.com*

Eliane Aparecida Rodrigues

*Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia – UEMS;
Licenciatura em Pedagogia – UNIJALES;
Pós-graduação em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de 9
anos - Faculdade Rhema; liane_rod_@hotmail.com*

Marilza Cajueiro da Silva

*Licenciatura Plena em Pedagogia - FINAV;
Licenciatura em Artes – Faveni;
Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais, Pós-graduação em
Psicopedagogia - Centro Universitário Leonardo Da Vinci;
cajueiromarilza9@gmail.com*

Marlene Ferreira Menezes

*Licenciatura em pedagogia - Universidade Anhanguera - UNIDERP
Pós-graduação em Educação Especial e Inclusão - ANAEC
Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de
Nove anos - FIAVEC; marlene_gui@outlook.com*

Regiane Marques

*Licenciatura em pedagogia - Universidade Anhanguera - UNIDERP;
Licenciatura em Artes Visuais – Faveni; Pós graduação em Educação Infantil-
Anos Iniciais e Psicopedagogia Entidade: Facuminas; Pós-graduação em Psicologia
da Educação Entidade: Faculdade Focus; regii.marks@gmail.com*

Rozimara Gregório de Souza

*Licenciatura Plena normal superior educação infantil- FINAV, licenciatura plena em
pedagogia FINAV; Pós-graduação em LUDOPEDAGOGIA; Pós-graduação em
PSICOMOTRICIDADE- FARESE; rozimaragregorio261@gmail.com*

Sandra Godoy Martines

*Licenciatura em pedagogia – UFMS;
Pós-graduação em Educação Especial e Dificuldade de Aprendizagem –FAESI;
Pós-graduação em Educação Infantil, Neurociências e Aprendizagem – FATEC;
sandrinha.godoy@hotmail.com*

Tháise Vasconcelos

*Licenciatura Plena em Letras - FINAV;
Licenciatura Plena em Pedagogia - INTERVALE;
Pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa - FAVENI;
Pós-graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental - INTERVALE;
thaise-vasconcelos@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

A educação básica desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante

transformação. No entanto, a diversidade de perfis de aprendizagem e as demandas contemporâneas exigem uma abordagem mais flexível e personalizada para a educação.

A recomposição da aprendizagem surge como uma estratégia que visa atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo um desenvolvimento mais completo e eficaz. Este estudo tem como objetivo explorar a recomposição da aprendizagem na educação básica, investigando suas potenciais contribuições para o desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, busca compreender como essa abordagem pode responder às demandas de uma sociedade em constante mudança, moldando os indivíduos para a complexidade do mundo contemporâneo.

Com a crescente diversidade de estilos de aprendizagem, ritmos e interesses dos alunos, a abordagem tradicional de ensino muitas vezes se torna insuficiente. Autores como Vygotsky enfatizam a importância do contexto sociocultural no processo de aprendizagem, enquanto Gardner destaca a existência de múltiplas inteligências.

Nesse contexto, a recomposição da aprendizagem surge como uma abordagem que respeita a individualidade dos alunos e os prepara para uma participação ativa em uma sociedade dinâmica.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia empregada consistiu em uma revisão bibliográfica abrangente. A pesquisa baseou-se em fontes como livros, artigos científicos e relatórios institucionais. A busca foi conduzida em bases de dados acadêmicas, abrangendo estudos sobre a recomposição da aprendizagem, abordagens pedagógicas personalizadas e a formação integral dos alunos na educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A recomposição da aprendizagem envolve a adaptação do currículo e das estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. Como aponta Freire, "a educação deve ser moldada para cada ser humano, não para uma abstração" (1970, p. 25). Isso implica em reconhecer os diferentes ritmos de aprendizado, estilos cognitivos e interesses dos alunos, permitindo uma educação mais significativa e contextualizada.

Nesse sentido, autores como Perrenoud defendem a importância de uma pedagogia diferenciada, que leve em consideração as características individuais dos estudantes. A recomposição da aprendizagem também pode ser enriquecida por tecnologias educacionais, como salienta Papert (1980), que enfatiza a construção ativa do conhecimento através da interação com ferramentas tecnológicas.

A abordagem da recomposição da aprendizagem encontra suporte na teoria sociocultural de Lev Vygotsky, que enfatiza o papel do ambiente social e da interação na construção do conhecimento. Vygotsky (1978) destaca que o aprendizado é um processo social, onde a mediação e a colaboração entre alunos e professores desempenham um papel essencial.

Ao aplicar a recomposição da aprendizagem, os educadores podem criar ambientes de aprendizado mais colaborativos e facilitadores, onde os alunos têm a oportunidade de interagir, compartilhar perspectivas e construir conhecimento de maneira coletiva.

Além disso, a teoria das múltiplas inteligências proposta por Howard Gardner reforça a importância da diversificação das estratégias de ensino para acomodar as diferentes formas pelas quais os alunos aprendem. Gardner (1983) identifica uma variedade de inteligências, incluindo linguística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, entre outras. Incorporar a recomposição da aprendizagem permite que os educadores reconheçam e desenvolvam essas diferentes inteligências, criando oportunidades para que os alunos explorem e se envolvam com o conteúdo de maneiras alinhadas às suas capacidades e preferências.

CONCLUSÃO

A recomposição da aprendizagem emerge como uma alternativa promissora para a educação básica. Ao considerar a individualidade dos alunos e adotar abordagens pedagógicas mais personalizadas, essa estratégia pode não apenas promover um aprendizado mais significativo, mas também preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e adaptáveis em um mundo em constante transformação.

A união da teoria sociocultural de Vygotsky com a abordagem das múltiplas inteligências de Gardner e a aplicação de tecnologias educacionais proporciona um panorama completo para uma educação que promove o desenvolvimento integral dos alunos, abordagem esta centrada na interação social e na diversificação das

estratégias de ensino, reforça o potencial da recomposição da aprendizagem para promover uma educação mais inclusiva, adaptada e enriquecedora para os alunos na educação básica.

Palavras-chave: Recomposição da Aprendizagem; desenvolvimento Integral; Educação Básica.

REFERÊNCIAS

Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. 1970.

Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. 1983.

Papert, S. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books. 1980.

Perrenoud, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Artmed. 1999.

Vygotsky, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. 1978.



Capítulo 13
PROMOVENDO A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTRATÉGIAS,
TECNOLOGIAS E COLABORAÇÃO

Ana Mara de Lima Schmitt

Angela Maria Soto

Débora Tania Veroneze

Eliane Aparecida Rodrigues

Elizangela Fernandes Ribeiro do

Nascimento

Marilza Cajueiro da Silva

Marlene Ferreira Menezes

Sandra Godoy Martines

Sueli Rodrigues de Oliveira Gervásio

Tháise Vasconcelos

**PROMOVENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL: ESTRATÉGIAS, TECNOLOGIAS E
COLABORAÇÃO**

Ana Mara de Lima Schmitt

Licenciatura Plena em Pedagogia - Anhanguera- UNIDERP;

Licenciatura em Artes – Faveni;

Pós-graduação em Educação Infantil e anos Iniciais; Pós-graduação em Educação

Especial Inclusiva - Centro Universitário Leonardo da Vinci;

ana-mara-ms@hotmail.com

Angela Maria Soto

Licenciatura em pedagogia - Anhanguera - UNIDERP;

Pós-graduação em neuropedagogia na educação - RHEMA;

Pós-graduação em educação infantil-anos iniciais e psicopedagogia - Faveni;

angela2013sotani@gmail.com

Débora Tania Veroneze

Licenciatura em Ciências - Matemática

- UEMS; Pós- graduação em Ensino da Matemática - UNIPAR;

taniadebora8@gmail.com

Eliane Aparecida Rodrigues

Licenciatura em Ciências com habilitação em biologia – UEMS;

Licenciatura em Pedagogia – UNIJALES;

Pós-graduação em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de 9

anos - Faculdade Rhema; liane_rod_@hotmail.com

Elizangela Fernandes Ribeiro do Nascimento

Licenciatura em pedagogia – Anhanguera – UNIDERP;

Pós-graduação em alfabetização e letramento - Anhanguera – UNIDERP;

alissonfernandes078@gmail.com

Marilza Cajueiro da Silva

*Licenciatura Plena em Pedagogia - FINAV;
Licenciatura em Artes – Faveni;
Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais, Pós-graduação em
Psicopedagogia - Centro Universitário Leonardo Da Vinci;
cajueiromarilza9@gmail.com*

Marlene Ferreira Menezes

*Graduação em pedagogia - Universidade Anhanguera- UNIDERP
Pós-graduação em Educação Especial e Inclusão - ANAEC
Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de
Nove anos - FIAVEC; marlene_gui@outlook.com*

Sandra Godoy Martines

*Licenciatura em pedagogia – UFMS;
Pós-graduação em Educação Especial e Dificuldade de Aprendizagem –FAESI;
Pós-graduação em Educação Infantil, Neurociências e Aprendizagem – FATEC;
sandrinha.godoy@hotmail.com*

Sueli Rodrigues de Oliveira Gervásio

*Licenciatura em Pedagogia – FINAV;
Licenciatura em Artes Visuais - UNIJALES;
Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Pós-
graduação em Educação Especial - UNIVALE; sueli_gervasio@hotmail.com*

Tháise Vasconcelos

*Licenciatura Plena em Letras - FINAV;
Licenciatura Plena em Pedagogia - INTERVALE;
Pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa - FAVENI;
Pós-graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental - INTERVALE;
thaise-vasconcelos@hotmail.com*

Introdução: A educação especial desempenha um papel crucial na garantia da inclusão e no desenvolvimento pleno de alunos com necessidades educacionais especiais. No contexto da deficiência visual, a abordagem pedagógica deve ser cuidadosamente planejada e adaptada para atender às necessidades únicas desses alunos. A implementação bem-sucedida exige uma compreensão aprofundada das estratégias, tecnologias assistivas e metodologias que promovem uma educação inclusiva. Objetivos: Investigar a eficácia da utilização de metodologias na promoção da inclusão educacional de estudantes com deficiência visual em escolas de ensino regular. A pesquisa visa preencher uma lacuna na compreensão das práticas eficazes para a inclusão educacional de estudantes com deficiência visual em ambientes de ensino regular. Com este estudo, busca-se fornecer insights valiosos para educadores, formuladores de políticas e profissionais da área, contribuindo assim para uma educação mais inclusiva e equitativa. Materiais e Métodos: A metodologia da pesquisa terá abordagem mista que combine métodos quantitativos e qualitativos que pode ser especialmente eficaz para obter uma compreensão abrangente e profunda do tema. Será utilizada a metodologia bibliográfica onde enfoque de pesquisa que se baseia em uma busca sistemática em base de dados que serão coletados e analisados em fontes bibliográficas, como livros, artigos e revistas acadêmicas. Também serão utilizados questionários que avaliem a percepção dos educadores sobre a eficácia de metodologias que promovam melhorias no desempenho dos alunos com deficiência visual, em seguinte análise estatística para identificar padrões nas respostas dos questionários. Isso permitirá a quantificação das opiniões e percepções dos participantes. A combinação destes métodos permitirá uma análise mais completa e holística do impacto na educação de alunos com deficiência visual, considerando tanto os aspectos mensuráveis quanto as experiências subjetivas dos participantes. Resultados: Uma das principais estratégias na educação especial é a individualização do ensino. Como afirmam vários autores o currículo deve ser adaptado para as capacidades e necessidades de cada aluno com deficiência visual, assim se torna possível criar um ambiente de aprendizado que maximiza seu potencial. Isso pode incluir a produção de materiais em braille, uso de tecnologias de leitura de tela e audiodescrição para garantir que o conteúdo seja acessível. A colaboração entre educadores, especialistas em deficiência visual, famílias e terapeutas é um pilar fundamental na educação especial, a construção de parcerias fortes e comunicação aberta garante que todos os aspectos da vida do aluno sejam

considerados, permitindo uma abordagem holística para o seu desenvolvimento. A família desempenha um papel central, oferecendo informações valiosas sobre as necessidades específicas do aluno e participando ativamente do planejamento educacional. Conclusão: A educação especial voltada para alunos com deficiência visual é um campo complexo e em constante evolução. Ao adotar estratégias individualizadas, promover a colaboração entre todos os envolvidos e integrar tecnologias assistivas, podemos criar um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor para esses alunos, capacitando-os a alcançar seu máximo potencial. A tecnologia também tem um impacto significativo na educação especial de alunos com deficiência visual. Recursos como softwares de conversão de texto em fala, dispositivos Braille e aplicativos de audiodescrição ampliam as oportunidades de aprendizado e a participação dos alunos em sala de aula e fora dela. A tecnologia não apenas oferece acesso ao conteúdo, mas também capacita os alunos a se tornarem mais independentes e autônomos em sua educação.

Palavras-chave: Educação especial, Deficiência visual, Metodologias ativas.



Capítulo 14

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E METODOLÓGICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO TEA

Ana Sedano da Silva

Anne Carine Serpa Melo

Daniella Sallun Martins Pedroso

Eralda Aparecida Souza Silva

Fernanda Bezerra

Gabriella Cabral Ribeiro

Jessica Deisi Lorentini

Nalva Cardoso Neves da Silva

Patrícia Militão Ricardo

Valdenise de Souza Santos

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA
HISTÓRICA E METODOLÓGICA DA INCLUSÃO ESCOLAR DO
ALUNO TEA**

Ana Sedano da Silva

Licenciatura em Pedagogia - Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV; Pós-graduação Lato sensu em Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de 09 anos - Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia; Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão - Faculdades Integradas de Várzea Grande – Fiavec; Pós -graduação Lato sensu em Atendimento Educacional Especializado - Faculdade São Braz; anasedano@hotmail.com.br

Anne Carine Serpa Melo

Licenciatura em Pedagogia - Universidade Anhanguera/ UNIDERP; Pós-graduação em Educação Infantil e Anos iniciais do ensino fundamental - Faculdade de Pedagogia ANAEC; Pós-graduação em Educação e Especial e Inclusão- Faculdade de Pedagogia ANAEC; serpaeducacao@gmail.com

Daniella Sallun Martins Pedroso

Licenciatura em Educação Física- UNIGRAN; Tecnologia em Estética- UNIGRAN; Pós-graduação em Avaliação e prescrição de atividades físicas - UNIGRAN; danisallun@uol.com.br

Eralda Aparecida Souza Silva

Licenciatura em Letras – FINAV; Licenciatura em Pedagogia – UNIJALES; Pós-graduação em Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas- UNOPAR; eralda.ap03@gmail.com

Fernanda Bezerra

Licenciatura em Pedagogia – UFMS; Pós-graduação em Educação Infantil e séries iniciais – FAESI; Pós-graduação em Educação Especial e Dificuldade de Aprendizagem – FAESI; fernandabezerra_my@hotmail.com

Gabriella Cabral Ribeiro

*Licenciatura em Pedagogia – Anhanguera/ UNIDERP
gabienzoravier@gmail.com*

Jessica Deisi Lorentini

*Licenciatura em Pedagogia- Anhanguera/UNIDERP;
Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial -
Faculdade Única de Ipatinga; Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação
Infantil - Faculdade Única de Ipatinga; jessicadeisy73@gmail.com*

Nalva Cardoso Neves da Silva

*Normal Superior: Pedagógica – UEMS; Licenciatura em Letras – FINAV; Pós-
graduação em Neurologia e Aprendizagem Infantil - Universidade Cândido Mendes;
Pós-graduação em Atendimento às necessidades especiais - Faculdades
Integradas do Vale do Ivaí; nalvacardosoneves1@gmail.com*

Patrícia Militão Ricardo

*Normal Superior: Educação infantil – FINAV;
Licenciatura em Pedagogia – FINAV;
Pós- graduação em Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental –
UNIVALE; patriciamilitao@hotmail.com*

Valdenise de Souza Santos

*Licenciatura em Geografia – FINAV;
Pós- graduação em gestão ambiental – FINAV; valdeniseesouza@hotmail.com*

Introdução: O transtorno do espectro do autismo (TEA) apresenta desafios significativos para o ensino-aprendizagem de crianças autistas. Comunicar, interagir e aprender são habilidades frequentemente afetadas pelo TEA. O estudo visa contribuir para a discussão sobre métodos pedagógicos que possam melhorar esse cenário, considerando informações e conhecimentos sobre o autismo e suas alternativas metodológicas. Objetivo: objetivo principal deste estudo é contribuir com discussões, a partir de informações e/ou conhecimentos sobre o autismo com foco

nas alternativas metodológicas para o ensino da criança autista, tendo como fio condutor a análise de artigos já publicados. **Materiais e métodos:** A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, sendo uma análise de cunho exploratório, caracterizando-se como pesquisa bibliográfica. O presente estudo teórico busca responder a os seguintes questionamentos: o que é o transtorno do espectro autista e como surgiu? Qual é o papel da escola na inclusão do aluno com TEA? Qual a relevância da formação docente na qualidade do ensino? **Resultados:** O histórico do diagnóstico do TEA evoluiu ao longo dos anos, culminando na sua denominação e seu reconhecimento como um transtorno neurológico. Embora o diagnóstico se baseie em critérios específicos, a variação nas características do TEA é notável, abrangendo desde constante prejuízo no contato social, variações da comunicação e padrões estereotipados ou limitados de interesses e comportamentos. A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do aluno autista, a adaptação do ambiente escolar e o uso de metodologias diferenciadas são essenciais para a inclusão. A formação dos professores é crucial para lidar com os desafios comportamentais e pedagógicos, promovendo a inclusão efetiva, essencial para preparar os professores na abordagem destes estudantes. **Conclusão:** O aumento de diagnósticos de TEA demanda uma abordagem educacional mais eficaz para crianças autistas. A inclusão não é apenas um ato de colocar o aluno na sala de aula, mas sim de garantir que ele se sinta parte da escola. A formação continuada dos professores é um componente-chave para melhorar a qualidade do ensino para crianças autistas. A busca por uma sociedade inclusiva requer esforços conjuntos para superar os desafios e desenvolver práticas pedagógicas mais adequadas e eficazes.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Métodos de Ensino. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Transtorno do Espectro Autista.



Capítulo 15

**METODOLOGIAS INOVADORAS NO
ENSINO: UMA ABORDAGEM PARA
POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM**

Muriel Aparecida dos Santos

Andreia Fernanda Ferreira Barbosa

Viviane de Souza Correia De Carvalho

Ariele Silva Diniz

METODOLOGIAS INOVADORAS NO ENSINO: UMA ABORDAGEM PARA POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM

Muriel Aparecida dos Santos

Universidade Anhanguera - UNIDERP - Pedagogia

Andreia Fernanda Ferreira Barbosa

Universidade Anhanguera - UNIDERP - Pedagogia

Viviane de Souza Correia De Carvalho

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS - Pedagogia

Ariele Silva Diniz

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS - Normal Superior

INTRODUÇÃO

A educação está em constante evolução e adaptação às demandas da sociedade contemporânea. Com o avanço tecnológico e as mudanças nas formas de aprendizado e interação dos estudantes, torna-se explorar e implementar metodologias inovadoras no ensino. Essas abordagens pedagógicas têm como objetivo potencializar a aprendizagem, tornando-a mais significativa, relevante e envolvente para os alunos. Neste artigo, discutiremos algumas das principais metodologias inovadoras utilizadas na educação, como a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida, a Gamificação e o uso de Tecnologias Educacionais. Examinaremos como essas estratégias podem promover o desenvolvimento cognitivo, habilidades socioemocionais e a preparação dos estudantes para enfrentar os desafios do século XXI.

Metodologias Inovadoras

O texto aborda a importância de metodologias inovadoras no ensino, com foco na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), Sala de Aula Invertida, Gamificação e Tecnologias Educacionais. Segundo Piaget (1999), a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual em que ocorre a interação entre as estruturas de pensamento do indivíduo e do ambiente. A ABP é uma abordagem que estimula a participação ativa dos alunos por meio de projetos contextualizados, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Segundo Davídov (1988, p. 29), “o conhecimento não se transmite aos alunos de forma já pronta, mas é adquirido por eles no processo da atividade cognitiva autônoma no contexto da situação problema”. Segundo essa visão, o conhecimento não deve ser simplesmente transmitido de forma passiva aos alunos, como se fosse uma entidade pronta e acabada. Pelo contrário, o processo de aprendizagem é visto como uma atividade cognitiva autônoma, na qual os alunos se envolvem ativamente para construir o conhecimento dentro de um contexto específico, geralmente relacionado a uma situação-problema.

Essa abordagem enfatiza que o aluno é um agente ativo na construção do conhecimento e que a aprendizagem ocorre por meio da participação ativa em atividades realizadas e desafiadoras. Ao enfrentar situações-problema, os alunos são incentivados a buscar soluções, analisar informações, aplicar conceitos e teorias, e, assim, construir seus próprios entendimentos sobre o assunto.

Já a Sala de Aula Invertida promove uma exposição prévia dos conteúdos aos alunos, permitindo que o tempo em sala seja focado em atividades interativas. Bishop e Verleger (2013) definem Sala de Aula Invertida como uma técnica educacional que consiste em duas partes: atividades de aprendizagem interativas em grupo em sala de aula e orientação individual baseada em computador fora da sala de aula. Segundo essa visão, o conhecimento não deve ser simplesmente transmitido de forma passiva aos alunos, como se fosse uma entidade pronta e acabada. Pelo contrário, o processo de aprendizagem é visto como uma atividade cognitiva autônoma, na qual os alunos se envolvem ativamente para construir o conhecimento dentro de um contexto específico, geralmente relacionado a uma situação-problema.

Essa abordagem enfatiza que o aluno é um agente ativo na construção do conhecimento e que a aprendizagem ocorre por meio da participação ativa em

atividades realizadas e desafiadoras. Ao enfrentar situações-problema, os alunos são incentivados a buscar soluções, analisar informações, aplicar conceitos e teorias, e, assim, construir seus próprios entendimentos sobre o assunto.

A Gamificação traz elementos de jogos para tornar a aprendizagem mais motivadora, desenvolvendo habilidades socioemocionais. A gamificação surgiu como um conceito nos últimos dez anos, inicialmente aplicada em administração e marketing e, posteriormente, expandiu-se para o campo da educação (FIGUEIREDO; PAZ e JUNQUEIRA, 2015). Essa abordagem visa utilizar elementos de jogos e mecânicas em ambientes não lúdicos, como a sala de aula, com o intuito de tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, motivador e significativo para os alunos. Ao incorporar elementos de jogos, como recompensas, desafios e competições, a gamificação busca estimular o engajamento dos alunos e potencializar a assimilação de conhecimentos de forma interativa e prazerosa. A adaptação desse conceito à educação pode contribuir para tornar o ensino mais dinâmico, estimulante e com as habilidades dos alunos na era digital.

Portanto, uma metodologia inovadora no ensino refere-se a estratégias e métodos pedagógicos que vão além dos métodos tradicionais de ensino, como palestras e memorização. Essas abordagens têm como objetivo engajar os alunos, despertar o interesse pelo aprendizado, promover a autonomia e desenvolver habilidades essenciais, como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas.

CONCLUSÃO

Este artigo aborda o tema "Metodologias Inovadoras no Ensino: Uma Abordagem para Potencializar a Aprendizagem". Teve como objetivo explorar algumas das principais metodologias inovadoras utilizadas na educação, com foco em como elas podem potencializar a aprendizagem dos alunos. Entre as abordagens em destaque, estão a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida e Gamificação.

A educação enfrenta mudanças devido ao progresso tecnológico e à transformação das formas de aprendizado. Nesse contexto, metodologias inovadoras tornam-se essenciais para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa e motivadora para os alunos. São estudadas algumas das principais

metodologias inovadoras, como a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida, a Gamificação e o uso de Tecnologias Educacionais.

Em conclusão, as metodologias inovadoras no ensino representam uma oportunidade valiosa para revolucionar a educação, tornando-a mais atraente, significativa e relevante para os alunos. O aprimoramento constante da prática educacional e a incorporação de novas estratégias pedagógicas são essenciais para acompanhar a evolução da sociedade e atender às necessidades dos alunos na era da informação e da tecnologia.

REFERÊNCIAS

BISHOP, J. L.; VERLEGER, M. A. **The Flipped Classroom: A Survey of the Research. In: Asee Annual Conference & Exposition**, 120., 2013, Atlanta. Anais... local: Washington DC, American Society for Engineering Education, 2013. p. 1-18.

DAVIDOV, Vasili. **La Enseñanza Escolar Y El Desarrollo Psíquico**. Prefácio. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

FIGUEIREDO, M.; PAZ, T. e JUNQUEIRA, E., **Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil**. Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2015.



Capítulo 16

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA
PERSPECTIVA DE LUCKESI**

Elisângela Vicente Pereira

Eliza Francisca de Oliveira

Valéria Martins Cordeiro

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE LUCKESI

Elisângela Vicente Pereira

Faculdades Integradas de Naviraí FINAV - Pedagogia/Letras

Eliza Francisca de Oliveira

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS - Curso Normal Superior

Valéria Martins Cordeiro

Faculdades Integradas de Naviraí - FINAV - Pedagogia

RESUMO

A avaliação é um processo contínuo e formativo, ou seja, deve ser realizada ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do aluno, identificar suas dificuldades e avanços, e fornecer feedbacks que podem orientar a sua aprendizagem de forma a contribuir para o seu crescimento acadêmico e pessoal. Nessa perspectiva, a avaliação não se limita a aplicar provas e atribuir notas, mas busca compreender a aprendizagem do aluno em sua totalidade, considerando aspectos cognitivos, socioemocionais e afetivos. Para Luckesi (2002, p.81) “a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno”. Luckesi (2003) também enfatiza a importância da participação ativa do aluno na avaliação, incentivando a autoavaliação e a coavaliação entre pares. Ao envolver o aluno nesse processo, ele se torna sujeito ativo na construção de seu conhecimento, assumindo responsabilidade por sua aprendizagem e desenvolvendo habilidades de autorreflexão e autogestão. Outro aspecto relevante da perspectiva de autor é a abordagem da avaliação como um instrumento de diagnóstico e intervenção pedagógica. Luckesi (2002, p.81) “a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra”. Por meio da avaliação, o professor pode identificar as necessidades individuais dos alunos e

planejar estratégias de ensino que atendam às suas particularidades, promovendo uma educação mais inclusiva e personalizada. Além disso, Luckesi enfatiza a importância da avaliação como uma prática educacional que contribui para a formação integral do aluno, ajudando-o a desenvolver não apenas habilidades intelectuais, mas também valores éticos e sociais. A avaliação, nessa perspectiva, está intrinsecamente ligada à construção da cidadania e da consciência crítica dos alunos. Portanto, a perspectiva de Luckesi sobre a avaliação da aprendizagem destaca a sua natureza formativa e contínua, com foco na compreensão do processo de aprendizagem do aluno e no seu desenvolvimento integral. A avaliação é vista como uma ferramenta pedagógica essencial para a promoção do ensino de qualidade, da autonomia do aluno e da construção de uma sociedade mais justa e democrática.



Capítulo 17

**CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET**

Roberta Junglos da Silva

Aline Alécio da Silva

Shirley Carla de Souza

Luciana da Silva Amaral Paranhos

Maiara Soares Brito

Elaine Aparecida de Souza

Sirlene Teixeira da Silva

Claudiana Puton Da Silva

Juliana Paula Ferreira Gonçalves

Milton de Lima Ortega

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET

Roberta Junglos da Silva

Universidade Anhanguera UNIDERP - Pedagogia

Aline Alécio da Silva

Universidade Anhanguera UNIDERP - Pedagogia

Shirley Carla de Souza

Universidade Anhanguera UNIDERP - Pedagogia

Luciana da Silva Amaral Paranhos

Universidade Anhanguera UNIDERP - Pedagogia

Maiara Soares Brito

Universidade Anhanguera UNIDERP - Pedagogia

Elaine Aparecida de Souza

Universidade Anhanguera UNIDERP - Pedagogia

Sirlene Teixeira da Silva

Universidade Anhanguera UNIDERP - Pedagogia

Claudiana Puton Da Silva

Faculdade Integradas de Amambai - FIAMA - Pedagogia

Juliana Paula Ferreira Gonçalves

Universidade Anhanguera UNIDERP - Pedagogia

Milton de Lima Ortega

Universidade Anhanguera UNIDERP- Pedagogia

RESUMO

Jean Piaget destacou a construção ativa do conhecimento como um processo intrincado que ocorre por meio da assimilação e acomodação, em que indivíduos constroem esquemas imaginados ao interagir com o ambiente. Seu estágio de desenvolvimento cognitivo enfatiza a evolução progressiva do pensamento infantil, da sensório-motricidade à operação formal. Piaget via o professor como um facilitador, proporcionando um ambiente estimulante onde o aluno pode explorar, questionar e desafiar seus próprios conceitos. O professor desempenha um papel de guia, ajustando o ensino às necessidades cognitivas dos alunos em diferentes erros, em vez de importar conhecimento pronto.

INTRODUÇÃO

A teoria de Piaget enfoca a construção ativa do conhecimento como um processo dinâmico e complexo, influenciado pela interação do indivíduo com o ambiente. Segundo suas concepções de assimilação e acomodação, os indivíduos adaptam seus esquemas planejados para incorporar novas informações, refletindo uma abordagem que destaca a participação ativa do aprendiz na construção de significados. Os ganhos de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget, que vão desde a infância até a adolescência, ilustram a evolução gradual das capacidades mentais, da percepção sensorial inicial à habilidade de pensamento abstrato.

Nesse contexto, o papel do professor emerge como um elemento crucial. Piaget não via o professor como um transmissor de conhecimento acabado, mas como um guia facilitador. O professor é encarregado de criar um ambiente estimulante que permita aos alunos explorar, questionar e experimentar. O diálogo é fundamental, incentivando a reflexão crítica e a construção conjunta do conhecimento. O papel do professor é adaptado sua abordagem ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, fornecendo desafios para promover uma aprendizagem significativa.

Estruturas De Conhecimento Segundo Piaget

Jean Piaget, um psicólogo suíço, é conhecido por suas contribuições fundamentais para a teoria do desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, a aprendizagem é mais do que simplesmente absorver informações; é um processo interativo e construtivo no qual o indivíduo criou seu próprio conhecimento a partir de suas experiências com o ambiente. Em sua obra "Psicologia e Pedagogia", o autor

destacou a importância de compreender a natureza da inteligência, seu desenvolvimento nas crianças e a origem do conhecimento. Assim, seu trabalho se concentra em três aspectos essenciais: a caracterização da inteligência e do conhecimento, o papel da experiência na construção de noções e o mecanismo de transmissão social ou linguística do conhecimento do adulto para a criança.

As funções essenciais da inteligência consistem em compreender e inventar, em outras palavras, construir estruturas estruturando o real. E, de fato é cada vez mais patente que estas duas funções são indissolúveis e que, para compreender um fenômeno ou acontecimento, é preciso reconstruir as transformações de que elas são resultantes, e ainda que para reconstituí-las de transformação, o que supõe uma parte de invenção ou de reinvenção. (Piaget. 1976:36)

Para apreender plenamente um fenômeno ou um evento, é imperativo que nos empenhemos em reconstruir as metamorfoses das quais emergem. Essa jornada rumo à compreensão não é uma mera contemplação passiva, mas uma atividade proativa, uma reconstrução mental, uma experiência na tessitura das transformações que deram vida à realidade.

No entanto, esse processo de reconstituição das transformações exige, de modo inerente, um ato de inovação ou reinvenção. O esforço de desvendar como explicador da realidade muitas vezes requer uma intervenção criativa, uma habilidade de construir novamente as conexões ocultas, de identificar padrões subjacentes e estabelecer novas pontes de compreensão. A inteligência não é um simples exercício passivo de assimilação, mas uma busca ativa e dinâmica pela decifração dos enigmas da existência.

De acordo com a teoria de Piaget (1973), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de um processo de equilíbrio e adaptação. As estruturas de pensamento do indivíduo, chamadas de esquemas, são moldadas por suas suspensas com o mundo. Quando novas informações ou experiências desafiam esses esquemas existentes, surge um estado de desequilíbrio cognitivo. O sujeito, então, busca reorganizar e acomodar seus esquemas para lidar com a nova informação e restaurar o equilíbrio.

Essa interação constante entre o sujeito e o meio ambiente é o que impulsionou o desenvolvimento intelectual. As crianças, por exemplo, assimilam novas informações ao incorporá-las em esquemas existentes. No entanto, à medida que se deparam com informações conflitantes, elas precisam acomodar esses esquemas para se adaptarem à nova realidade.

Esse processo de construção do conhecimento é contínuo e ocorre por meio de aquisição específica do desenvolvimento. Piaget teve quatro emoções principais: o sensório-motor (0 a 2 anos), o pré-operacional (2 a 7 anos), o operacional concreto (7 a 11 anos) e o operacional formal (11 anos em diante). Em cada estágio, as crianças desenvolvem maneiras únicas de pensar e compreender o mundo.

De acordo com Piaget, o processo de equilíbrio é impulsionado por um jogo interligado de assimilação e acomodação, onde busca-se um equilíbrio constante entre as tendências dos esquemas para assimilar a realidade e a necessidade de acomodando-se e adaptando-se às resistências e demandas dessa realidade. Esses esquemas, embora em fluxo contínuo, passam por fases distintas que são:

Estágio Sensório-motor (0 a 2 anos): Nessa fase, a criança explora seu ambiente através de esquemas motores. Uma característica marcante é a ausência da função semiótica, onde uma criança ainda não consegue representar mentalmente objetos ou eventos.

Estágio Pré-operatório (2 a 7 anos): Durante esse período, a criança é capaz de simbolizar e evocar objetos ausentes. Ela começa a entender a diferença entre o significante (símbolo) e o significado (objeto real). Isso possibilita a criação de distância entre o sujeito e o objeto por meio de imagens imaginadas. A criança também é capaz de imitar gestos, mesmo na ausência de modelos.

Estágio Operatório-concreto (7 a 11 anos): Nesse estágio, a criança desenvolve a inteligência cirúrgica concreta. Ela pode realizar ações interiorizadas em pensamento, que são reversíveis e podem ser coordenadas com outras ações interiorizadas. Embora ainda dependa de materiais concretos para suas operações, a criança já começa a considerar o ponto de vista dos outros e sair do egocentrismo.

Estágio Operatório-formal (a partir dos 12 anos): No estágio operatório-formal, que ocorre na adolescência, o indivíduo possui estruturas intelectuais para lidar com combinação complexa e abstratas, como emoções e pensamento hipotético-dedutivo. Os adolescentes passam a questionar os valores dos pais e a construir os seus próprios. Eles refletem mais conscientemente sobre o próprio pensamento, conseguem raciocinar logicamente e formam conceitos abstratos. Esse estágio é caracterizado por um pensamento hipotético-dedutivo, que permite considerá-lo além da realidade imediata. Os adolescentes podem trabalhar com variáveis, formular hipóteses e examinar consequências, representando o nível mais avançado de equilíbrio nesse processo. De acordo com Coll (2007, p.157):

Os esquemas de Piaget de assimilação e de interpretação da realidade estão estritamente relacionados com sua capacidade de aprender e tirar proveito do ensino sistemático a propósito de um conteúdo escolar concreto como, por exemplo, os mecanismos de participação dos cidadãos no funcionamento de um sistema democrático.

O autor sugere que os esquemas de assimilação e interpretação de Piaget estão diretamente relacionados à capacidade de aprender e aproveitar o ensino sistemático. Isso significa que a forma como uma pessoa já estrutura seu entendimento do mundo influenciará como ela abordará e assimilará novas informações. No caso específico mencionado, a negociação de participação dos cidadãos em um sistema democrático, os esquemas de assimilação e interpretação podem desempenhar um papel crucial.

É importante notar que Piaget enfatiza a importância da atividade autônoma e da exploração ativa por parte da criança para o desenvolvimento saudável. Ao permitir que as crianças explorem e experimentem o mundo ao seu redor, elas têm a oportunidade de construir um conhecimento sólido e duradouro.

Podemos concluir que essa abordagem construtivista de Piaget influenciou profundamente a educação e a forma como entendemos a aprendizagem. Ela destaca a importância de criar ambientes educacionais que incentivam a exploração, a experimentação e a resolução de problemas, permitindo que os alunos construam significados e conhecimentos de maneira ativa e pessoal.

O papel do professor na visão de Piaget

Na visão de Jean Piaget, o papel do professor é crucial no processo educacional, pois ele desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças. Piaget acreditava que a educação deveria ser centrada na criança e adaptada às suas necessidades individuais, levando em consideração o estágio de desenvolvimento em que se encontram. De acordo com Piaget (1973) a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança, pois, proporciona trocas no ambiente escolar. Porém a fim de contribuir, a escola deve proporcionar um ambiente que permita a criança interagir e trocar conhecimentos a partir de sua realidade

Piaget via o professor como um facilitador do aprendizado, alguém que ajuda a criar situações desafiadoras que estimulam a criança a explorar e descobrir conceitos por si mesmo. O professor deve criar um ambiente de aprendizado que permita às crianças interagir ativamente com o conteúdo e desenvolver suas próprias estruturas cognitivas. Ao aluno, por sua vez, cabe o papel de sujeito ativo na aprendizagem, estabelecendo uma atitude reflexiva quando envolve relação entre objetos (MESQUIDA, 2001). Assim Piaget (1974: 18) diz:

O educador continua indispensável, para criar as situações e construir os dispositivos de partida suscetíveis de apresentar problemas úteis à criança e, em seguida, organizar contraexemplos que forcem a reflexão e obriguem o controle de soluções mais precoces: o que se deseja é que o mestre deixe de ser apenas conferencista e estimule a pesquisa e esforço, em lugar de contentar-se em transmitir os problemas já solucionados.

O texto destacado enfatiza o papel crucial do educador no processo de aprendizagem, especialmente em uma abordagem que visa promover a compreensão profunda e a construção ativa do conhecimento. Ele ressalta que o educador continua a desempenhar um papel indispensável, não como um mero transmissor de informações, mas como um facilitador e orientador do processo educacional. O educador é descrito como responsável por criar um ambiente educativo rico em desafios e oportunidades. Essa criação de "situações e construção de dispositivos de partida" refere-se à formulação de cenários de aprendizagem que estimulam a curiosidade, o pensamento crítico e a resolução de problemas por parte dos alunos. Ao apresentar problemas que são relevantes para as crianças, o educador instiga o interesse e a motivação para explorar o conteúdo de maneira mais profunda.

Piaget enfatizava a importância da autonomia do aluno. O professor deve encorajar a investigação ativa, a resolução de problemas e a exploração independente. Em vez de simplesmente transmitir informações, o professor deve criar situações desafiadoras que estimulem o pensamento crítico e a curiosidade dos alunos.

É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma. O pensamento supõe então o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal (PIAGET, 1944, p. 2).

O pensamento autônomo e crítico tornou-se uma habilidade crucial, conforme enfatizado Piaget em sua observação de que “é preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário” (PIAGET, 1944).

Pensar vai além da mera absorção passiva de dados. Significa envolver-se em um processo ativo de busca por conhecimento, questionamento, análise e reflexão. O pensamento não deve ser mantido pela imposição de autoridades, mas sim pela exploração independente e pela formação de opiniões dominantes. Em um regime autoritário, onde a liberdade de expressão e o questionamento são sufocados, a oportunidade de desenvolver o pensamento autônomo é limitado, pois os alunos podem ser desencorajados a questionar ou desafiar o status quo.

O ato de pensar envolve a capacidade de formular perguntas, analisar informações de objetiva e crítica, e chegar a chegar embasadas em raciocínio lógico. É um processo que exige a liberdade de criticar livremente, tanto as ideias dos outros quanto as nossas próprias. A crítica construtiva é um motor de avanço intelectual, permitindo uma revisão constante e melhoria de ideias e conceitos.

Um aspecto fundamental do pensamento autônomo é a capacidade de demonstrar conhecimento de forma independente. Isso não se trata apenas de repetir informações decoradas, mas sim de apresentar argumentos embasados, análises aprofundadas e elaborar bem fundamentadas. Ao permitir que os alunos apresentem suas ideias de maneira autônoma, a educação encoraja a confiança intelectual e a criatividade, habilidades essenciais para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Piaget também ressalta a importância do "jogo livre das funções intelectuais". Isso implica em criar um ambiente educacional que valorize a curiosidade, a exploração e a experimentação intelectual. O aprendizado não deve ser um processo de pressão e repetição verbal, mas sim um espaço onde os alunos possam desenvolver suas habilidades cognitivas de forma livre e criativa.

Portanto, o pensamento autônomo é um pilar fundamental da educação moderna. A abordagem autoritária pode sufocar essa habilidade crucial, mas um ambiente educacional que valoriza a exploração independente, o questionamento crítico e a expressão livre permitem que os alunos desenvolvam habilidades intelectuais essenciais para se tornarem cidadãos informados e capazes de enfrentar os desafios atuais. Conforme as palavras sábias de Piaget nos lembram, ensinar a

pensar é uma tarefa essencial da educação, uma tarefa que transcende a mera transmissão de conhecimento e que molda mentes capazes de transformar o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A influência duradoura da perspectiva de Piaget sobre a construção do conhecimento e o papel do professor é evidente nas práticas educacionais contemporâneas. Sua abordagem interativa e centrada no aluno inspirou pedagogias construtivistas que valorizam a participação ativa, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Os ambientes educacionais modernos buscam proporcionar oportunidades para a exploração autônoma e colaborativa, alinhando-se com a visão de Piaget.

Em um mundo em constante transformação, onde a habilidade de aprender a aprender é essencial, a ênfase de Piaget na construção do conhecimento continua relevante. Seu legado nos lembra que a educação não é apenas sobre transmitir informações, mas sim sobre capacitar os indivíduos a se tornarem pensadores independentes e adaptáveis.

Portanto, compreender a teoria de Piaget e sua abordagem no papel do professor é essencial para criar um ambiente educacional que prepara os alunos para enfrentar os desafios atuais com confiança e perspicácia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção na sala da aula. Ed. Papyrus, Campinas, SP, 2012.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, G. Diferença e repetição. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

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

PIAGET, Jean. A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Texto retirado da Internet, traduzido do original "The relation of affectivity to intelligence in the mental development of teh child", 1962, vol 26, n3.

ZEICHNER, Kenneth. Formação reflexiva de professores. Lisboa: Educa., 1993.



AUTORES

Aline Alécio da Silva

Universidade Anhanguera UNIDERP – Pedagogia.

Aline Ferreira de Souza

Licenciatura em Pedagogia – Anhanguera/UNIDERP, Pós graduação em Educação Infantil – Faveni, Pós graduação em Educação Especial e Inclusiva – Faveni.

Ana Mara de Lima Schmitt

Licenciatura Plena em Pedagogia - Anhanguera- UNIDERP; Licenciatura em Artes – Faveni; Pós-graduação em Educação Infantil e anos Iniciais; Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva - Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Ana Sedano da Silva

Licenciatura em Pedagogia - Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV; Pós-graduação Lato senso em Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de 09 anos - Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia; Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão - Faculdades Integradas de Várzea Grande – Fiavec; Pós-graduação Lato sensu em Atendimento Educacional Especializado - Faculdade São Braz.

Andréa José dos Santos

Coordenadora Pedagógica.

Andreia Fernanda Ferreira Barbosa

Universidade Anhanguera - UNIDERP – Pedagogia.

Angela Maria Soto

Licenciatura em pedagogia - Anhanguera - UNIDERP; Pós-graduação em neuropedagogia na educação - RHEMA; Pós-graduação em educação infantil-anos iniciais e psicopedagogia – Faveni.

Anita Rosália Royer de Paula

Professora graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Pós Graduada em Psicologia da Aprendizagem pela

Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FACISA, Educação Infantil com ênfase na alfabetização pela Faculdade de Rolim de Moura – RO FAROL, E Gestão em Bibliotecas Escolares e Salas de Leituras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI; Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Martin Lutero; atualmente atuando em sala multisseriada na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Anne Carine Serpa Melo

Licenciatura em Pedagogia - Universidade Anhanguera/ UNIDERP; Pós-graduação em Educação Infantil e Anos iniciais do ensino fundamental - Faculdade de Pedagogia ANAEC; Pós-graduação em Educação e Especial e Inclusão- Faculdade de Pedagogia ANAEC.

Ariele Silva Diniz

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS - Normal Superior.

Celi Ferreira de Almeida

Licenciatura em pedagogia - Universidade Anhanguera- UNIDERP, Pós-graduação em Educação infantil e séries iniciais - Universidade Unina; Pós Graduação em Educação Especial com ênfase nas deficiências intelectual - Faculdade Ibra.

Cintia Aliny Silva de Souza

Mestranda em Docência em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, Professora de Química, Secretaria de Educação do Estado do Pará.

Claudemir Roque

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia UNIR, pós-graduado em gestão escolar pela Facimed e mestre em ciências da educação pela UML.

Claudiana Puton Da Silva

Faculdade Integradas de Amambai – FIAMA – Pedagogia.

Cristiana Nunes da Silva

Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal do MS - UFMS, Pós graduação em Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental com ênfase em alfabetização

UNIFCV, Pós graduação em Educação especial inclusiva aplicada a Educação básica UNIFCV.

Dair Aparecida Madeira Nonato

Professora.

Daniella Sallun Martins Pedroso

Licenciatura em Educação Física- UNIGRAN; Tecnologia em Estética- UNIGRAN; Pós-graduação em Avaliação e prescrição de atividades físicas - UNIGRAN.

Dayane Aparecida Espindola Dutra

Licenciatura Plena em Pedagogia – FINAV; Pós-graduação em Neuropedagogia na Educação – FATEC; Pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização – FIAVEC.

Débora Tania Veroneze

Licenciatura em Ciências – Matemática – UEMS; Pós- graduação em Ensino da Matemática – UNIPAR.

Elaine Aparecida de Souza

Universidade Anhanguera UNIDERP – Pedagogia.

Eliane Aparecida Rodrigues

Licenciatura em Ciências com habilitação em biologia – UEMS; Licenciatura em Pedagogia – UNIJALES; Pós-graduação em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos - Faculdade Rhema.

Elisandro Troni Campos

Licenciatura em Pedagogia – Anhanguera – UNIDERP.

Elisângela Vicente Pereira

Faculdades Integradas de Naviraí FINAV - Pedagogia/Letras .

Eliza Francisca de Oliveira

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS - Curso Normal Superior.

Elizangela Fernandes Ribeiro do Nascimento

Licenciatura em pedagogia – Anhanguera – UNIDERP; Pós-graduação em alfabetização e letramento - Anhanguera – UNIDERP.

Eralda Aparecida Souza Silva

Licenciatura em Letras – FINAV; Licenciatura em Pedagogia – UNIJALES; Pós-graduação em Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas - UNOPAR.

Fernanda Bezerra

Licenciatura em Pedagogia – UFMS; Pós-graduação em Educação Infantil e séries iniciais – FAESI; Pós-graduação em Educação Especial e Dificuldade de Aprendizagem – FAESI.

Gabriella Cabral Ribeiro

Licenciatura em Pedagogia – Anhanguera/ UNIDERP.

Jessica Deisi Lorentini

Licenciatura em Pedagogia- Anhanguera/UNIDERP; Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial - Faculdade Única de Ipatinga; Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil - Faculdade Única de Ipatinga.

Juliana Paula Ferreira Gonçalves

Universidade Anhanguera UNIDERP – Pedagogia.

Leda Maria Turman Papareli

Licenciatura em Pedagogia Anhanguera/UNIDERP, Pós Graduação em educação infantil e alfabetização e educação especial e Inclusão – Faculdades Integradas de Várzea Grande, Pós graduação em educação especial e inclusiva e transtorno do espectro autista TEA – Faculminas.

Luciana da Silva Amaral Paranhos

Universidade Anhanguera UNIDERP – Pedagogia.

Luciana da Silva Rodrigues Shon

Licenciatura em Pedagogia - UNICV.

Maiara Soares Brito

Universidade Anhanguera UNIDERP – Pedagogia.

Maiquel Duarte Chaves

Licenciatura em Pedagogia – UFMS.

Mariana Rita de Paulo

Professora Pedagoga.

Marilza Cajueiro da Silva

Licenciatura Plena em Pedagogia - FINAV; Licenciatura em Artes – Faveni; Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais, Pós-graduação em Psicopedagogia - Centro Universitário Leonardo Da Vinci.

Marlene Ferreira Menezes

Graduação em pedagogia - Universidade Anhanguera- UNIDERP Pós-graduação em Educação Especial e Inclusão - ANAEC Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove anos – FIAVEC.

Michele Aline Luziani dos Santos

Licenciatura em Educação Física - Anhanguera – UNIDERP.

Milton de Lima Ortega

Universidade Anhanguera UNIDERP – Pedagogia.

Muriel Aparecida dos Santos

Universidade Anhanguera - UNIDERP – Pedagogia.

Nalva Cardoso Neves da Silva

Normal Superior: Pedagógica – UEMS; Licenciatura em Letras – FINAV; Pós-graduação em Neurologia e Aprendizagem Infantil - Universidade Cândido Mendes;

Pós-graduação em Atendimento às necessidades especiais - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí.

Nathalia Paixão Oliveira

Licenciatura em Pedagogia - Universidade Anhanguera – UNIDERP.

Patrícia Martins Bonfá

Licenciada em Pedagogia - Faculdade Geremário Dantas - FGD Licenciada em História - Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson - UNAR Pós graduação em Alfabetização e Letramento - Faveni Pós Graduação em Educação Especial – Faculdade São Braz.

Patrícia Militão Ricardo

Normal Superior: Educação infantil – FINAV; Licenciatura em Pedagogia – FINAV; Pós- graduação em Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental – UNIVALE.

Patrícia Santana Barbosa Marinho

Doutora em Química, Universidade Federal do Pará.

Patricia Vasconcellos da Silva

Mestre pelo Curso de Ensino de Ciências da Natureza da Universidade Federal Fluminense- UFF. Especialização em Neurociências Pedagógicas e Psicopedagoga Clínica e Institucional. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Regiane Marques

Licenciatura em pedagogia - Universidade Anhanguera - UNIDERP; Licenciatura em Artes Visuais – Faveni; Pós graduação em Educação Infantil- Anos Iniciais e Psicopedagogia Entidade: Facuminas; Pós-graduação em Psicologia da Educação Entidade: Faculdade Focus.

Rhelmiton Lins

Professor Pedagogo do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Possui formação em Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras/Ingês e Licenciatura em Ciências

Biológicas. Especialização em Língua Portuguesa: redação e oratória; Alfabetização e Letramento; Psicopedagogia clínica e institucional.

Roberta Junglos da Silva

Universidade Anhanguera UNIDERP – Pedagogia.

Rosilene Regina de Souza

Licenciatura em Pedagogia – FINAV; Licenciatura em Artes visuais Entidade de formação – Faveni.

Rosimeire Antunes de Souza

Gestão em Recursos Humanos - Fatec, Licenciatura em Pedagogia - Fiar, Pós graduação em Educação Especial- Anaec, Pós graduação em Neuropsicopedagogia Institucional Inclusiva, Orientação e Supervisão Escolar – UNIBF.

Rozimara Gregório de Souza

Licenciatura Plena normal superior educação infantil- FINAV, licenciatura plena em pedagogia FINAV; Pós-graduação em LUDOPEDAGOGIA; Pós-graduação em PSICOMOTRICIDADE - FARESE.

Rubeline Soeiro Sousa

Licenciada em Química, Universidade Federal do Pará.

Sandra Godoy Martines

Licenciatura em pedagogia – UFMS; Pós-graduação em Educação Especial e Dificuldade de Aprendizagem –FAESI; Pós-graduação em Educação Infantil, Neurociências e Aprendizagem – FATEC.

Shirley Carla de Souza

Universidade Anhanguera UNIDERP – Pedagogia.

Simone Cavalcante da Silva

Licenciatura em Pedagogia – UFMS.

Sirlene Teixeira da Silva

Universidade Anhanguera UNIDERP – Pedagogia.

Sueli Rodrigues de Oliveira Gervásio

Licenciatura em Pedagogia – FINAV; Licenciatura em Artes Visuais - UNIJALES; Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Pós-graduação em Educação Especial – UNIVALE.

Tháise Vasconcelos

Licenciatura Plena em Letras - FINAV; Licenciatura Plena em Pedagogia - INTERVALE; Pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa - FAVENI; Pós-graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental – INTERVALE.

Valdenise de Souza Santos

Licenciatura em Geografia – FINAV; Pós- graduação em gestão ambiental – FINAV.

Valéria Martins Cordeiro

Faculdades Integradas de Naviraí – FINAV – Pedagogia.

Viviane de Souza Correia De Carvalho

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS – Pedagogia.



Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009015-6



9 786560 090156