

João Ananias de Sousa Marques
Juliana Sampaio Nogueira Marques
Kleriston Linhares Teixeira

(Org.).

Educação Básica:

desafios e
perspectivas na
sociedade moderna



Editora

João Ananias de Sousa Marques
Juliana Sampaio Nogueira Marques
Kleriston Linhares Teixeira
(Org).

**Educação Básica:
desafios e
perspectivas na
sociedade moderna**

Diretora
Barbara Aline F. Assunção
Produção Gráfica
Editora Aluz
Capa
Editora Aluz
Diagramação
Editora Aluz
Revisão Técnica
Karoline Assunção
Jornalista Grupo Editorial Aluz
Barbara Aline F. Assunção, MTB 0091284/SP
Bibliotecária Responsável
Sueli Costa, CRB-8/5213

CARO LEITOR,
Queremos saber sua opinião sobre nossos livros.
Após a leitura, siga-nos no Instagram @revistarcmos e visite-nos no site www.aluzeditora.com.br

Copyright © 2023 by João Ananias de Sousa Marques; Juliana Sampaio Nogueira Marques & Kleriston Linhares Teixeira (Org).

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Aluz
Rua Benedito Carlixto, 143, térreo
11730000 -Mongaguá – SP
Telefone: (11) 94170-2995
www.aluzeditora.com.br
instagram.com/revistarcmos

Conselho Editorial

Dr. José Crisólogo de Sales Silva. São Paulo, Brasil.
Dr. Jorge Adrihan N. Moraes. Rio de Janeiro, Brasil.
Dr. Eduardo Gomes da Silva Filho. Roraima, Brasil.
Dra. Ivanise Nazaré Mendes. Rondônia, Brasil.
Dr. Ivanildo do Amaral. Assunção/PY.
Dr. Luiz Cláudio Gonçalves Júnior. São Paulo, Brasil.
Dr. Maurício Diascâneo
Dr. Geisse Martins. Flórida EUA.
Dr. Cyro Masci. São Paulo, Brasil.
Dr. André Rosalem Signorelli. Espírito Santo, Brasil.
Me. Carlos Alberto S. Júnior. Ceará, Brasil.
Me. Michel Alves da Cruz. São Paulo – Brasil.
Me. Paulo Maia. Pará, Brasil.
Me. Hugo Silva Ferreira. Minas Gerais, Brasil.
Me. Walmir Fernandes Pereira. São Paulo, Brasil.

REVISORES

Guilherme Bonfim. São Paulo, Brasil.
Felipe Lazari. São Paulo, Brasil.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação Básica: desafios e perspectivas na sociedade moderna 1. Ed – São Paulo: Editora Científica, 2023. 166p. ISBN: 9786599491443 DOI: 10.51473/ed.al.ebd
1. Educação Básica 2. Desafios 3. sociedade I. João Ananias de Sousa Marques; II. Juliana Sampaio Nogueira Marques; III. Kleriston Linhares Teixeira (Org.). III. Título CDD-378

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação
Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009;

1 DESAFIOS E BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM AUTISMO NA REDE REGULAR DE ENSINO

CHALLENGES AND BENEFITS OF INCLUDING STUDENTS WITH AUTISM IN THE REGULAR EDUCATION NETWORK

Maria Inês Mendes dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/8316471511391972>

Flávia Rodrigues de Almeida Sampaio

<http://lattes.cnpq.br/5605375778032916>

Elza Ribeiro Martins Falcão

<https://lattes.cnpq.br/9877522025934018>

Francisca Kalliana Regis Pinto Marques

<https://lattes.cnpq.br/2203447174757986>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp1

RESUMO

A inclusão dos alunos com autismo na rede regular de ensino é o tema abordado neste artigo. Esse processo é permeado por desafios enfrentados no cotidiano escolar, na mesma medida em que também, pode ocasionar, quando realizado a contento, benefícios extraordinários, não só para os alunos com autismo, mas também para toda a sala de aula. A justificativa do trabalho se baseia exatamente na necessidade de se debater esta temática da inclusão para alunos com autismo, para que esse processo seja cada vez mais facilitado. O problema de pesquisa é: quais são os principais desafios e benefícios vivenciados para a efetiva inclusão dos alunos com autismo nas redes regulares de ensino? O objetivo geral deste trabalho é o de apontar os desafios e os benefícios vivenciados para a inclusão dos alunos com autismo nas redes regulares de ensino. Como objetivos específicos temos, caracterizar o autismo; discutir o processo de inclusão dentro da educação; elencar os desafios do processo de inclusão dos alunos com autismo nas redes regulares

de ensino e apontar os benefícios da inclusão no ambiente escolar. A metodologia escolhida é a de revisão de literatura, que se baseou em autores como: Adiron (2012), Brande e Zanflice (2012), Hypolitto (2012), Lima (2012), Köche (2007), Rosa (2020), Siems (2010) dentre outros. Ao fim do trabalho ficou claro que o processo de inclusão nas séries regulares de crianças com autismo é um grande desafio, mas que se apresenta como um divisor de águas para o processo global de desenvolvimento destas crianças.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Escola; Benefícios; Desafios.

ABSTRACT

The inclusion of students with autism in the regular education network is the topic addressed in this article. This process is permeated by challenges faced in the school routine, to the same extent that, when carried out satisfactorily, it can also bring extraordinary benefits, not only for students with autism, but also for the entire classroom. The justification of the work is based exactly on the need to discuss this issue of inclusion for students with autism, so that this process is increasingly facilitated. The research problem is: what are the main challenges and benefits experienced for the effective inclusion of students with autism in regular education networks? The general objective of this work is to point out the challenges and benefits experienced for the inclusion of students with autism in regular education networks. As specific objectives we have, to characterize autism; discuss the process of inclusion within education; list the challenges of the process of inclusion of students with autism in regular education networks and point out the benefits of inclusion in the school environment. The chosen methodology is the literature review, which was based on authors such as: Adiron (2012), Brande and Zanflice (2012), Hypolitto (2012), Lima (2012), Köche (2007), Rosa (2020), Siems (2010) among others. At the end of the work, it became clear that the process of inclusion in regular grades of children with autism is a great challenge, but that it presents itself as a watershed for the overall development process of these children.

Keywords: Autism; Inclusion; School; Benefits; Challenges.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência, e em consequente, as com autismo, apesar de estar amparada nas leis que regem nosso país, está infelizmente longe de ser uma realidade e uma constância. A realidade encontrada dentro do ambiente escolar também se assemelha muito com a situação vista em outros espaços, esbarra-se em desafios e em gargalos imensos, para fazer com que a inclusão saia do papel e se transforme em realidade (MIRANDA, 2008).

Como exemplo destas leis que regem e defendem a inserção da criança com deficiência no ensino regular, citaremos a lei maior da educação nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que explica detalhadamente o que é a educação especial em seu Art. 58.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996).

O trabalho se justifica em função de que quando a inclusão não ocorre, esses alunos além de terem as dificuldades inerentes a sua deficiência, ainda são obrigados a lutar contra uma inclusão que nem de longe se concretiza. Aumentando ainda mais os desafios que enfrentam de maneira diária.

Mantoan (2006, p. 31) fala que “os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em “apagar incêndios”. Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas”.

Para iniciarmos o trabalho, partimos do seguinte problema de pesquisa, que nos ajudará a nortear todos os processos a serem seguidos deste

momento em diante. Assim, o nosso problema de pesquisa é: quais são os principais desafios e benefícios vivenciados para a efetiva inclusão dos alunos com autismo nas redes regulares de ensino?

O objetivo geral deste trabalho é o de apontar os desafios e os benefícios vivenciados para a inclusão dos alunos com autismo nas redes regulares de ensino. Como objetivos específicos temos, caracterizar o autismo; discutir o processo de inclusão dentro da educação; elencar os desafios do processo de inclusão dos alunos com autismo nas redes regulares de ensino e apontar os benefícios da inclusão no ambiente escolar.

A metodologia a ser adotada neste trabalho é a de revisão de literatura, que é caracterizada por Köche (2007, p.45) como sendo um “processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica. “Literatura” cobre todo o material relevante que é escrito sobre um tema: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos”.

O marco teórico foi produzido através da utilização de diversos autores que contribuíram com seus trabalhos sobre a área de interesse aqui debatida. Sendo eles Adiron (2012), Alves (2009), Brande e Zanfelice (2012), Bueno (2009), Camargo e Bosa (2009), Duek (2007), Gikovate (2009), Hypolitto (2012), Lima (2012), Köche (2007), Mantoan (2006), Miranda (2008), Nazari et al. (2008), Vygotsky (1997), Rosa (2020), Scardua (2008), Siems (2010), Tamanaha et al. (2008).

O trabalho é organizado em quatro subtópicos diferentes, que vão um a uma apresentando o objeto de estudo do trabalho. No primeiro subtópico temos a apresentação e caracterização da deficiência estudada, o autismo. Já no segundo, discorreremos sobre a inclusão presente dentro da educação. No tópico seguinte teremos a discussão sobre os desafios do processo de inclusão. E por fim, temos os efeitos benéficos que o

processo bem-feito de inclusão, pode proporcionar não somente para o aluno autista, mas para todos os seus colegas de sala.

2 DESENVOLVIMENTO

Realizar a inclusão do aluno com autismo, em turmas regulares de ensino, é um grande desafio. Mesmo existindo um arcabouço jurídico que interpela por esta inclusão, não há, na maioria das vezes, por parte do poder público, ações para que de fato essa inclusão ocorra. É sobre isso que discutiremos neste trabalho, sobre o conceito da deficiência estudada, o autismo, e acerca do processo de inclusão, apresentando seus desafios, ganhos e possibilidades.

2.1 Definição de autismo

Segundo Brande e Zanfelice (2012), o autismo é uma das deficiências que mais estão presentes no ambiente escolar ultimamente. Ainda segundo as autoras, a própria literatura não é unanimidade ao afirmar se a incidências de casos aumentou nas últimas décadas, ou se o diagnóstico do autismo está mais assertivo do que no passado.

Para Camargo e Bosa (2009), o caso é que o autismo é uma realidade no meio escolar, sendo um desafio que vem até mesmo da área médica e científica, que até o momento, ainda não conseguiu identificar a causa geradora do autismo. No ambiente escolar as dificuldades são imensas, o que deixaremos para discutir um pouco mais à frente do trabalho. Esta situação acaba sendo um grande desafio para os docentes, tanto integrar, quanto desenvolver as crianças com autismo.

o Autismo Infantil foi definido por Kanner, em 1943, sendo inicialmente denominado Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, como uma condição com características comportamentais bastante específicas, tais

como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino (NAZARI, 2016, p. 77).

Temos uma grande quantidade de definições de autismo, que já foi conhecido por inúmeros nomes, e era visto como uma grande gama de categorias, que ao invés de ajudar no diagnóstico e no tratamento, acabava prejudicando os conhecimentos e metodologias interventivas. O autismo já foi conhecido síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (GIKOVATE, 2009). A Classificação Internacional de Doenças assim definia o autismo:

A definição encontrada na CID-10 (2000) é sobre o Autismo infantil: Transtorno global do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo: fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).

Essa definição de autismo ainda era a anterior a 2013. Pois no ano de 2013 saiu o manual DSM-V, que é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) sendo o dispositivo oficial para traçar os diagnósticos psiquiátricos nos Estados Unidos. Este documento junta todas as categorias existentes em uma só, chamada agora de Transtorno do Espectro do Autismo, ou simplesmente TEA.

Segundo o DSM-V o Transtorno do Espectro

do Autismo deve preencher os seguintes critérios:

1) Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes: a. Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social; b. Falta de reciprocidade social; c. Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento. 2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras citadas a seguir: a. Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns; b. Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento; c. Interesses restritos, fixos e intensos. 3) Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades (NAZARI, 2016, p. 77).

Agora com uma delimitação mais apropriada, que junta em um só diagnóstico, as síndromes que muitas das vezes nem eram entendidas, começa-se um processo de desenvolvimento e de tratamentos mais assertivos, e principalmente, de diagnósticos mais precoces, o que em consequente, faziam com que segundo Tamanaha et al. (2008), as crianças tivessem acesso a tratamento e intervenções o mais cedo possível, situação que para eles é de extrema importância para o seu desenvolvimento.

E com um diagnóstico mais qualificado temos um processo de inclusão destas crianças pelo menos iniciado. Sabemos que ainda se tem muito o que caminhar, para que se possa dizer que a inclusão realmente acontece nas escolas públicas, mas para que isso ocorra, o primeiro passo é ter um diagnóstico correto, rápido e organizado, para que esta criança possa não só receber a educação, mas o acompanhamento com equipes

multidisciplinares que o ajudarão em suas dificuldades (GIKOVATE,2009).

Todo esse processo de conhecer e de diagnosticar a criança com autismo, facilita o seu atendimento por equipes especializadas, e em conseqüente, a sua inclusão na rede regular de ensino, onde terá direito a uma profissional de apoio para auxiliar no seu processo de adaptação e acompanhamento. E será sobre esse processo de inclusão no âmbito da educação que discutiremos a seguir.

2.2 A inclusão no âmbito da educação

A inclusão no ambiente escolar é amparada em leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que protegem a criança com deficiência. E preconizam uma escola onde os educandos com deficiência, são recebidos e acolhidos pelo sistema regular de ensino, que deveria ser adaptado a realidade de cada deficiência.

A escola é lugar de construção de conhecimento acadêmico e, por isso, a educação escolar de pessoas com deficiência exige um posicionamento crítico e responsável de todos os educadores, pois nos força ao enfrentamento de uma realidade social que ultrapassa a questão da história de discriminação e exclusão: a questão de não sabermos ainda ensinar a esses alunos de modo que sejam, também, construtores de conhecimento científico e não apenas sujeitos de socialização (VIEIRA, 2017, p. 525).

A fala do autor é altamente assertiva, pois coloca o que seria o ideal de uma escola inclusiva. Um ambiente que consiga retirar o processo exclusivo e discriminatório que as crianças com autismo sofrem ao longo do tempo, situação que as desmotiva, e em muitos casos, acaba fazendo com que estas desistam

da escola e se evadam da educação básica.

A escola inclusiva segundo Scardua (2008), tem que fazer com que a criança com deficiência, deixe o seu lugar historicamente construído, pelo próprio sistema educacional segregador, de mero expectador, que não tinha capacidade de ser protagonista de seu processo de aprendizagem. Na escola inclusiva este paradigma enraizado na educação é substituído por propostas motivadoras, que transformam as dificuldades em potencialidades e integram a aprendizagem dos alunos de toda a sala, não só os com necessidades especiais.

Vygotsky (1997, p. 104) refere que para a educação da criança com deficiência é:

importante conhecer o modo como ela se desenvolve. Não importa a deficiência e a insuficiência em si mesmas (ou o defeito), mas a reação de sua personalidade em desenvolvimento no enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência.

Como visto, o autor nos mostra que o primeiro passo é o conhecimento da deficiência pelo professor, pois somente identificando-as o docente conseguirá realizar um planejamento adequado para aquela criança, que terá que levar em consideração não só o tipo de deficiência, como também as dificuldades derivadas dela, e os meios e ferramentas para intervir no seu processo de aprendizagem.

Segundo Melo (2007), essa é uma das dificuldades que se apresentam para o processo educacional destas crianças, que é o que discutiremos no tópico a seguir.

2.3 Desafios enfrentados no processo de inclusão

No papel, a escola deveria ser um ambiente inclusivo. Mas como bem frisa Scardua (2008), inúmeros fatores trabalham ao contrário, a tornando na maioria das vezes, um espaço segregador e excludente, que se

torna um muro intransponível para as crianças com autismo, que acabam em função disto, se distanciando do ambiente escolar, pois não conseguem perceber como transpor as barreiras encontradas.

Diversos são os obstáculos enfrentados durante o processo de inclusão, podendo ser destacados como: a falta de recursos materiais; turmas com grande quantidade de alunos; desvalorização social da profissão; escassez de recursos humanos; baixos salários para os professores; pouco investimento na formação de professores; carência de um trabalho conjunto da equipe pedagógica; falta de capacitação adequada do professor de apoio; e o apoio dos pais ou familiares, que devem aceitar a deficiência do filho e incentivá-lo a viver de forma igualitária (DUEK, 2007, p. 22).

O autor nos mostra com maestria, os principais desafios que se enfrenta para que o processo de inclusão das pessoas com deficiência possa ocorrer. Dos aspectos citados por Duek (2007) destacaremos dois pontos que acreditamos serem os dois principais fatores limitantes do processo de inclusão, principalmente quando no referimos as escolas públicas. A falta de materiais e de recursos e a qualificação dos profissionais.

É bem verdade que quando falamos da falta de recursos, não nos referimos a somente os recursos didáticos pedagógicos que seriam utilizados pelos docentes para trabalhar as dificuldades de aprendizagem das crianças, mas também podemos colocar neste montante, a falta de adequação dos espaços físicos da escola, que acabam sendo outro fator ainda mais limitante deste processo (HYPOLITTO, 2012).

Também como citado na falta, a qualificação dos profissionais é um outro fator negativo. Na verdade, podemos dizer, embasados na afirmação de Bueno (2009), que de todos os desafios esse é sem dúvidas o maior. Se os profissionais que atendem as crianças com autismo não possuem a expertise para tal, esta criança

não terá chance de se desenvolver plenamente.

E essa falta de qualificação não é vista somente com os professores, que em suas graduações pouco são preparados para aprender sobre como tratar o aluno com deficiência, estudando pouquíssimas disciplinas sobre o assunto, o que nem de longe os capacitam para trabalhar com estas crianças. Essa mesma dificuldade é também vista com os profissionais de apoio e os cuidadores destas crianças, que são muitas das vezes pessoas sem qualificação mínima para tal (SIEMS, 2010).

Para Siems (2010) essa situação seria facilmente resolvida com a qualificação continuada, onde esses profissionais por conta própria, já que as redes de ensino não se preocupam com isso, iriam em busca de cursos que conseguissem complementar esses déficits advindos ainda da graduação. Mas infelizmente a realidade é outra, e os docentes ainda não estão preparados para trabalhar com as crianças com autismo.

O contexto descrito sobre a formação docente e as ações governamentais, tanto do poder público, como dos profissionais da educação, em procurarem se qualificar para atender de forma assertivas os seus alunos com autismo, possui sua raiz em uma ausência de conhecimentos sobre os grandes benefícios que a inclusão escolar pode proporcionar para a vida destas crianças. Situação que debateremos a seguir.

2.4 Benefícios da inclusão no ambiente escolar

Se a criança com autismo tivesse a oportunidade de viver em uma escola que fosse efetivamente inclusiva, para Alves (2009) não só ela ganharia em seu desenvolvimento, que seria potencializado, mas toda a sociedade também seria beneficiada, pois aprenderia ainda nos bancos escolares, a ter respeito pelas diferenças e a ajudar o próximo, desenvolvendo assim a sua empatia, sentimento que cada vez mais é escasso em

nossa sociedade.

A inclusão exige uma escola aberta à diversidade e implica em outros modos de atuação e renovação nas percepções dos professores sobre o ato de ensinar. As formações docentes deveriam discutir as questões necessárias para enfrentar as situações educativas que surgem das necessidades educacionais específicas dos alunos e as situações que são criadas em torno de sua presença nas escolas (WARNOCK 2009, p. 45),

Essa escola aberta ao diálogo, a receptividade e ao diferente é o imperativo para que a inclusão ocorra. Há também, segundo Warnock (2009), além da necessidade de formação continuada dos docentes para que estes consigam atender de maneira correta os alunos, uma predileção para que o foco deixe de estar centrado nas dificuldades e passe a ser visto nas potencialidades.

Sabemos que existem as limitações, como até já apresentamos, mas porque que ao invés de focarmos somente nessas, não tentamos ver os pontos positivos, transformando assim as dificuldades encontradas em ferramentas de mudanças e de melhoria da educação, fazendo assim, com que a educação passe a ser verdadeiramente um direito que chegue a todos.

O que surge dessas questões é a necessidade de deslocamento da ênfase nas dificuldades dos alunos como geradas na deficiência para a percepção de que na realidade, as dificuldades que apresentam não são diferentes do que os outros manifestam e são reforçadas por processos pedagógicos inadequados (ROSA, 2020, p. 06).

Todos os alunos segundo Lima (2012), apresentam dificuldades, e isso não depende da deficiência, e sim do meio familiar e do ambiente escolar. Assim, o professor dentro de todos esses processos é a válvula principal, pois tem a capacidade de fazer, mesmo com todas as dificuldades, com que o ensino e o desenvolvimento das crianças com autismo ocorram em toda a sua plenitude.

3 CONCLUSÕES

Ao fim do trabalho podemos afirmar que todos os objetivos almejados foram alcançados. E entendemos mais acerca das características inerentes ao autismo, a sua evolução, e a melhora no diagnóstico percebidos ao longo do tempo. O fato é que, realizar a inclusão de alunos com autismo na rede regular de ensino, comprova-se um grande desafio, permeado por dificuldades que limitam o processo, mas em contrapartida, esse processo de inclusão além de estar amparado em lei, é também fundamental para o pleno desenvolvimento da criança com e sem deficiência.

Realizar a inclusão do aluno com autismo, ou qualquer outra deficiência, na rede regular de ensino, é uma situação que enfrenta grandes gargalos como, a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a ausência de capacitação inicial e continuada dos professores e dos cuidadores destas crianças, e um maior apoio por parte das famílias. Essas são somente algumas das dificuldades enfrentadas no cotidiano para realizar de maneira eficaz esse processo de inclusão.

Porém, na mesma medida em que os desafios se apresentam como colossais, eles podem e devem ser transformados em possibilidades e potencialidades. A criança com autismo merece ter a oportunidade de conviver com seus pares de idade semelhantes, pois esse processo age em suas dificuldades de interação e socialização, como também, ajuda no seu processo de fala e de aprendizagem.

E para além disso, estimular e efetivamente proporcionar, uma escola inclusiva, não oportuniza somente ganhos para as crianças com deficiência, sejam elas quais forem, mas também, age na construção a médio e longo prazo, de uma sociedade mais acolhedora, onde é desenvolvida a sua empatia e solidariedade desde cedo. Situações que corroboram para uma construção

de sociedade mais igualitária e resiliente, que não só respeita as pessoas com deficiência, mas a ajudam em suas dificuldades e sabem de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ADIRON, Fabio. **Educando na Diversidade**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/adiron>>. Acesso em: 07 jan. de 2023.

ALVES F. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 jan. de 2023.

BUENO JGS. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2009; 3(5): 7-25.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

DUEK, V. P. Professores diante da inclusão: superando desafios. In: **Anais** – IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2007.

GIKOVATE, Carla Gruber. **Autismo**: compreendendo para melhor incluir. Rio de Janeiro, 2009. 35 p. Disponível em: <<http://www.carlagikovate.com.br/aulas/autismo%20compreendendo%20para%20melhor%20incluir.pdf>>. Acesso em: 22 de jan. 2023.

HYPOLITTO, Dinéia. A equidade da educação básica: um desafio na prática. **Integração**, ano XVIII, n. 28, p.

64-66, fev. 2012.

LIMA PA. **Educação Inclusiva e igualdade social**. 3ª ed. São Paulo; AVERCAMP, 2012.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 30ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação especial no Brasil**: desenvolvimento histórico. Cadernos de História da Educação, n.7, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

NAZARI, Ana Clara Gomes; NAZARI, Juliano; GOMES, Maria Aldair. **Transtorno do espectro autista**: discutindo seu conceito e métodos de abordagem para o trabalho. Disponível em: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/transtorno_do_espectro_autista_discutindo_o_seu_conceito_e_metodos_de_abordagem_para_o_trabalho.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

VYGOTSKY, L.S. Obras completas. **Fundamentos de defectologia**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

ROSA, Viviane de Sousa. **Os desafios na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular**. 20f. (monografia) – Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia, Instituto Federal Goiano Campus Avançado Ipameri. Goiás, 2020.

SCARDUA, Valéria Mota. **A inclusão escolar e o ensino regular**. Revista FACEVV, n. 1, p. 85-90, 2008.

SIEMS MER. **Educação especial em tempos de educação inclusiva**: identidade docente em questão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 194p.

TAMANAHAN, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; BRASÍLIA, Maria Chiari. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. **Rev. Soc. Bras.** Fonoaudiol., São Paulo, v. 13 n. 3, 2008.

WARNOCK REPORT. **Special Education Needs** – Report of the committee of inquiry into education of handi-capped children and young people. HMSO - Londres, Inglaterra. 2009.

2 INTERRELAÇÕES ENTRE A MODERNIDADE LÍQUIDA DE ZYGMUNT BAUMAN E AS GERAÇÕES DE VETERANOS, BABY BOOMERS, X, Y, Z E ALPHA

INTERRELATIONS BETWEEN ZYGMUNT
BAUMAN'S LIQUID MODERNITY AND
THE GENERATIONS OF VETERANS, BABY
BOOMERS, X, Y, Z AND ALPHA

Renata da Rocha Gomes

<http://lattes.cnpq.br/4026111419330223>

Marcia Cristina Moreira de Siqueira

<http://lattes.cnpq.br/7656402571120026>

Gisely Braz de Castro

<http://lattes.cnpq.br/8798281021468633>

Samuel Alves Monteiro Rodrigues

<http://lattes.cnpq.br/1116524550693552>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp2

RESUMO

O trabalho aqui desenvolvido trará ao debate as interrelações que estão presentes no conceito de modernidade líquida de Bauman, as diversas gerações de pessoas que configuram a sociedade moderna, e como a educação e os professores devem se portar frente a essas interações, sendo esse o objetivo geral do trabalho. Como objetivo específico temos: categorizar a modernidade líquida de Bauman; apresentar os conceitos modernos de gerações; interrelacionar esses conceitos com os processos educacionais na atualidade e os desafios que os professores enfrentam diante dessas realidades. O trabalho trata-se de uma revisão de literatura. A justificativa é que nós enquanto educadores, necessitamos nos aprofundar sobre essas temáticas, para que possamos incorporar a necessidade

de tanto entendermos os conceitos norteadores aqui desenvolvidos, quanto interiorizar o imperativo presente de adaptarmos as nossas metodologias de ensino aos alunos que estão presentes nas escolas, que são totalmente diferentes dos que estavam nos bancos escolares na geração veterana por exemplo. O trabalho é organizado em três subtópicos distintos, sendo o primeiro destinado a apresentar o conceito de modernidade líquida de Zygmunt Bauman. No segundo são conceituadas as diversas gerações que perfazem a sociedade moderna, finalizando com o tópico que debate sobre a necessidade de adaptação das metodologias de ensino a realidade dos novos alunos. Ao final do trabalho temos a constatação de que os docentes mais do que nunca, precisam adaptar as suas metodologias de ensino para as gerações Z e Alpha, que são gerações pautadas no uso contínuo e significativos dos recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Modernidade líquida; Gerações; Educação; Alunos.

ABSTRACT

The work developed here will bring to the debate the interrelationships that are present in Bauman's concept of liquid modernity, the different generations of people that make up modern society, and how education and teachers should behave in the face of these interactions, which is the objective general work. As a specific objective we have: to categorize Bauman's liquid modernity; present the modern concepts of generations; to interrelate these concepts with current educational processes and the challenges that teachers face in the face of these realities. The work is a literature review. The justification is that we, as educators, need to delve deeper into these themes, so that we can incorporate the need to both understand the guiding concepts developed here, and to internalize the present imperative of adapting our teaching methodologies to the students who are present in schools, that are totally different from those that were on school benches in the veteran generation for example. The work is organized into three distinct subtopics, the first of which is intended to present Zygmunt Bauman's concept of liquid modernity. In the second, the different generations that make up modern society are conceptualized, ending with the topic that

discusses the need to adapt teaching methodologies to the reality of new students. At the end of the work, we find that teachers, more than ever, need to adapt their teaching methodologies to the Z and Alpha generations, which are generations based on the continuous and significant use of technological resources.

Keywords: Liquid modernity; Generations; Education; Students.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui desenvolvido trará ao debate conceitos que permeiam a sociedade contemporânea. Onde apresentaremos e debateremos a modernidade líquida de Zygmunt Bauman, e suas relações com as gerações de veteranos, Baby Boomers, X, Y, Z e Alpha. Discutindo também como a escola e os docentes devem se portar frente a essas novas demandas. A metodologia adotada categoriza essa atividade como sendo uma revisão de literatura, que balizada em autores com produções na área discutirá as temáticas apresentadas.

O objetivo geral do trabalho é o de apresentar e discutir a modernidade líquida de Zygmunt Bauman, e suas relações com as gerações de veteranos, Baby Boomers, X, Y, Z e Alpha. Como objetivo específico temos: categorizar a modernidade líquida de Bauman; apresentar os conceitos modernos de gerações; interrelacionar esses conceitos com os processos educacionais na atualidade e os desafios que os professores enfrentam diante dessas realidades.

A justificativa desse trabalho é encontrada na necessidade de aprofundarmos e entendermos temáticas que estão cada vez mais presentes dentro da práxis docente moderna, influenciando todo o processo educacional, e demandando novas metodologias e formas de ensino para os professores.

Para que isso seja possível o trabalho foi subdividido em três subtópicos distintos, sendo o

primeiro destinado a conceituar a modernidade líquida de Zygmunt Bauman, apresentando ao leitor as variantes que a compõem. O segundo subtópico caracteriza as gerações de veteranos, Baby Boomers, X, Y, Z e Alpha, usando para isso artigos de autores renomados, que apresentem não só as características gerais de cada uma das gerações, mas também as interrelações entre elas. Finalizando com o subtópico que debaterá como a educação e os professores devem se portar frente a geração de estudantes que estão atualmente nas escolas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Conceito da modernidade líquida de Zygmunt Bauman

Iniciamos esse trabalho apresentando um breve conceito da modernidade líquida de Bauman. Necessita-se realizarmos essa conceituação para que fique mais claro para o leitor situações que serão discutidas no último subtópico do trabalho. Uma vez que essa teoria expressa de forma bem sucinta a realidade da sociedade em que vivemos, e o entendimento de tal situação é necessária para sabermos como devemos nos portar enquanto educadores.

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman é o criador desse conceito, que vem sendo debatido em suas obras desde 1998. Mas apesar de ter surgido a mais de 22 anos, os conceitos apresentados nessas importantes obras, uma vez que o autor aprofundou essa temática segundo Tfouni e Silva (2008) em obras nos anos de 1998, 2000 e 2001, são mais atuais do que nunca.

Vamos inicialmente explicar o porquê do termo escolhido, segundo Bauman (2001), as diversas esferas que compõem a sociedade moderna, como a esfera da vida pública e privada, as interpelações humanas

estão na atualidade passando por transformações gigantescas que mudam em consequente o tecido social ao qual estamos acostumados. Ressignificando a solidez social que era característica primordial dessas esferas. O que as tornam segundo o autor, amorfas, as deixando próximas do estado dos líquidos.

Os fluidos se movem facilmente. Eles 'fluem', 'escorrem', 'esvaem-se', 'respingam', 'transbordam', 'vazam', 'inundam', 'borrifam', 'pingam', são 'filtrados', 'destilados'; diferentemente dos sólidos, não são facilmente suportados - contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho... Associamos 'leveza' ou 'ausência de peso' à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movimentos (Bauman, 2001, p. 8).

Assim, as interrelações existentes entre as pessoas na sociedade moderna, são caracterizadas por um conceito provisório, individualista, e líquido de tal forma, que não consegue dar a segurança que se tinha a algumas décadas atrás no tocante a essas relações sociais. Gerando serias instabilidades nas relações entre as pessoas, situação que só se ampliou com o advento das redes sociais. (BAUMAN 2000).

Para Frangoso (2011), as relações de trabalhos, as interações sociais, e até mesmo a formação das famílias, sofrem uma situação que até então era inédita, uma instabilidade que degrada e deixa líquida e amorfas relações que antes eram sólidas e confiáveis. Passando assim a serem voláteis e pouco seguras, sendo desfeitas pelos motivos mais ínfimos possíveis.

De acordo com Frangoso (2011, p.110) "Na modernidade líquida os indivíduos não possuem mais padrões de referência, nem códigos sociais e culturais que lhes possibilitassem, ao mesmo tempo, construir sua vida e se inserir dentro das condições de classe e

cidadão”. E tal situação é extremamente danosa para o desenvolvimento de uma sociedade.

Assim, na perspectiva de Bauman, o sujeito da modernidade líquida se constitui por vários mal-estares, sentimentos de aflição, insegurança, depressão, ansiedade; já que estão permanentemente ameaçados pela possibilidade de se tornarem supérfluos: lixo. E, portanto, tenham suas vidas geradas antes mesmo de nascerem (TFOUNI e SILVA 2008).

Tais conceitos e contatações apresentam implicações na formação da sociedade atual, e nas futuras. E serão sobre os conceitos de gerações presentes na atualidade que discorreremos no próximo subtópico desse trabalho. Agora com um entendimento mais assertivo em relação a nova formulação líquida da modernidade, onde os parâmetros e referências sociais são cada vez mais instáveis.

2.2 Caracterização das gerações de veteranos, Baby Boomers, X, Y, Z e Alpha

Cada geração se relaciona de maneira diferente com o mundo que a cerca, utilizando os recursos, sejam eles ferramentas ou avanços tecnológicos, de formas bem distintas, como também, cada geração se relaciona com esses usos de ferramentas, de forma totalmente diferente, tendo maior ou menor dificuldade de manipulá-los e implementá-los em seu cotidiano.

Nesse subtópico apresentaremos a caracterização de seis gerações diferentes da nossa sociedade contemporânea, que convivem em harmonia, se relacionado entre si, e utilizando em grau maior ou menor as ferramentas disponíveis, que em nossa sociedade são as ferramentas digitais. Cada caracterização utiliza-se de autores que consigam expressar de forma sucinta o que cada geração representa para a formação da sociedade moderna.

Tais gerações coexistem em praticamente todo o nosso cotidiano, hora se ajudando, hora entrando em conflito, pois possuem grande espaço de tempo uma da outra, o que gera rugas motivadas por visões de mundos, que foram se alterando, geração pós geração. Segundo Zaninelli et al (2022, p.8) “Tais gerações são caracterizadas não apenas pelo ano ou década que nasceram, mas também pela cultura, política e economia do país em que nasceram, dentre outros aspectos relevantes”. E serão esses aspectos que serão apresentados a seguir.

Começamos com a geração denominada de veteranos. Segundo Kullock (2011), as pessoas pertencentes a geração denominada de veteranos são pessoas rígidas, que ao longo de suas vidas passaram por grandes dificuldades, que as moldaram e ensinaram a respeitar regras, tendo segundo Oliveira (2010), como valores a família, o trabalho e a moral.

Os Veteranos ou Tradicionais são aqueles nascidos antes durante a II Guerra Mundial (até 1945), foram influenciados por uma grande Guerra, pela Grande Depressão e pelo Muro de Berlim. Apresentam como características o respeito pela hierarquia e a autoridade, são muito dedicados, demonstram espírito de sacrifício e uma perspectiva prática das atividades (Soares 2009 apud Novelli et al. 2010).

A grande maioria das pessoas dessa geração já estão aposentadas, mas as que ainda continuam na ativa, mantem seus valores de dedicação as normas e as hierarquias das empresas em grande evidência, possuindo também relações estreitas com a religião e a organização financeira (CUNHA, 2018).

Com o fim da segunda guerra mundial e o regresso dos combatentes para suas famílias, houve um considerável aumento na natalidade nos Estados Unidos, criando a próxima geração, a denominada de Baby Boomers, que em tradução livre quer dizer

“explosão de bebês”. (CORTELLA; BIAL 2018).

os Baby Boomers foram os cidadãos que mais lutaram contra movimentos ditatoriais. Assim, por muitos, são considerados a geração “paz e amor”, pois seus protestos sempre foram em forma de poema, música ou alguma outra forma de arte. No meio musical, vários artistas ganharam grande destaque justamente por suas letras com mensagens de paz e intelectualidade (Zaninelli, et al.2022, p.4).

Essa geração que eram jovens nas décadas de 1960 e 1970, são atualmente pais ou mesmo já avós, e vivenciaram grandes lutas contra regimes totalitários, passando também segundo Carneiro et al (2018), por mudanças consideráveis nas esferas políticas, econômicas e mesmo culturais. O estilo dessa geração é também marcado pelo conservadorismo, que imputa a necessidade de se casar, constituir família e prole, realizando o sonho da casa própria, e da estabilidade de emprego e financeira.

A geração seguinte é a X, composta por pessoas nascidas entre as décadas de 1960 e 1980, a grande diferença em relação a geração anterior é segundo Conger (1998), a troca do idealismo paz e amor, por um realismo muito mais pragmático. Há também uma valorização da vida pessoal em detrimento a vida profissional, sendo bem mais receptíveis as mudanças que as duas gerações anteriores.

A geração X é marcada pelas tribos (Hippies, Punks, dentre outros) e pela revolução sexual. Ainda presenciou a popularização dos aparelhos eletrônicos e a cultura e comunicação amparada nos meios de massa, com isso obteve aumento de acesso a informações e de capacidade de armazenamento. Foi profundamente influenciada pelas lutas por liberdade, reconhecimento das minorias, paz e independência do dinheiro, o que, sem dúvidas, gerou tensões e angústias permanentes (SANTOS NETO, 2010 p. 13).

Essa geração é também conhecida segundo Santos Neto (2010) como Imigrantes Digitais, por se encontrarem em meio ao processo de popularização e de evolução dos aparelhos tecnológicos, que assumiram ainda mais relevância na próxima geração a Y, de acordo com Tapscott (2010), essa geração é composta pelos nascidos entre os anos de 1977 e 1997.

Os indivíduos da Geração Y também são conhecidos como Millenials por fazerem parte da virada do milênio. Esses sujeitos seguem uma maneira de ver o mundo até então não vislumbrada pelos que os antecederam. Grande parte da geração Y são desafiadores e priorizam a qualidade de vida, o contato com amigos, família, e dão importância para que o emprego seja atraente e se adapte a todas essas necessidades (Zaninelli, et al. 2022, p.8).

Essa geração vivenciou ou longo de seu crescimento e desenvolvimento o avanço cada vez mais rápido das tecnologias, possuindo assim uma facilidade acentuada de interagir com essas ferramentas, bem distinta das três gerações anteriores. Possuem segundo Lipovetsky (2007), autoestima elevada, e em compensação, segundo o autor, uma facilidade muito grande de se dispersar, creditada ao imenso volume de informação ao qual é submetido, acabado com as divisões de tribos, uma vez que o jovem dessa geração transita entre todo os estilos (LIPOVETSKY 2007).

A geração seguinte, denominada de geração Z, é compreendida de acordo com Cerbasi e Barbosa (2009), pelas pessoas nascidas de 2000 até os dias atuais, para essa geração o mundo não existe sem a utilização dos suportes digitais, sendo totalmente reféns das comodidades que essas ferramentas proporcionam em seu cotidiano.

Movida pelo desejo de rapidez, comodidade e praticidade, a Geração Z extrapola o uso dos suportes eletrônicos, e usufrui desses formatos para se comunicar

e se informar acerca do mundo. Diante disso, a mudança na oferta de serviços nos diversos tipos de bibliotecas para se adequar aos avanços dessa geração deve ser constante (Cavalcante 2016 p. 47).

São multitarefas, e conseguem fazer isso sem perder o foco, são participativos e engajados em movimentos reivindicatórios, conhecendo os seus direitos, porém vivenciam na atualidade, muito em função da influência das redes sociais, uma verdadeira epidemia de narcisismo, que muito os atrapalham. De acordo com Pedro (2016 p. 54) “o grande déficit da geração Z está na organização e ressignificação das informações disponibilizadas na internet, as quais, muitas vezes, aparecem de forma fragmentada e tendenciosa”. Não sendo esses capazes de diferenciá-las.

A última geração a ser caracterizada é a denominada de Alpha. Essa geração é composta pelos filhos da geração anterior, ou seja, a geração Y. Sendo nascidos de 2010 até a atualidade. Essa geração é segundo Zaninelli, et al. (2022), a primeira a ter influência direta nos seus pais. O primeiro pesquisador a trazer a tona esse termo foi o sociólogo australiano Mark McCrindle, a escolha desse nome pelo pesquisador foi motivada pela visão de que com essa geração se iniciaria um novo ciclo de gerações, e Alpha representa a primeira letra presente no alfabeto grego.

Essa geração confia totalmente nas tecnologias, sendo totalmente imersas nelas. Usando-as para a aprendizagem, divertimento, e mostrando para nós educadores, que mais do que nunca, chegou a hora de nós ressignificarmos, para podermos atender as novas demandas e aos novos alunos, situação que discutiremos no subtópico seguinte.

2.3 Os processos educacionais para os estudantes da modernidade

Como foi visto até aqui, o mundo evoluiu, mudou e se atualizou, e as diversas gerações que coexistem, possuem vivências variadas com essas evoluções. Mas para mérito desse trabalho, focaremos na geração que mais é perceptível dentro das escolas atualmente, que são a geração Alpha e a Z.

Cabe aos educadores atuais, repensar os seus processos educacionais, moldando-os a realidade e as características dos alunos dessas gerações. Por isso a necessidade de se entender de forma aprofundada os conceitos debatidos até aqui. Para assim, se conseguir adaptar a educação e seus métodos, a modernidade e aos alunos das gerações onde a tecnologia é parte indissociável de suas vidas. Para não nos alongarmos mais, e podermos responder a indagações norteadoras do trabalho, nos valeremos das falas de dois autores sobre a temática, tais falas apresentam a necessidade da escola e dos professores se adaptarem as gerações de estudantes que estão dentro da escola.

A escola, há muito tempo, se concentra em ensinar aos alunos as competências básicas da matemática, da escrita e da leitura. Entretanto, hoje, essas aprendizagens básicas já não são suficientes; é importante que se ensine aos jovens, nas escolas, a triunfar suas carreiras, neste contexto de economia global. Certamente, desenvolver as competências necessárias para que as crianças possam enfrentar esses desafios futuros remete a desenvolver as “competências de sobrevivência”: o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, a iniciativa e o empreendedorismo, a colaboração, agilidade e adaptabilidade, boa comunicação oral e escrita, capacidade de obter informação e analisá-la e, finalmente, curiosidade e imaginação.

Corroborando com o exposto temos a seguinte afirmação:

A necessidade de se reinventar imposta aos jovens pela modernidade líquida, uma vez consideradas as premissas de Bauman de que qualquer coisa pode acontecer a qualquer momento e nada pode ser feito de uma vez por todas neste momento histórico, ultrapassa os sujeitos e acaba se tornando também necessária à instituição escola, que se não adere à transformação gradual e multifacetada se distancia irremediavelmente do seu aluno. Esta parece ser a grande inovação necessária a escola, dar-se conta de que não é necessária uma mudança para um novo estado, e sim um estado de mudança em curso.

Resumindo as falas expostas, podemos perceber que a escola precisa acompanhar a evolução das inovações tecnológicas, para assim fazer com que as aprendizagens sejam mais significativas para os alunos, e fazer com que esses se tornem atores principais do seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finaliza-se esse trabalho com todos os objetivos propostos alcançados. Explanou-se de forma direta e abalizada em autores reconhecidos, a modernidade líquida, as diversas gerações que coexistem na sociedade moderna e principalmente, a necessidade de se adaptar os processos educacionais aos alunos contemporâneos.

A educação não pode, de forma alguma, se manter alheia a esse processo, reproduzindo-se a metodologias que remontam a séculos. O que esse trabalho nos comprovou, ao analisarmos a modernidade líquida, e principalmente, as diversas gerações de pessoas existentes, é que não se pode

querer ministrar a mesma aula da geração veterana, para a geração Alpha, são alunos e momentos históricos completamente distintos. A educação e os professores precisam adaptar as suas metodologias para ofertar uma educação, onde as tecnologias se fazem presentes e os alunos as utilizem sem receio de serem punidos, ressignificando assim a práxis docente e atualizando a educação para a geração condizente, presente dentro da escola.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Douglas. **Online full time: a sociabilidade das gerações y & z no cotidiano tecnológico**, 2016. Universidade Federal Fluminense, Dissertação de Mestrado.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vidas contaminadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CARNEIRO, et al. **Conflitos entre gerações: valores diferentes geram conflitos nas empresas**, 2018. Disponível em: <<http://www.unaerp.br/documentos/1493-426-1494-1-sm/file>>. Acesso: 10 abr. 2023.

CAVALCANTE, Katia Viana, et al. As metamorfoses da biblioteca para Geração Z: proposta de implementação para espaço cultural Berezza de Menezes. **RACIn**, vol. 4, no. 2, 2016, p.43-56.

CERBASI, Gustavo; BARBOSA, Christian. **Mais tempo, mais dinheiro**. Thomas Nelson Brasil, 2009.

CONGER, Jay. Quem é a geração X? **HSM Management**, vol. 11, no 1, 1998, pp .128-138.

CORTELLA, Mario Sergio, e BIAL, Pedro. **Gerações em ebulição**: o Passado do Futuro e o Futuro do Passado, Papyrus, 2018.

CUNHA, Bruna de Lima. **A comunicação empresarial na era digital**: um estudo sobre netflix, nubank e spotfy, 2018. Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis, Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqTccs/1511340475.pdf>. Acesso: 7 mar. de 2023.

FRAGOSO, Tiago de Oliveira. Modernidade líquida e liberdade consumidora: o pensamento crítico de Zygmunt Bauman. **Revista Perspectivas Sociais Pelotas**, Ano 1, N. 1, p. 109-124, março/2011

KULLOCK, Eline. **Foco em Gerações**. 2011. Disponível em: <http://www.focoemgeracao.es.com.br/index.php/por-que-asgeracoes-estao-no-nosso-foco/>. Acesso: 06 mar. de 2023.

LIPOVETSKY, Gilles. **A sociedade da decepção**. Manole, 2007.

OLIVEIRA, Sidnei. **Geração Y**: o nascimento de uma nova versão de líderes. Integrate Editora, 2010.

NOVELLI, Valéria Aparecida Moreira; et al. Mediação da informação: usuários gerações veteranos, baby boomers, x, y e z. **Anais do 16, Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias**, UFRJ, 2010.

PEDRO, Ketilin Mayra. **Estudo comparativo entre nativos digitais sem e com precocidade e comportamento dotado**, 2016, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Tese de Doutorado.

SANTOS NETO, Franco. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do Cogeime**, vol. 19, no. 36, 2010

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Agir Negócios, 2010.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani; SILVA, Nilce da. A modernidade líquida: o sujeito e a interface com o fantasma. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v.8, n.1, p.171-194, mar. 2008. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482008000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07 mar. 2023.

ZANINELLI, Thais, et al. Veteranos, Baby Boomers, Nativos Digitais, Gerações X, Y e Z, Geração Polegar e Geração Alfa: perfil geracional dos atuais e potenciais usuários das bibliotecas universitárias. **Brazilian Journal of Information Studies**: Research trends, vol.x, publicação contínua, 2022.

3 A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM DO ALUNO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O USO DE JOGOS MATEMÁTICOS E DE LEITURA

THE CONTRIBUTION OF GAMES IN
STUDENT LEARNING IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: THE USE OF MATHEMATICAL
AND READING GAMES

Francisca Emanuela Forte Oliveira

<http://lattes.cnpq.br/7614848020299518>

Katiane de Mendonça Gondim

<http://lattes.cnpq.br/6016647449000869>

Keyna Kellya Firmino Segundo

<https://lattes.cnpq.br/1735196053270036>

Maria Moreira de Gois

<http://lattes.cnpq.br/7795639672534713>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp3

RESUMO

Os jogos podem contribuir de maneira profunda para que a aprendizagem ocorra. Tal constatação é feita através de uma gama enorme de trabalhos. E esse auxílio é ainda mais perceptível quando se fala da primeira etapa de escolarização que é a educação infantil. Nessa revisão de literatura, tanto será debatido essa possibilidade de auxílio a aprendizagem proporcionada pelos jogos, como também, será apresentados exemplos práticos de utilização dos jogos voltados para o ensino da matemática e da leitura e escrita. O objetivo geral do trabalho é o de apresentar as contribuições que os jogos possuem para a aprendizagem dos alunos da educação infantil, apontando também possibilidades de situações de jogos matemático e de leitura. Nos objetivos específicos tem-se a debater o jogo enquanto processo educacional; apresentar situações de

jogos pedagógicos utilizados para o ensino da matemática, e explanar sobre jogos pedagógicos que auxiliem na aprendizagem da escrita e da leitura dos alunos. O trabalho é justificável pela necessidade de não só apontar os benefícios proporcionados pelo jogo na educação infantil, como também, munir os docentes de possibilidades práticas para utilizarem esses recursos em suas aulas. Uma vez que ao utilizar-se dos jogos como ferramenta de aprendizagem na educação infantil, os professores fazem com que o aluno aprenda de forma prazerosa e lúdica, o que em consequente fará com que as aprendizagens adquiridas ao longo do processo, sejam muito mais significativas para os alunos. O trabalho possui três subtópicos, no primeiro é apresentado o jogo enquanto processo educacional, já nos dois subtópicos seguintes são discutidos a importância desses jogos e apresentados simultaneamente em cada um dos dois subtópicos, possibilidades de jogos para serem utilizados no ensino da matemática e da leitura e escrita, que são os dois maiores gargalos de dificuldade enfrentados pela educação pública ao longo da educação básica.

Palavras-chave: Jogos; Aprendizagem; Matemática; Escrita; Leitura

ABSTRACT

Games can make a profound contribution to learning. This observation is made through a huge range of works. And this help is even more noticeable when talking about the first stage of schooling, which is early childhood education. In this literature review, both this possibility of aiding learning provided by games will be discussed, as well as practical examples of the use of games aimed at teaching mathematics and reading and writing will be presented. The general objective of the work is to present the contributions that the games have for the learning of the students of the infantile education, also pointing out possibilities of situations of mathematical and reading games. In the specific objectives, the game has to be debated as an educational process; present situations of pedagogical games used for teaching mathematics and explain about pedagogical games that help students learn writing and reading. The work is justified by the need not only to point out the benefits provided by games in early childhood education, but also to provide teachers

with practical possibilities to use these resources in their classes. Since when using games as a learning tool in early childhood education, teachers make the student learn in a pleasant and playful way, which will consequently make the learning acquired throughout the process much more significant for students. The work has three subtopics, in the first one the game is presented as an educational process, in the two following subtopics the importance of these games is discussed and presented simultaneously in each of the two subtopics, possibilities of games to be used in the teaching of mathematics and reading and writing, which are the two biggest difficulty bottlenecks faced by public education throughout basic education.

Keywords: Games; Learning; Mathematics; Writing; Reading

1 INTRODUÇÃO

Usar metodologias variadas na busca por aprendizagens mais significativas para os educandos é uma necessidade em todas as etapas de escolarização. Mas na educação infantil esse imperativo se torna ainda mais necessário, pois ao se utilizar essas ferramentas nas aulas, o professor além de facilitar a aprendizagem dos alunos, desenvolve a sua autonomia, convivência com seus pares, facilita o seu processo de adaptação ao meio escolar e faz com que a aprendizagem seja ainda mais significativa para o educando.

Nessa revisão de literatura nos debruçaremos sobre a contribuição dos jogos no processo de aprendizagem dos alunos da educação infantil. Optou-se por essa etapa de escolarização por ela ser a base das próximas, sendo assim imprescindível que as aprendizagens ali desenvolvidas sejam o mais significativas possíveis. E o trabalho não se limitará a apenas discutir a importância dessas atividades, uma vez que é uma temática muito debatida dentro da educação, também apresentaremos propostas de atividades que os professores dessa etapa podem utilizar na perspectiva do ensino da matemática e da leitura e escrita.

O objetivo geral do trabalho é o de apresentar as contribuições que os jogos possuem para a aprendizagem dos alunos da educação infantil, apontando também possibilidades de jogos matemáticos e de escrita e leitura. Nos objetivos específicos tem-se debater o jogo enquanto processo educacional; apresentar situações de jogos pedagógicos utilizados para o ensino da matemática, e explicar sobre jogos pedagógicos que auxiliem na aprendizagem da escrita e da leitura dos alunos da educação infantil.

O trabalho se justifica pela necessidade de ampliar cada vez mais o debate sobre o uso dos jogos como ferramenta de aprendizagem, procurando além de debater sobre esse assunto tão importante, oportunizar aos professores dessa etapa de ensino, terem acesso a jogos voltados especificamente para o ensino de duas das principais aprendizagens dos alunos, que é a matemática e a escrita e leitura.

O trabalho é organizado em três subtópicos distintos. No primeiro temos o debate acerca do jogo enquanto processo educacional, elencando as possibilidades que se tem para usar a ludicidade proporcionada pelo jogo para transformar a aprendizagem dos alunos. No segundo subtópico temos a apresentação de situações concretas que demonstram como utilizar jogos pedagógicos para o ensino da matemática, apresentando inclusive exemplos para isso. Finalizando com o subtópico que debate sobre o uso de situações práticas para o ensino de outra competência imprescindível que é a da leitura e a escrita.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O jogo enquanto processo educacional

Nesta discussão, abordaremos o valor pedagógico do jogo como um instrumento facilitador do processo de ensino-aprendizagem das crianças, assim

como dos próprios professores. O objetivo é mostrar que as atividades propostas para as crianças na escola podem ser realizadas de forma lúdica, ao invés de serem impostas pelo professor sem qualquer significado para elas.

Segundo Antunes (2007), o jogo do ponto de vista educacional, não é apenas uma disputa, competição, como é vista em nossa cultura, e nem apenas um fruto de imaginação, da fantasia da criança, mas uma atividade fundamental na sua vida, que visa estimular o desenvolvimento e a aprendizagem da mesma, sendo realizada dentro de determinadas regras e que faz parte do cotidiano infantil, tornando-se um meio de interação com o mundo do adulto.

Com esta perspectiva, hoje o jogo vem sendo cada vez mais utilizado na educação infantil, sendo um instrumento fundamental para a formação da personalidade, da inteligência, da evolução do pensamento, transformando-se em um artifício acessível para a construção do conhecimento e do desenvolvimento da criança.

A discussão sobre a utilização dos jogos como ferramenta de aprendizagem advém de muito tempo atrás, alguns dos grandes educadores do passado como Piaget e Vygotsky já reconheciam o valor pedagógico do jogo, aproveitando-o como trabalho educativo. É nesse sentido que o jogo enfatiza a aquisição social, ou seja, é participando de jogos que a criança começa a ter formações de atitudes sociais: solidariedade, obediência às regras, respeito mútuo, cooperação, responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal (SILVA, 2018).

Segundo Zacharias (2009), o jogo é uma ferramenta metodológica que permite ao educador conhecer melhor seus alunos, compreendendo a realidade do grupo, suas dificuldades, conflitos, estados de espírito e comportamentos em geral. Dessa forma,

o jogo foi introduzido na escola com o propósito de facilitar a assimilação da aprendizagem pelos alunos, tornando-a mais significativa e concreta.

Contudo este ambiente escolar deve ser criado com intuito de estimular o aparecimento das competências e habilidades da criança, sendo estimuladas e motivadas no momento certo, sempre respeitando o tempo necessário para ela amadurecer, tanto corporal, quanto cognitivamente. Entretanto, de acordo com Kishimoto (1997), o professor terá que estar sempre perto da criança, atento, orientando-a, ensinando-a como utilizar o jogo e corrigindo eventuais lacunas no aprendizado dos alunos.

Uma das preocupações dos educadores deve ser organizar espaços adequados para realização das brincadeiras. Nesta abordagem, Kishimoto (1997, p.20), “alerta a necessidade de analisar componentes como: a disponibilidade de materiais, o nível de verbalização entre adultos e crianças e aspectos educativos e corporais para estimular brincadeiras.”

É essencial que os professores tenham disponíveis jogos diversificados e de qualidade, que sejam facilmente acessíveis às crianças. Nesse contexto, a qualidade não se limita apenas a aspectos visuais, como cores, animações e sons, mas também engloba elementos como enredo, criatividade e situações desafiadoras para os alunos, além de recursos funcionais que sejam adequados tanto para os alunos quanto para os professores. Além disso, é fundamental que o educador participe ativamente nas brincadeiras, estimulando as crianças e demonstrando entusiasmo e prazer junto a elas.

Na Educação Infantil, o brincar estimula a inteligência da criança, faz com que ela solte sua imaginação e desenvolva sua criatividade, também possibilita o exercício de concentração, atenção e engajamento. Com essa contextualização, Kishimoto (1997, p.38), nos

diz que: “Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto de suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço na educação infantil.”

Em nosso uso rotineiro, os termos “jogo” e “trabalho” são abordados, principalmente pelos adultos, como diferentes e, correspondentemente, jogo é visto como fútil e trabalho como sério. Sua importância para a criança é semelhante à da atividade, do trabalho ou emprego do adulto. Para Chateau (1987), entretanto, o jogo e trabalho não são opostos um ao outro, na medida em que o jogo pode ser sério útil quando ele contribui para processo educacional da criança.

Dessa forma, através de experiências observadas em escolas, percebemos que muitos professores possuem receio de utilizarem os jogos em sala de aula, devido à descrença dos pais na importância dos jogos na aprendizagem dos seus filhos, pois esses apresentam reclamações no sentido de que as crianças ficam brincando ao invés de fazerem as lições. Entretanto, é necessário que os pais detenham consciência que os jogos podem ser aplicados com desafios cognitivos, tornando-se recursos didáticos de grande aproveitamento e valor no processo ensino-aprendizagem (SILVA, 2018, p.88).

Portanto, a criança aprende melhor brincando, pois para ela o jogo é algo sério e de fundamental importância, na medida em que os proporciona alegria, decepção, dentre outros sentimentos fundamentais para a sua construção enquanto pessoa. Assim, todos os conteúdos podem ser ensinados através de jogos, no qual não existe nada que a criança precise saber que não possa aprender brincando.

Segundo Piaget (1970), os jogos adquirem maior significado à medida que a criança se desenvolve. Através da livre manipulação de diversos materiais, a criança reconstrói objetos e reinventa coisas, permitindo uma adaptação mais completa. No entanto,

utilizar o jogo como meio de adquirir conhecimento requer do educador uma postura reflexiva, criativa e socializadora, em contraposição à pedagogia dominadora e à passividade.

É por meio do desenvolvimento interno que os jogos das crianças vão se transformando gradualmente em construções adaptadas, demandando um maior envolvimento emocional. Em uma escola ativa, é possível trabalhar o jogo e o trabalho de forma conjunta, integrando-os harmoniosamente.

Para Piaget (1970), o jogo na escola não é uma atividade de descanso ou o desgaste de energia, é sim, o exercício preparatório, desenvolvendo na criança suas percepções, sua inteligência, suas experimentações e seus instintos sociais. E o professor se apresenta como vetor principal para dar ainda mais valor a esses momentos de jogo.

É conhecido que o jogo na Educação Infantil não é a única solução para os desafios pedagógicos, mas considerando a importância da brincadeira na primeira infância, não há motivo para não valorizá-lo. Quando um assunto desperta o interesse e possui significado para a criança, seja por meio do jogo ou de qualquer outro recurso pedagógico, isso tem consequências significativas em seu desenvolvimento e assim, deve ser valorizado pelo professor.

Existem uma infinidade de jogos e atividades lúdicas que podem ser utilizadas pelos professores para dar mais protagonismo ao jogo em suas práticas docentes, mas para esse trabalho selecionou-se jogos voltados para situações práticas de aprendizagem em duas das competências mais importantes, e em que se tem mais dificuldade de aprendizagem ao longo de toda a educação básica, que é a matemática e a leitura e escrita. No próximo subtópico nos debruçaremos sobre a matemática.

2.2 Situações e jogos pedagógicos no ensino da matemática

Sabemos que a matemática é uma ciência que se encontra presente na vida de todas as pessoas, desde época em que ainda somos criança. As crianças, desde muito pequenas, se veem diante de situações em que os números aparecem nas mais diversas funções, como no registro das contagens, quantidades, temperaturas, valores, horários, localização, dentre outros.

Muitas crianças não gostam da disciplina da matemática, por considerarem muitas vezes, uma matéria difícil de compreender, tendo como consequência um alto nível de reprovação nesta área. Porém, muitos educadores não buscam refletir sobre as suas ações pedagógicas, e suas metodologias utilizadas em sala de aula, deixando claro que essas reprovações ocorrem devido somente a falta de interesses dos alunos. Aranhã (1996, p.37) afirma que:

o fracasso dos alunos em desenvolver compreensão da matemática não implica em qualquer falta de inteligência ou habilidade para aprender os conceitos, mas resulta do tipo de ensino ao qual as crianças são expostas nas escolas: ensino da matemática, mesmo nas primeiras séries, normalmente assume a forma de apresentações orais e escritas (simbólicas) dos conceitos e procedimentos para computação de respostas e problemas. Eles não se baseiam em métodos ativos que permitem que a criança construa conceitos matemáticos do único modo que pode adquiri-los.

Desta forma, muitos educadores utilizam a metodologia tradicional de ensino, propondo atividades que convidam as crianças a copiarem várias vezes numerais até levar a memorização, dizendo ainda o que é certo ou que é errado, criando um sentimento de aversão das crianças pela matemática.

Nesse sentido, é necessário repensar como proporcionar uma experiência prazerosa ao vivenciar a matemática, a fim de transformá-la de algo repulsivo em algo interessante para os alunos. Uma das possibilidades que se apresenta é utilizando os jogos como ferramenta. Essa abordagem permitirá o desenvolvimento de competências como representações mentais, respeito às regras, trabalho em equipe, tomada de decisões, cooperação e interação com outras crianças. Dessa forma, os jogos possibilitam a aprendizagem de conceitos matemáticos e estratégias de resolução de problemas.

De acordo com Moura (2008), vem crescendo cada vez mais o interesse em utilizar o jogo como recurso pedagógico no ensino da matemática, com a finalidade de melhorar o ensino nesta área. Para ele, as situações de jogos na matemática contribuem para um melhor desempenho da aprendizagem e estimulam o desenvolvimento de habilidades na criança como atenção, levantamento de hipóteses, reflexão, resolução de problemas, possibilitando à criança a oportunidade de tomar decisões para atingir determinados objetivos, desenvolvendo o pensamento lógico-matemático.

O mesmo autor ainda diz que, antes de aplicar o jogo com as crianças, é de fundamental importância que o educador planeje e analise a situação presente em que seus alunos se encontram, obedecendo ao nível de conhecimento dos mesmos, resultando assim o sucesso dos objetivos docentes.

Segundo Pereira (2004), a matemática é a ciência da compreensão e da explicação. Assim é fundamental que a criança compreenda o que o professor está explicando e tenha a oportunidade de dizer o que compreendeu, caso contrário, o aluno ao invés de pensar, estará apenas memorizando e reproduzindo matemática. A mesma autora ressalta

que: “Reproduzir não é compreender” (p.18).

Nessa perspectiva, torna-se evidente que quando o professor adota uma metodologia que se baseia na realidade da criança e proporciona uma aprendizagem mais concreta, a maioria das crianças reage positivamente e passa a gostar de matemática, facilitando assim o seu processo de aprendizagem nessa disciplina. Nesse contexto, os jogos se tornam um recurso fundamental, pois além de oferecerem um ambiente prazeroso, eles desenvolvem diversas habilidades matemáticas.

A utilização dos jogos no ensino da matemática pode contribuir no processo ensino-aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores, pois os mesmos terão a oportunidade de acompanhar e avaliar o desempenho dos seus alunos em relação aos erros cometidos e ao raciocínio lógico, possibilitando observar os alunos que apresentam mais dificuldade em determinados conteúdos, buscando, então, novas estratégias de ensino para orientá-lo. Já para os alunos, o jogo pode dar mais motivação para o estudo. (CURY, 2004).

Na realidade das escolas públicas brasileiras, reconhecemos que pode ser desafiador ter recursos para adquirir jogos destinados ao ensino da matemática ou para outras situações. No entanto, de acordo com Aranão (1996), o professor não precisa depender exclusivamente de recursos materiais sofisticados. É possível utilizar a criatividade e construir jogos com materiais alternativos não industrializados, encontrados facilmente na natureza, ou até mesmo utilizar produtos reciclados, como garrafas PET.

Desta forma, é possível o professor realizar um bom trabalho para desenvolver o raciocínio lógico-matemático das crianças, deixando um pouco de lado os exercícios repetitivos em livros didáticos e folhas impressas. Será apresentado a seguir sugestões

de jogos pedagógicos em que os alunos aprendam matemática de forma mais prazerosa e lúdica, facilitando a sua aprendizagem, sendo todos os exemplos apresentados a seguir jogos apropriados para educação infantil.

1. Descobrimos blocos lógicos

- Objetivo: desenvolver a acuidade visual, a percepção tátil e noções de cor, tamanho, textura, forma, espessura, quantidades, figuras geométricas.
- Materiais: caixas de blocos lógicos.
- Desenvolvimento: o professor espalha os blocos no chão, incentivando os alunos a pegarem cada peça, de acordo com as características determinadas. Ex: um círculo azul pequeno, fino; um quadrado grande amarelo, grosso. Depois, solicita a criança que, com os olhos vendados, identifique uma peça dentre as espalhadas pela mesa. Ex: -Pegue um círculo.

2. Pescaria

- Objetivo: desenvolver noções de dentro/fora, de cores, de classificação e quantidade.
- Materiais: uma folha de papel pardo azul (o lago); dobraduras de peixinhos de diversas cores; canudinhos coloridos (de refrigerante)
- Desenvolvimento: o professor chama quatro crianças por vez e cada uma deverá escolher a cor que quiser dos peixinhos que irá pescar e receberá um canudinho da cor do peixinho. A seguir, as crianças sugarão os peixes com canudo para tirá-lo do rio. Quem conseguir pescar primeiro a maior quantidade de peixinhos será o vencedor.

3. Números

- Objetivo: trabalhar noções de quantidade e noções matemáticas, em geral.

- Materiais: cartazes com número de 2 a 9.
- Desenvolvimento: o professor conduz as crianças a uma área livre, orientando-as a caminharem desordenadamente, batendo palmas. Num dado momento, o professor dá ordem de parar, apresentando um cartaz com um dos números e solicitando que os alunos se organizem em subgrupos, de acordo com o número indicado. Ao escutarem a ordem, os alunos formam rapidamente os subgrupos com o número solicitado, pondo as mãos sobre os ombros uns dos outros, formando filas. O professor dá as seguintes ordens:
 - Andar para frente; para trás; de lado;
 - Andar apoiando os calcanhares; a passos largos; devagar; depressa; pisando forte; etc.Se houver caso de um grupo não se formar de acordo com o número indicado pelo professor, constituirá um grupo diferente, procurando, então, entre os cartazes o número que representa.

4. Jogo de argolas

- Objetivo: desenvolver a coordenação visomotora e as noções de cores, mais/menos, classificação e correspondência.
- Materiais: garrafas descartáveis cheias de areia, numeradas de 1 a 9, decoradas com papel crepom de cores diferentes; caixa com botões coloridos para contagem.
- Desenvolvimento: o professor prepara as garrafas, colocando-as agrupadas a uma certa distância dos participantes (de dois a seis alunos). Os demais alunos formam a torcida. Os participantes lançam a argola e, quando a acertam na garrafa, verificam o número contido na mesma. Ganha o jogo nessa etapa quem conseguir maior número de pontos. Cada participante terá apenas uma chance para jogar e deverá retirar da caixa de contagem botões

na cor e na quantidade correspondentes ao número contido na garrafa que acertou. Se não acertar, não conta pontos. O mesmo procedimento se repete com todos os alunos da classe.

5. Jogando com as formas geométricas

- Objetivo: identificar as formas geométricas e desenvolver a acuidade visual a destreza, a coordenação motora ampla.
- Materiais: dez folhas de cartolina colorida, cada uma com uma forma geométrica desenhada (quadrado, retângulo, triângulo e círculo).
- Desenvolvimento: o professor espalha as folhas num espaço delimitado. Os alunos deverão pular, saltitar, ao redor das formas geométricas, ao som de uma música. Quando o professor der uma ordem e indicar uma determinada forma- o triângulo, por exemplo- todos os assuntos deverão parar ao redor ou sobre a folha com respectiva forma.

6. Bingo (envolvendo a subtração e a soma)

- Objetivo: desenvolver o raciocínio usando as operações que envolvem adição e subtração.
- Materiais: um saco, cartelas feitas de papel.
- Desenvolvimento: o professor colocará várias operações dentro do saquinho e distribuirá várias cartelas para cada aluno com os resultados das operações que estão dentro do saco elaboradas pelo professor. Logo depois, o professor irá retirar o papel do saquinho e dizer a operação que se encontra nele, cada aluno terá que ser rápido no raciocínio, se o resultado aparecer nela, o participante marca a sua “casa”. Vence o jogo quem completar primeiro a cartela toda.

7. Boliche com números

- Objetivo: desenvolver noções de quantidade, através

de uma operação (adição), cujo objetivo será realizar a soma de seis rodadas.

- Materiais: garrafa pet, bolinha, números.
- Desenvolvimento: O boliche será confeccionado com garrafas pet, do qual cada garrafa terá respectivo número. Cada grupo jogará a bola em direção as garrafas, cujo estão numeradas. Após derrubar as garrafas, o grupo somará os números das respectivas garrafas no qual derrubaram, com direito a seis rodadas. O grupo que conseguir mais pontos será vencedor do jogo.

8. Jogando com o dado

- Objetivo: trabalhar as noções de quantidade, numeral, subtração e adição e a habilidade de comparar.
- Materiais: um dado grande; seis cartelas (cada uma marcando um numeral de 1 a 6).
- Desenvolvimento: participam deste jogo seis alunos, cada um com uma cartela. O professor orienta os alunos para que cada participante lance um dado, tentando obter o número correspondente ao numeral/quantidade de sua cartela. Caso isso não ocorra, o professor deverá intervir, questionando se a quantidade do dado foi igual ou diferente. Exemplo: se foi menos, se foi mais, quanto falta quanto tem a mais etc.

Ao final fica claro que esses e outros jogos podem ser de grande contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Os jogos pedagógicos podem realmente ser um elemento facilitador da aprendizagem. Deixando claro que os exemplos apontados podem ser adaptados à realidade dos alunos, bem como, o professor deve criar outras possibilidades de jogos para os seus alunos.

A seguir vamos realizar o mesmo processo feito nesse subtópico, dando enfoque agora aos jogos de leitura e escrita.

2.3 Situação e jogos pedagógicos na leitura-escrita

Na maioria das escolas, a prática de ensino da linguagem oral e escrita, ocorre de forma mecânica através de código, tais como: alfabeto, as palavras, as regras de gramática, dentre outros. Porém, escolas que adotam esse tipo de ensino, acreditam que as crianças aprendendo os códigos, decifrando-os, conseguirão escrever, ler e se comunicar de forma satisfatória. Desta forma, a escola não fará um trabalho significativo, limitando-se apenas à identificação de algumas funções em frases soltas. (DIAS, 1999).

De acordo com os referenciais da educação infantil (1998), é fundamental que o professor crie situações reais de leitura e escrita, proporcionando às crianças a oportunidade de vivenciá-las. Nesse sentido, acredita-se que os jogos não apenas oferecem essas situações reais, mas também funcionam como recursos pedagógicos que facilitam e auxiliam o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Os jogos são recursos necessários, adequados e indispensáveis para o ensino da leitura e escrita, podendo e devendo ser utilizados para facilitar o ensino e aprendizagem de diversos componentes curriculares na educação básica. Eles ajudam as crianças a se comunicarem e expressarem-se, através da explicação de regras, da capacidade de questionar ou comentar as etapas do jogo (LIMA e PINTO, 2000).

Através das leituras feitas sobre o assunto, verificou-se que o uso do jogo é muito significativo para as crianças, pois segundo Moyles (2002), o fato de brincar estimula o desenvolvimento da linguagem e a inovação no seu uso, relacionado a novas palavras e conceitos. É necessário, no entanto, que o educador adapte os jogos de acordo com a sua clientela e as suas necessidades, não se preocupando apenas com a quantidade de conteúdos da língua portuguesa a

serem trabalhados, usufruindo assim o máximo da utilização dos jogos pedagógicos no processo ensino aprendizagem da linguagem.

É desejável que os alunos se sintam bem-sucedidos e tenham oportunidades de êxito. Os jogos a seguir têm o propósito de ajudar os alunos a desenvolver habilidades de raciocínio, escrita, leitura e confiança. O objetivo desses jogos é incentivar os alunos pequenos a se interessarem pela leitura e escrita, além de ajudá-los a ler e escrever de maneira criativa e produtiva, aprimorando suas habilidades de compreensão. Nesse sentido, serão apresentados diferentes tipos de jogos que podem ser utilizados no processo de aquisição da leitura e escrita, contribuindo para a aprendizagem das crianças.

1. Bingo de letras

- Objetivo: desenvolver a atenção, a percepção visual e a função da escrita.
- Materiais: cartão
- Desenvolvimento: o bingo de letras deve ser jogado em equipe, cada elemento do grupo recebe uma cartela com várias letras do alfabeto e, o comandante do jogo fica com as cartas que estão dentro do saco, tirando-as uma a uma. Quem identificar na sua cartela marca ponto. Ganhará aquele que primeiro preencher a cartela.

2. Caça-palavras

- Objetivo: desenvolver a percepção visual, a função da leitura e a escrita bem como o convívio com o material letrado.
- Materiais: caixa, cartelas e figuras.
- Desenvolvimento: as crianças receberão cartões, cujo cada um terá uma figura com a palavra do lado que corresponde à gravura. Depois cada um deverá buscar as letras elaboradas pela professora iguais às

dos nomes escritos nos cartões, associando as palavras que estão no cartão.

3. Quebra-cabeça de palavras

- Objetivo: desenvolver a atenção e percepção, o raciocínio, a leitura e trabalhar a sílabas.
- Materiais: fichas de papel cartão, onde serão escritas as palavras separadas em sílabas; sílabas cortadas.
- Desenvolvimento: distribuir os quebra-cabeças nos grupos de crianças e ganhará aquele que tomar o maior número de palavras.

4. Bingo dos nomes

- Objetivo: trabalhar as letras do próprio nome e dos colegas.
- Materiais: cartelas
- Desenvolvimento: cartela com três nomes de alunos da sala. O professor sorteia as letras e os alunos vão marcando nas cartelas. Ganha o jogo quem preencher primeiro os nomes da cartela.

5. Dominó de palavras e desenhos

- Objetivo: desenvolver a atenção, percepção visual e trabalhar a leitura e escrita das palavras.
- Materiais: fichas com palavras e desenhos
- Desenvolvimento: as crianças terão que encaixar o desenho igual e/ou desenho com palavras.

6. Jogo da palavra misteriosa

- Objetivo: desenvolver o raciocínio e leitura das palavras com sílabas fora da ordem e na ordem certa.
- Materiais: sacolinha ou caixa com várias fichas com palavras cujas sílabas estejam fora da ordem.
- Desenvolvimento: o professor passa a sacolinha e cada criança sorteia uma, e logo depois procura descobrir a palavra. Em seguida, deverá escrever no caderno ou pregar a ficha no quadro e escrever ao lado a palavra na ordem certa. Porém, se acerta ga-

nha ponto.

7. Jogo das rimas

- Objetivo: trabalhar a escrita das palavras com rimas
- Materiais: fichas com palavras variadas do conhecimento do aluno que terminem de um modo fácil, para que ele possa dizer a sua rima; uma caixa ou sacola para colocar as fichas.
- Desenvolvimento: todos os alunos retiram uma ficha e o professor dá um tempo para pensarem e depois cada um irá ler a ficha e dizer a sua rima.

Conclui-se, portanto, que a utilização de jogos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita possui um grande valor e benefício tanto para o trabalho do professor, quanto para o aluno. Os jogos proporcionam uma participação ativa e envolvente por parte das crianças, permitindo que elas os utilizem em diversas situações de aprendizagem e consolidação dos conhecimentos apresentados durante as aulas, de maneira adequada e satisfatória.

3 CONCLUSÃO

Ao final desse trabalho podemos dizer que os objetivos propostos foram alcançados, e para além disso se foi comprovado tanto de maneira teórica, através dos autores utilizados ao longo de todo o trabalho, como também de maneira prática, com os exemplos facilmente aplicáveis, que o professor precisa lançar mão desses recursos para poder fazer com que a aprendizagem seja mais significativa para o aluno.

Apesar de ser uma atividade que para nos adultos pode parecer sem propósito, ou mesmo desprovida de aprendizagens, o jogo se bem utilizado pelo professor torna-se uma ferramenta de inestimável utilidade, ajudando a fixar os conteúdos trabalhados, e fazendo com que a criança aprenda sem nem mesmo

perceber.

E também a proposta inicial de se sair do mero debate e discussão sobre o jogo, e transcender essa perspectiva, apontando para possibilidades reais de utilização desses jogos foi alcançada. Apesar de serem poucos exemplos, acredita-se que os jogos citados, têm a capacidade de mostrar para os professores como o uso destas atividades podem lhes auxiliar em sua práxis docente.

Usar jogos e a ludicidade como ferramenta para o ensino já é um grande avanço, pedagogicamente falando, mas ao se utilizar essas ferramentas para o ensino da matemática e da leitura e escrita, ajuda-se a desde cedo ir trabalhado nos educandos essas disciplinas, que são as que possuem maiores gargalo e déficits de aprendizagem.

Se o professor tornar a aprendizagem dessas disciplinas em momentos que vão além da mera repetição e de metodologias decorativas, o aluno aprenderá a disciplina de uma forma mais prazerosa, e essas aprendizagens perdurarão ao longo de sua educação básica, ao contrário dos métodos historicamente utilizados, em que os alunos são estimulados a repetir para memorizar, mas como a aprendizagem não é prazerosa, logo após a avaliação essas aprendizagens se perdem, totalmente diferente da aprendizagem prazerosa proporcionada pelo jogo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARANÃO, Ivana Valeria. **A matemática através de jogos e brincadeiras**. Campinas: Papirus, 1996.
CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CURY, Helena Noronha. **O mundo jovem- o uso dos jogos no ensino da matemática**. 2004, v.42, n.350, mês de setembro, p.6-6.

DIAS, Ana Maria Torio e Maria José Sampaio de Oliveira. **Reflexões sobre leitura: caminhos e possibilidades em Educação Infantil**. Fortaleza: Secretaria do Trabalho e Ação Social, 1999.

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

LIMA, Regina Célia Villaça. PINTO, Gerusa Rodrigues. **O Dia-a-dia do professor**. RJ: Fapi LTDA, 2000.

MOYLES, Janet R. Só Brincar? **O papel do brincar na educação infantil** / Janet R. Moyles; tradução Maria Adriana Veronese. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOURA, Manoel O. de. **Jogo, brincadeira e a educação**. 11 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Maria das Graças Barbosa. **Jogos- estratégia prazerosa de trabalho**. Abril, 2004, p. 18-22.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. RJ/SP: Forense, 1970.

ZACHARIAS, Vera Lúcia F. **O jogo na educação infantil**. 2009. Disponível em: < <http://www.centrorefeducacional.com.br/ojogona.html> > Acesso em: 13 de mar. de 2023.

SILVA, A. B. **A importância dos jogos para a aprendizagem na educação infantil**. São Paulo: Editora Imaginário, 2018.

4 SIGNIFICADO DE APRENDIZAGEM E SUAS TEORIAS: DISCUTIDO AUTORES E DEBATENDO OS PROCESSOS ENVOLVIDOS

MEANING OF LEARNING AND ITS THEORIES: DISCUSSING AUTHORS AND DEBATING THE PROCESSES INVOLVED

Maria Moreira de Gois

<http://lattes.cnpq.br/7795639672534713>

Katiane de Mendonça Gondim

<http://lattes.cnpq.br/6016647449000869>

Francisca Emanuela Forte Oliveira

<http://lattes.cnpq.br/7614848020299518>

Keyna Kellya Firmino Segundo

<https://lattes.cnpq.br/1735196053270036>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp4

RESUMO

Os processos de aquisição das aprendizagens, possuem diversas teorias que os sustentam. Teorias essas pautadas em estudos bem elaborados e testados. Nesse trabalho iremos discutir o significado que a aprendizagem possui, se utilizando de três dos principais autores dessa área, que são até hoje utilizados como referência no que tange aos mecanismos utilizados para que se consiga chegar a aquisição plena dos mais variados conhecimentos, são eles Vygotsky, Piaget e Wallon. O objetivo geral do trabalho é o de apontar os significados que a aprendizagem possui dentro da área da educação. Como objetivos específicos tem-se de explanar sobre a aprendizagem e suas implicações; discutir esse processo para o desenvolvimento da educação e apresentar a visão que Vygotsky, Piaget e Wallon possuem em relação a aprendizagem. O trabalho é justificado na necessidade de

se debater cada vez mais como a criança faz para adquirir e manter os seus conhecimentos, pois ao se apropriar desses conceitos, os educadores podem reorganizar as suas práticas docentes, e fazer com que as aprendizagens ministradas sejam ainda mais significativas para os seus alunos. Na verdade, parte-se nesse trabalho da premissa de que apesar de serem teorias distintas, que apresentam os seus centros em variantes muita das vezes distantes, as teorias desses três grandes pensadores se complementam, e auxiliam os professores a entender de forma aprofundada como a criança se desenvolve. O trabalho é iniciado com um tópico que apresenta conceitos iniciais sobre o significado da aprendizagem e suas implicações práticas. Em seguida é apresentado a visão e os conceitos introdutórios de cada uma das teorias dos autores escolhidos, para assim, ficar claro os pontos principais de cada uma.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento; Teorias; Educação.

ABSTRACT

Learning acquisition processes have several theories that support them. These theories are based on well-designed and tested studies. In this work we will discuss the meaning that learning has, using three of the main authors in this area, which are still used as a reference in terms of the mechanisms used to achieve the full acquisition of the most varied knowledge, they are Vygotsky, Piaget and Wallon. The general objective of the work is to point out the meanings that learning has within the area of education. As specific objectives, it is necessary to explain about learning and its implications; discuss this process for the development of education and present the vision that Vygotsky, Piaget and Wallon have in relation to learning. The work is justified by the need to increasingly debate how children acquire and maintain their knowledge, because by appropriating these concepts, educators can reorganize their teaching practices, and make the learning provided even more meaningful for your students. In fact, this work starts from the premise that despite being distinct theories, which present their centers in often distant variants, the theories of these three great thinkers complement each other, and help teachers to understand in depth how the child develops. The work begins with a topic that presents initial concepts about the meaning

of learning and its practical implications. Next, the vision and introductory concepts of each of the theories of the chosen authors are presented, in order to clarify the main points of each one.

Keywords: Learning; Development; Theories; Education.

1 INTRODUÇÃO

Discutir o significado da aprendizagem é uma necessidade para todo educador, pois esse, precisa saber como essa aprendizagem se desenvolve, para assim poder ajustar suas metodologias de ensino, buscando sempre melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Um dos primeiros passos para isso é conhecer de maneira aprofundada os principais teóricos que trabalham essa temática.

Assim, nesse artigo será discutido o significado que essa aprendizagem possui, usando como base as teorias dos três principais pensadores sobre essa temática, cujo trabalhos são utilizados até hoje como referência dentro da área da educação, são eles Vygotsky, Piaget e Wallon. Ao longo dessa revisão de literatura apresentaremos como cada um desses autores veem o processo de aprendizagem do aluno.

O objetivo geral do trabalho é o de apontar os significados que a aprendizagem possui dentro da área da educação.

Como objetivos específicos tem-se de explicar sobre a aprendizagem e suas implicações; discutir esse processo para o desenvolvimento da educação e apresentar a visão que Vygotsky, Piaget e Wallon possuem em relação a aprendizagem.

A justificativa do trabalho é encontrada na medida em que se tem a necessidade de interiorizar cada um desses conceitos tão caros para a educação.

Apesar desses conceitos serem debatidos dentro da área da educação de forma ampliada, sempre se faz necessário revisitá-los, para que se possa entender

como cada um deles vê o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que um teórico não exclui o outro, e sim agem como complemento para ajudar os docentes em suas metodologias de ensino.

2 SIGNIFICADO DE APRENDIZAGEM E SUAS TEORIAS

Nesse tópico procurou-se enfatizar através de teóricos como Vygotsky, Piaget e Wallon acerca do significado de aprendizagem, bem como, procurou-se fazer um paralelo entre as aprendizagens e suas implicações a luz de alguns autores. São essas teorias que balizam o processo de aquisição e desenvolvimento das aprendizagens, sendo assim fundamentais para o desenvolvimento da educação.

2.1 Aprendizagem e suas implicações

O conceito de aprendizagem parece ser complexo já que envolve a interação de diversos fatores através dos quais compreendemos como conceitos de temas específicos como a matemática, português entre outras disciplinas que envolvem a busca pela aprendizagem. A aprendizagem é um processo que tem seu início a partir do nascimento e perdura durante toda a vida do ser humano, o que implica que em quaisquer circunstâncias o indivíduo está apto a aprender, e que para cada aprendizagem seu comportamento é variado.

A aprendizagem é uma jornada contínua ao longo da vida, na qual estamos constantemente absorvendo conhecimento, quer seja de forma intencional ou não. Desde a mais tenra idade, os bebês aprendem a brincar, enquanto os adolescentes se dedicam a aprender a tocar um instrumento musical de sua escolha por exemplo. Já os adultos estão sempre em busca de novos conhecimentos, seja explorando estilos de vestimenta ou experimentando dietas que lhes proporcionem prazer e satisfação, ou mesmo aprendendo outras línguas.

Aprendemos em todas as fases da vida, e é através desse processo que nós desenvolvemos, evoluímos e nos tornamos seres mais completos.

A aprendizagem é a chave mestra que abre portas inexploradas, iluminando mentes e pavimentando o caminho para a evolução humana. É através dela que o passado dialoga com o presente, gerando sabedoria e provocando transformações significativas em todas as esferas da vida. Portanto, abracemos a busca constante pelo conhecimento, pois é por meio dela que alcançaremos o verdadeiro progresso (REIS, 2013, p. 56).

Segundo Shaffer (2005, p.3) “a aprendizagem é o método no qual nossos conhecimentos produzem mudanças alusivamente permanentes em nossos pensamentos e atitudes”. É possível destacar também sobre a aprendizagem o pensamento de Campos (1996), ao afirmar que essa tem sua explicação como uma mudança sistemática no desempenho, por consequência da prática com um sentido evoluído de adaptação ou ajustamento.

Nota-se que a aprendizagem, no entanto, dessa maneira, é induzida a partir do momento que acontecem mudanças e alterações no comportamento do indivíduo, estas continuam durante a vida do ser humano. Davidoff (1984, p.158) ressalta que aprender é uma atividade que acontece dentro de um “organismo e que esta não pode ser percebida; de forma não inteiramente compreendida os sujeitos da aprendizagem são modificados eles adquirem novas associações, informações, aptidões, hábitos e semelhanças”.

A predisposição de aprender do ser humano está presente desde o seu nascimento, portanto, aprender é um fenômeno diário que não está reservado somente ao universo da sala de aula. A aprendizagem é uma sequência constante, pois independentemente da idade da pessoa, da fase da vida em que esta se

encontre, existem novas coisas a aprender, pode-se inferir que a aprendizagem depende de cada um e também das condições do meio, que pode oportunizar ou bloquear novas conquistas.

É preciso que se leve em conta que cada ser humano tem seu tempo próprio para aprender e que as aprendizagens integram-se umas às outras, ou seja, uma nova aprendizagem se junta a outra, caracterizando-se como um enfoque interativo acumulativo. Para La Rosa (2003, p.32) a “aprendizagem sempre acontece na vida do homem, porém persistem algumas circunstâncias que contribuem, dentre estas se destacam circunstâncias físicas, psicológicas, ambientais e sociais”.

As condições físicas conforme o autor, seriam as condições orgânicas favoráveis inclusive a maturação; porém quanto aos fatores psicológicos podemos dizer que estão ligados a motivação do indivíduo, ou seja, a forma como este se mobiliza e direciona sua aprendizagem. No entanto, com relação as condições ambientais, essas também favorecem na aprendizagem, dessa forma um ambiente adequado, com boas condições de acomodação ajudam no processo de aquisição das aprendizagens. As circunstâncias sociais são muito importantes para a integração já que onde quer que o ser humano viva, estará sempre presente o contexto social, um dos fatores importantes para esta condição são as competições e cooperações existentes no meio em que o indivíduo está inserido.

O ser humano pode ser considerado um aprendiz permanente, levando em conta que até mesmo as atividades de menor exigência intelectuais por ele realizadas, requerem um adestramento, ou treinamento, que este teve de adquirir e desenvolver ao longo do tempo. Baum (2006) concorda que uma aprendizagem operante, sobrevém como decorrência de uma relação entre um estímulo e uma atividade; se uma ação ocorre a fim de evitar um resultado, estamos diante

de uma relação negativa, diminuindo as chances de a resposta repetir-se.

Através dessa teoria, bem como de outras destacadas por outros autores, percebe-se que ao ensinar uma criança a ler, por exemplo, necessita-se elaborar um programa de reforços educacionais, onde as respostas adequadas em suas unidades sejam reforçadas com frequência, a fim de se chegar ao objetivo comportamental. Assim, cada um dos principais autores dessa área vê esse processo de aquisição da aprendizagem de maneira diferente, e nos próximos tópicos desse trabalho apresentaremos as visões de cada um deles.

2.2 Aprendizagem para Vygotsky

Vygotsky estudou a associação entre compreensão e expressão, a maneira de desenvolvimento da criança e o papel da educação para o desenvolvimento contando com o apoio de colaboradores como Luria e Leontiev. É sabível que o homem na medida em que interage com seu semelhante, excede sua condição biológica, meios que são intermediados pela cultura humana constituída de objetos, instrumentos, ciência, valores, hábitos, lógica e linguagens.

Seguindo essa visão, a educação desempenha um papel fundamental, especialmente por meio do ensino e da educação escolar. Conforme Leontiev (1978) afirmou, a educação é caracterizada como um método de socialização, que possibilita aos indivíduos o desenvolvimento de suas vocações, ao adaptar-se às obras culturais historicamente constituídas pela humanidade, por meio de interações sociais organizadas.

Vygotsky (2001) compreende que o desenvolvimento está ligado a natureza e a qualidade das mediações que realizamos ou das quais participamos, bem como, ao quanto aprendemos a fazer uso de instrumentos da cultura, como referência

do nível de desenvolvimento da nossa mente.

O processo de desenvolvimento, de transformação e adaptação da criança se dá através de estágios de desenvolvimento cultural, nos quais a criança conquista habilidades proporcionadas para utilizar as ferramentas criadas pelo homem, exemplo disso é que de início, a criança usa o objeto como algo que para a mesma não tem tanto valor, ou seja, é indiferente e posteriormente com o intuito de conseguir o que almeja, o uso desse mesmo objeto passa a ser funcional.

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), a capacidade da criança de utilizar instrumentos e recursos existentes é o que a distingue de uma criança com deficiência e marca seu desenvolvimento cultural. No entanto, esse desenvolvimento não ocorre de uma vez por todas, pois se consolida na vida e na atividade social dos indivíduos. É importante considerar o todo, uma vez que o processo de estruturação das formas abrangentes de comportamento não pode ser deduzido a partir de um simples conjunto de qualidades particulares.

Segundo Vygotsky (2001), há uma compreensão única da relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem, diferenciando-se de outros conceitos ao enfatizar o papel fundamental da aprendizagem no desenvolvimento e nas interações que ocorrem entre esses processos desde o nascimento da criança. Para o autor, o desenvolvimento não é um processo predefinido, absoluto ou linear; pelo contrário, ele se forma no contexto da interação com a aprendizagem. No percurso do desenvolvimento, os processos de aprendizagem exercem uma influência significativa, sendo construídos em todos os ambientes culturais nos quais o indivíduo está inserido.

Ao pensar na criança como um ser histórico e cultural, devemos pensar na perspectiva de Vygotsky que ela é desde muito pequena, capaz de estabelecer

relações com o mundo que a cerca, de explorar os espaços e objetos que a rodeiam e de aprender de modo a desenvolver-se como ser humano.

Assim a criança não é um ser incapaz e totalmente dependente do adulto para realizar suas atividades, porém necessita da intervenção deste, para avançar qualitativamente na formação e desenvolvimento de suas funções psicológicas. Conforme as teorias de Vygotsky, a incidência formal sobre a zona de desenvolvimento próximo ou proximal, é fundamental para o processo de desenvolvimento intelectual e para maiores êxitos na aprendizagem e desenvolvimento da criança, motivo pelo qual, dentro dessa perspectiva, um ensino deve estimular no sentido de se adiantar ao desenvolvimento já alcançado pela criança.

Vygotsky realizou estudos com o intuito de investigar o curso de desenvolvimento infantil no processo de aprendizagem escolar, e especialmente, o desenvolvimento do conhecimento específico. A aprendizagem então promove o desenvolvimento e propicia conhecimentos científicos, o que nos leva a compreender que o aluno pode ter a capacidade de compreender melhor a realidade da qual faz parte, de maneira a se relacionar com a sociedade, agindo nela e transformando-a. No tópico seguinte nos debruçaremos na visão de Piaget acerca da aprendizagem.

2.3 Aprendizagem para Piaget

As pesquisas de Piaget tinham como compreensão a criança, o modo como ocorre desenvolvimento desta, numa busca por melhor conhecer o ser humano e aperfeiçoar métodos pedagógicos. Para Piaget (2007, p.74) a psicologia genética permite conhecer não apenas no que a criança diverge do adulto, mas também “como se constroem certas estruturas lógico matemáticas, que fazem parte de todas as formas

evoluídas do pensamento adulto”.

Dessa forma, Piaget dedicou-se a desvendar os processos de conhecimento em sua evolução, uma vez que é na transição de um estado de conhecimento menor para um estado de conhecimento maior, é que ocorre o desenvolvimento do indivíduo. É conhecido que Piaget identifica quatro estágios no desenvolvimento cognitivo, aos quais ele se refere como fases de transição. Dentro de cada período, a criança desenvolve estruturas cognitivas específicas, as quais se refletem em seu comportamento. O desenvolvimento progride a partir do que foi construído nos estágios anteriores, e o surgimento de mudanças específicas indica o início de outra fase de desenvolvimento intelectual.

Piaget (2007) faz alusão a mecanismos funcionais comuns a todos os estágios e, nesse aspecto, que toda ação como pensamento, sentimento, movimento obedecem a uma necessidade, ou seja, só agimos movidos por motivos, por necessidades, que revelam a existência de um desequilíbrio.

Dessa forma cada estágio constitui-se como preparação para o que está por vir; numa organização do desenvolvimento mental que acontece de forma progressiva em função da sua adaptação a realidade, bem como as exigências da mesma. Conforme Piaget (2007, p.17):

No período dos dois primeiros anos de vida, a criança reage ao mundo pelo sensorio motor, ou seja, seus comportamentos acontecem em virtude de suas sensações e estas fundamentam sua compreensão das coisas, pois este período simboliza a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que envolve a criança.

Para o autor citado, ao longo desses dois primeiros anos de vida, a criança adquire noções de causalidade, espaço e tempo, que são construídas pela ação, caracterizada por uma inteligência eminentemente prática. Tal inteligência diz respeito

a manipulação de objetos, centra-se, portanto em percepções e movimentos organizados pelo que Piaget chama de esquemas de ação como agarrar, balançar, jogar o objeto, a interação com o objeto configura uma inteligência prática e revela intencionalidade e plasticidade.

Para Piaget (2007, p.20) o estágio pré-operacional ocorre dos 2 aos 7 anos, a criança já desenvolve a função simbólica, que lhe permite substituir um objeto ou acontecimento por uma representação dele.

Para Piletti e Possato (2012) é perceptível que com o aparecimento da linguagem, os comportamentos sofrem grandes modificações, resultando na possibilidade de a criança reconstituir suas ações anteriores, expressando-as em narrativas e de antecipar suas ações futuras, verbalizando-as.

Observamos conforme Piaget (2007), que o estágio das operações concretas ocorre dos 7 aos 12 anos, este período coincide com parte dos anos em que se frequenta o ensino fundamental dos 6 aos 14 anos, momento marcado por grandes aquisições intelectuais, desse modo, a criança desenvolve a capacidade de concentração, em trabalhos individuais, e de colaboração ao se trabalhar em grupo.

Piaget conclui após diversas experiências com crianças que no estágio citado anteriormente, elas consolidam as noções de conservação de número, substância, volume e peso, além da causalidade.

No estágio de operações concretas formais a partir dos 12 anos, as estruturas cognitivas alcançam seu nível mais elevado de pensamento hipotético dedutivo ou lógico matemático. O indivíduo torna-se apto a aplicar o raciocínio lógico e sistemático aos mais diversos problemas, formular hipóteses e buscar soluções para as mesmas, usando o pensamento abstrato Piaget (2007, p.59) diz que “as operações lógicas começam a ser transportada dos planos de manipulação concreta

para o das ideias, expressas em linguagem qualquer”.

Conforme Piletti e Possato (2012) os estudos de Piaget passam a ganhar mais espaço no Brasil por volta da década de 1980, fundamentando estudos teóricos e práticos acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem e subsidiando um ensino centrado no aluno.

Para Piaget (2007), a aquisição do conhecimento, no entanto, é realizada de maneira ativa pelo indivíduo, ainda que a fonte desse conhecimento possa ser tanto no exterior, ou seja, no meio físico e social, como no seu interior.

A aprendizagem deve ser avaliada de acordo com as competências de cada estágio de desenvolvimento, pois os mesmos revelam as características que possibilitam o aprendizado dos alunos e ainda uma explicação dos mecanismos e dos processos que interferem na aquisição de conhecimentos novos.

Nesse aspecto, é importante que o educador conheça o nível cognitivo dos seus alunos e suas propriedades, seu processo, antes de realizar suas atividades educativas. No próximo tópico nos debruçaremos nas contribuições de Wallon sobre essas temáticas.

2.4 Aprendizagem para Wallon

A teoria de Wallon representou uma revolução no ensino da época, na primeira metade do século XX, já que este defendia que a escola deveria promover uma formação integral do aluno, ou seja, uma formação afetiva, intelectual e social (PILETTI, POSSATO, 2012).

Portanto é possível observar que as teorias de Wallon destacaram-se por enfatizar a importância das emoções no trabalho, da afetividade no meio educativo. A premissa de Wallon, ao que tange o desenvolvimento da inteligência, surge como crítica a de Piaget, pois a inteligência, para ele, surge depois

da afetividade, de dentro dela e conflitando com ela, pensamento que talvez nos explique por que os alunos aprendem mais quando gostam do professor. Por isso, nutrir a inteligência incorre em primeiro alimentar a afetividade, não aceitando a possibilidade de haver um ponto terminal para a inteligência, haja vista que os processos mentais superiores são indeterminados (DANTAS, 1990).

Desse modo, as características afetiva e cognitiva não se separam, mas constituem-se mutuamente, se encontram presentes nas atividades desenvolvidas pelo professor, seja por intermédio da leitura de um livro de histórias de fadas, ou contos, o fato é que pode-se ampliar o conhecimento na medida em que a criança se identifica com os personagens e fatos, transpondo sua afetividade.

Wallon também classifica cinco estágios de desenvolvimento. O primeiro se denomina estágio de impulsivo emocional, que ocorre conforme suas teorias de 0 a 1 ano, portanto nessa fase os bebês inicialmente até mais ou menos 3 meses de idade, realizam movimentos reflexos, involuntários, impulsivos, e gradativamente passam a responder com afetividade as pessoas (pais) e estas por uma inabilidade da criança, intermediam as suas relações com a realidade exterior (DANTAS, 1992).

A partir dessa mediação entre crianças e seus pais é que essa passa a manifestar sua afetividade através dos gestos que dirige as pessoas. Galvão (2000) resalta que o segundo estágio denominado de sensório motor, e projetivo classificado por Wallon, ocorre até os 3 anos, esse estágio caracteriza-se pela exploração dos objetos e dos espaços físicos, e a criança ganha maior ampliação e autonomia com a aquisição da compreensão e da marcha.

A partir desse momento a afetividade da criança passa a ser fortalecida por meio do contato físico.

O aparecimento da linguagem rompe com o motor, representa um salto qualitativo no desenvolvimento, interioriza as condutas sensório-motoras e desorganiza-as, em verdade a vida mental, para Wallon nutre da inibição da vida sensório motora, e não da sua estimulação (DANTAS, 1992).

O terceiro estágio denomina-se como estágio do personalismo, ocorrendo de 3 a 6 anos, onde a criança, depara-se com os conflitos que envolvem o anseio por autonomia, e por outro lado, o vínculo é fortalecido com a sua família, a tarefa principal é o processo de formação da personalidade, constitui para isso a consciência de si nas suas relações com o outro, e para tanto nega o adulto, o pensamento está voltado quase exclusivamente para si mesma (WALLON, 1971).

Com a entrada da criança na escola, há certo desprendimento da vinculação familiar, e ao mesmo tempo, existe um caminhar em sua autonomia, já que neste ambiente gradativamente surge a necessidade de que ela, por si só, realize as escolhas de atividades, de jogos, de livros, de amigos, de brincadeiras, concordando, discordando, enfim, tem ou deveria ter, a oportunidade diferenciada de vivenciar uma gama de situações sociais que a impelem para o conflito. Ao mesmo tempo em que caminha para autonomia, também imita com frequência o outro, como uma forma de inserção social, a criança imita os que a rodeia, quem lhe desperta sua admiração como pais, irmãos, professores etc.

O quarto estágio é o categorial dos 7 a 12 ou 14 anos, dá-se através de sua diferenciação simbólica da personalidade, a inteligência avança no seu desenvolvimento e a criança a utiliza cada vez mais com a manifestação de interesse na exploração, no conhecimento e nas suas relações com os objetos e com o meio.

O último estágio descrito por Wallon é o da adolescência, onde para este há um processo de quebra no equilíbrio afetivo, com a busca do adolescente

por uma nova definição da personalidade, que é influenciada por modificações corporais advindas das ações hormonais.

No desenvolvimento desses estágios, com os conflitos que os constituem e na superação dos mesmos pela criança e pelo adolescente, a escola, os educadores, podem contribuir significativamente, com condutas que viabilizem os limites e apoios necessários para enfrentá-los, ao contrário de acirrá-los. Conforme Mahoney (2003), compreender e avaliar o comportamento e o aprendizado no cotidiano escolar remete-nos a analisar a relação professor aluno em sua totalidade.

O papel da escola não deve ser limitado apenas a instrução, mas deve haver o envolvimento para o desenvolvimento da personalidade como um todo, o que exige que se questione até que ponto as atividades propostas por ela colaboram para esse desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

3 CONCLUSÃO

Ao finalizarmos esse trabalho podemos perceber que o processo de aquisição do conhecimento e da aprendizagem é visto de maneiras bem distintas a depender do autor a ser consultado. Mas o que também ficou nítido é que esses processos precisam ser levados em consideração para que o professor possa organizar as suas metodologias de ensino, e para que as intervenções realizadas possam ser as mais assertivas possíveis.

As visões de Vygotsky, Piaget e Wallon sobre o significado da aprendizagem e suas teorias, fornecem perspectivas complementares e enriquecedoras para a compreensão do desenvolvimento humano. Sendo muito necessário que os professores sejam profundos conhecedores desses conceitos, e os aplique em seu cotidiano educacional.

Piaget, em sua abordagem construtivista, destacou a importância da interação ativa do indivíduo com o ambiente na construção do conhecimento. Ele enfatizou a noção de que o desenvolvimento ocorre por meio de estágios sequenciais, nos quais a criança constrói estruturas cognitivas que fundamentam seu entendimento do mundo.

Por outro lado, Vygotsky enfatizou a influência das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo. Ele ressaltou o papel crucial da aprendizagem mediada pela interação com outros indivíduos mais experientes, defendendo que a aprendizagem precede o desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento proximal, conceito central em sua teoria, refere-se à distância entre o que a criança pode fazer independentemente e o que ela pode realizar com a assistência de um adulto ou colega mais capaz.

Wallon, por sua vez, enfatizou a importância das emoções e da afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ele enfocou a ideia de que as emoções desempenham um papel fundamental na motivação para aprender e na forma como as crianças se envolvem com o conhecimento. Sua teoria destacou a inter-relação entre aspectos cognitivos, afetivos e motores no desenvolvimento humano.

Essas diferentes abordagens teóricas fornecem uma compreensão mais ampla e abrangente da aprendizagem. Enquanto Piaget enfatiza a construção individual do conhecimento, Vygotsky destaca a importância do contexto social e da aprendizagem mediada, e Wallon resalta a importância das emoções no processo de aprendizagem. Combinadas, essas perspectivas fornecem uma base sólida para a compreensão da complexidade do desenvolvimento humano e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAUM, W.M. **Compreender o behaviorismo**: comportamento cultura e evolução. Trad. Maria Tereza Araújo Silva et al. 2 ed. rev. ampl. Porto Alegre. Artmed, 2006.

CAMPOS, D.M.S.de. **Psicologia da Aprendizagem**. Petrópolis Vozes, 1986.

DAVIDOFF, L.L. **Introdução a psicologia**. São Paulo. McGraw-Hill, 1984.

DANTAS, H. **A infância da razão**: uma introdução à Psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LA ROSA, Jorge. **Psicologia e educação**: o significado do aprender. 6 ed. Porto Alegre. Edipucrs, 2003.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

MAHONEY, A.A. **Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais**. In PLACCO, V.M.N.S. (Org) Psicologia e educação: revendo contribuições. São Paulo: Educus, 2003.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo. Contexto, 2012.

REIS, J. **A jornada do saber**. São Paulo: Editora nova luz, 2013.

SHAFFER, D.R. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. São Paulo. Pioneira Thomson

Learning, 2005.

VIGOTSKY, L.S. **A Construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L.S. LURIA. A.R **A criança e seu comportamento.** In VYGOTSKY, L.S; LURIA. A.R. Estudos sobre a história do comportamento: símios homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa. Edições, 70,1968.

5 AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS PARA APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CONTRIBUTIONS OF PLAY TO THE
LEARNING AND DEVELOPMENT OF CHILDREN
IN EARLY EDUCATION

Antônia Jacqueline Avila de Araújo

<http://lattes.cnpq.br/9117004863374447>

Francisca Leidiana Vieira Bastos

<http://lattes.cnpq.br/3551600510167561>

Maria Sulamita Gonçalves de Lima Campos

<http://lattes.cnpq.br/6863103713127262>

Francisca Ticiane Gondim da Costa

<http://lattes.cnpq.br/3290888043516359>

Julieta Telles Lopes Freire

<http://lattes.cnpq.br/1912046271043592>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp5

RESUMO

Brincar é um ato visto no desenvolvimento de praticamente todas as crianças, é por meio dessa atividade que a criança interage com o mundo e com os seus pares, trabalha a imaginação e se desenvolve de maneira holística. Assim, essas atividades possuem diversas contribuições para o desenvolvimento da criança na educação infantil, ponto a ser debatido nesse trabalho, que é uma revisão de literatura. O objetivo Geral do trabalho é o de analisar as contribuições das brincadeiras para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças na educação infantil. Já os objetivos específicos são apresentar as relações existentes entre o brincar e as crianças; discutir como

as brincadeiras podem ser utilizadas como ferramenta de aprendizagem; e debater o papel do professor na introdução do lúdico nas aulas da educação infantil. O trabalho se justifica pela necessidade de ampliação do debate acerca dessas contribuições para o desenvolvimento que o brincar possibilita, uma vez que ainda se tem uma resistência por parte dos professores, que ainda não conseguem visualizar esses ganhos. O trabalho está organizado em três subtópicos distintos, sendo o primeiro destinado a apresentar as relações entre o brincar com a criança. No segundo tópico se destina a discutir a brincadeira como ferramenta de aprendizagem, finalizando com o subtópico que discute o papel do professor na introdução do lúdico nas aulas.

Palavras-chave: Brincar; Criança; Desenvolvimento; Educação Infantil.

ABSTRACT

Playing is an act seen in the development of practically all children, it is through this activity that Friaça interacts with the world and with her peers, works her imagination and develops in a holistic way. Thus, these activities have several contributions to the development of children in early childhood education, a point to be discussed in this work, which is a literature review. The general objective of the work is to analyze the contributions of games to the learning and development of children in early childhood education. The specific objectives are to present the existing relations between playing and children; discuss how games can be used as a learning tool; and discuss the teacher's role in introducing playfulness in early childhood education classes. The work is justified by the need to broaden the debate about these contributions to the development that playing makes possible, since there is still resistance on the part of teachers, who still cannot visualize these gains. The work is organized into three distinct subtopics, the first of which is intended to present the relationships between playing with the child. The second topic is intended to discuss play as a learning tool, ending with the subtopic that discusses the teacher's role in introducing playfulness in classes.

Keywords: Playing; Child; Development; Child Education.

1 INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma importante forma de comunicação; é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano, redefinindo papéis sociais, e situações observadas o que será de grande valia na formação social da criança. O presente trabalho buscou trazer à luz do debate a importância da brincadeira para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na educação infantil.

O brincar é uma ação inerente da criança. Sabe-se que essa atividade está presente em diferentes tempos e lugares da história humana de acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida. Brincando as crianças aprendem, desenvolvem relações com outras crianças, vivencia situações e sensações e possibilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação entre a brincadeira e o desenvolvimento.

A Educação Infantil é a primeira etapa de educação formal. É nesse período que a criança inicia um processo de aprendizados e descobertas pautado entre interações e brincadeiras. Nesse contexto, as brincadeiras proporcionam momentos fundamentais para o desenvolvimento da criatividade infantil, coordenação motora e outros aspectos relevantes para a formação integral. Portanto, cabe ao professor mediador oferecer momentos que proporcionem o desenvolvimento infantil levando em consideração interesses e satisfação das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)¹, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico é de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade

¹ Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

O ato de brincar é bastante presente ao longo da educação infantil. A nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) estabelece seis direitos essenciais de aprendizagem: conviver, participar, explorar, expressar, conhecer-se e brincar. De acordo com a BNCC, as escolas devem incluir esse direito em seu projeto pedagógico.

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. (BRASIL, 2017).

Como podemos perceber a BNCC valoriza o ato de brincar, por entender os benefícios advindos de sua utilização, principalmente na primeira etapa da educação formal que é a Educação Infantil. Esta visão apresentada pela base nacional é compartilhada por inúmeros autores, que foram utilizados ao longo do trabalho como balizadores para o tema trabalhado como. Borba (2007), Guedes e Silva (2012), Kishimoto (1993) e (2010), Navarro (2009) Piaget (1971), Rodrigues (2009), Vygotsky (1991) dentre outros.

As brincadeiras são uma importante ferramenta para a aprendizagem do aluno, pois mediante

a ludicidade o processo de ensino e aprendizagem se torna mais alcançável para o professor e principalmente para a criança. Tal situação se potencializa muito quando estas brincadeiras são inseridas nos primeiros momentos educacionais da criança. Facilitando até mesmo o processo inicial de adaptação escolar, pelo qual a criança passa quando é inserida no sistema regular de ensino.

Esse processo de adaptação pode ser encurtado se o professor utilizar brincadeiras em suas aulas que estimulem tanto a interação com outras crianças, como também ajudem a criança a superar o estranhamento inicial causado pela nova rotina na escola, bem como o distanciamento dos entes da família, dos quais eles estavam apegados antes de iniciarem as aulas.

Logo, o professor assume um papel primordial neste processo de utilização das brincadeiras como ferramentas pedagógicas, Maciel e Straub (2010), citam que são nas brincadeiras que as crianças desenvolvem as capacidades, como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação e por elas interagirem e se desenvolverem a aprendizagem acontece. Navarro (2009) concorda que é por meio do brincar que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social. Finalizando o consenso Guedes e Silva (2012) constatam que as brincadeiras devem ser consideradas importantes para a aprendizagem, alfabetização e desenvolvimento infantil.

O tema proposto tem sua relevância tanto em função da importância dada pelos autores acima citados, quanto pelos documentos oficiais que norteiam a educação nacional, logo este trabalho se justifica pela necessidade de ampliação do debate acerca da importância que esses momentos possuem para o pleno desenvolvimento da criança na educação infantil.

O objetivo Geral do trabalho é o de analisar as

contribuições das brincadeiras para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças na educação infantil. Já os objetivos específicos são apresentar as relações existentes entre o brincar e as crianças; discutir como as brincadeiras podem ser utilizadas como ferramenta de aprendizagem; e debater o papel do professor na introdução do lúdico nas aulas da educação infantil.

Visando facilitar a compreensão do leitor este trabalho, que se trata de uma revisão de literatura foi estruturado em três tópicos, que foram discutidos utilizando autores que possuam relevância na área estudada. O primeiro tópico expõe a relação entre a criança e o brincar, realizando um resgate histórico acerca desta interação. No tópico posterior será discorrido sobre a brincadeira como ferramenta para efetivar a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças na educação infantil. Em seguida apresentaremos o papel do professor na inserção de atividades lúdicas em suas aulas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao citar esconde-esconde, pega-pega, carimba, bila, pular corda, casinha. logo lembramos de nossa infância e isso pode nos fazer refletir sobre como as crianças de hoje brincam. A prática do brincar passa diferentes tempos e lugares, sendo ao mesmo tempo marcada pela continuidade e pela mudança, identificando e diversificando os seres humanos. Essa experiência é recriada a partir do que a criança traz de novo com seu poder de criar, recriar e imaginar. (BORBA, 2007)

O brincar é uma atividade básica para desenvolver identidade e autonomia. Quando ainda bebês, as crianças se comunicam por meio de gestos e sons. Pode-se dizer que as brincadeiras são atividades naturais, espontâneas e essenciais para a formação da

criança. (KISHIMOTO, 1993)

2.1 A relação do brincar com a criança

Compreender a criança como ser que vivencia o mundo de maneira particular é considerar a importância que o brincar possui no desenvolvimento dela. Interagindo com brincadeiras a criança desenvolve habilidades, pois ao exercer essa experiência elas exploram objetos e lugares fazendo surgir questionamentos. A criança possui uma estreita relação com o brincar, porém em algumas sociedades, a brincadeira ainda é vista com pouco valor na perspectiva da educação formal (BORBA, 2007). Entretanto autores como Piaget, Vygotsky, Wallon entre outros contemporâneos, vem promovendo debates e discussões a respeito da importância brincar para o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Brincar é um exercício cultural importante não apenas nos anos iniciais da infância, mas no decorrer da vida de qualquer ser humano. A criança desfruta do brinquedo e de sua imaginação para reproduzir situações que vê em seu cotidiano, interiorizando assim papéis sociais e condutas vistas em seu dia-a-dia. Como nos diz Kishimoto (2010, p.24) “O brinquedo executa o papel de aproximar a fantasia infantil com a realidade social de onde a criança está inserida”. Para Vygotsky, os jogos são comportamentos que simulam atos reais: uma criança que imita os pais experiencia situações imaginárias advindas de elementos do contexto cultural.

O ato de brincar é uma atividade natural da criança que propicia ganhos em seu desenvolvimento. Quando as crianças brincam, além de desenvolver sua imaginação elas podem construir vínculos reais e criar regras de convivência e organização modificando-as conforme suas necessidades. Portanto, ao promover a

brincadeira cria-se um espaço no qual a criança pode vivenciar o mundo e incorporar inconscientemente uma compreensão individual de pessoas, sentimentos e outros conhecimentos. (RODRIGUES, 2009)

Borba afirma que a imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens: [...] é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Combinada com uma ação performática construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade “fingida”. (BORBA 2007, p. 36)

A criança consegue dar um valor maior a um determinado objeto como exemplo: ela pega uma escova de cabelo e finge que é um carrinho, para aprimorar esta representação a criança cria situações para fazer com que aquele objeto se aproxime mais do que ela está imaginando, como baluciar sons de buzina ou motor de um carro.

Quanto a isso Piaget (1971, p. 67) diz que “Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”. Ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento com a relação instrução-desenvolvimento, Vygotsky afirma que:

[..]o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente nesse sentido

pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança. (VYGOTSKY 1991, p. 226-227)

Então, a relação existente entre o ato de brincar e a observação do estágio de desenvolvimento apresentado pela criança é muito próximo, pois a criança tem a capacidade de realizar o ato imaginativo e se transportar para realidades e contextos diferentes, esta capacidade vai gradativamente se ampliando seguindo o desenvolvimento cronológico da criança. O desenvolvimento da criança acontece por meio do lúdico, ela precisa brincar para crescer. (PIAGET, 1971)

Após a etapa inicial onde o brinquedo assume um papel relevante dentro do cotidiano da criança, gradativamente ela vai utilizando a medida que vai crescendo e aprendendo, dessa forma ela obtém mais oportunidades de empregar a sua imaginação em diferentes situações, principalmente quando a criança adentra no ambiente escolar, pois além das brincadeiras e atividades que realizadas dentro do ceio familiar, ela usufruirá de novas possibilidades a partir da interação com outras crianças e adultos, favorecendo a troca de experiências, aquisição de novas aprendizagens e poderá ressignificar do ato de brincar.

2.2 A brincadeira como ferramenta de aprendizagem

O papel do brincar na educação infantil é um assunto que pode despertar alguns questionamentos como esses: brincar é só um passa tempo? Brincar tem algum significado para a criança? Brincar promove alguma aprendizagem? Kishimoto (2002) considera o brincar uma atividade lúdica que possui valor educacional e sua utilização no ambiente escolar traz vantagens para o processo de ensino aprendizagem.

Pereira diz que:

As atividades lúdicas permitem que vivencemos com inteireza um espaço-tempo

próprio, que estejamos plenos na experiência, nos entregando a ela sem julgamentos, sem coerções, sem imposições e direcionamentos controladores, com abertura para novas possibilidades. Assim, considero como lúdicas não apenas as atividades que envolvem brincadeiras e jogos, mas também aquelas que possibilitam que se instaure esse estado de inteireza e entrega (PEREIRA *apud* PORTO, 2004, p. 82-83).

Assim dizendo, as atividades lúdicas têm a capacidade de nos libertar, de nos fazer vivenciar a atividade de maneira plena e completa, isso para a criança é fundamental, pois está se encontra em um processo de construção de valores, de relacionamentos, de aprendizagens cognitivas e sociais, e necessita destes momentos de liberdade onde possa participar da atividade de maneira espontânea.

A escola tem um papel fundamental de estimular a adoção de práticas lúdicas em seu cotidiano, para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos, tornando esses processos mais significativos para as crianças, onde elas poderão aprender por meio de atividades prazerosas que façam algum sentido para elas, tornando-as assim, protagonistas da construção do seu conhecimento.

Holtz (1998, p.12), nos diz que:

o brincar deve ser valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas, fazendo a escolha dos materiais lúdicos que são reservados no brincar, cujo objetivo deve ter seu efeito sobre o desenvolvimento da criança. Porque muitas crianças chegam à escola materno-primária incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que via o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária.

Sabemos que para a criança, qualquer objeto pode ser transformado em um brinquedo, pois a capacidade imaginativa da criança é muito grande, mas

como bem coloca o autor, as escolas e a família devem se atentar no momento da escolha dos materiais e do ambiente, dando valor e sentido para o ato de brincar.

Mesmo com os diversos estudos apontando a brincadeira como uma experiência que proporciona ganhos em várias esferas. Ainda existem pessoas sejam elas pais ou profissionais da educação, que não dão o devido valor ao brincar, acham que é perda de tempo, ou o enxergam somente como uma atividade para ocupar a criança ou fazer com que ela gaste energia, muitas vezes até restringem a sua prática por acharem inútil. Então escola como um todo deve ser o amparo para estas atividades, estimulando a ludicidade em diversos momentos vivenciados no ambiente escolar.

Cada vez mais cedo as crianças estão entregues a aparelhos eletrônicos e o brincar vai sendo deixado de lado, criando assim uma geração que não vivencia através dos jogos e brincadeiras a sua corporeidade. Quanto a isso, Velasco (1996, p. 78) nos aponta os riscos advindos desta situação de não brincar, pois segundo o autor, quando não ocorrem estas situações a criança “deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas, podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca à vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso”.

Então as atividades lúdicas devem ser estimuladas e trabalhadas dentro do ambiente escolar, como uma forma pedagógica e como uma ferramenta indispensável para o alcance das metas educacionais de aprendizagem, como pontuam:

A ludicidade como forma de aprendizagem é um estímulo para o educando, pois sabe-se que por meio da mesma consegue-se estimular várias áreas do desenvolvimento infantil, como: cognitiva, motora e afetiva, desperta também as potencialidades através do meio em que a criança

se encontra e dos conteúdos a serem passados, de formas eficientes que causem estímulos para o aprendizado (PIERS & LANDAU, p. 47)

Fica claro com a colocação dos autores que a escola deve oportunizar estes momentos para suas crianças, se transformando em um local de ludicidade onde os pequenos possam brincar e aprender simultaneamente, ajudando assim a quebrar a visão errônea que se tem, de que tais atividades são apenas momentos de diversão e que não agregam em nada para aprendizagem das crianças.

2.3 O papel do professor na introdução do lúdico nas aulas

A prática pedagógica torna-se mais prazerosa com a presença das brincadeiras, já que propicia ao professor se familiarizar com o mundo da criança e assim conseguir observá-la com mais propriedade. Para isto é preciso conhecer a criança, para intervir de forma consistente na construção do sujeito.

O principal vetor para a introdução do lúdico dentro das aulas é o professor, mesmo não dispondo de ambientes e materiais adequados para a realização das atividades, ele pode adaptar suas atividades utilizando-se de ferramentas improvisadas ludicamente, que tornarão suas aulas mais significativas e envolventes para os pequenos, criando um espaço propício para o aprendizado expressivo. Como frisa Almeida:

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantindo se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante. (ALMEIDA, 2005, p. 63)

Fica claro que a atividade lúdica não se restringe a somente deixar a criança brincando

livremente, claro que estes momentos também podem e devem ser estimulados dentro do planejamento do professor, mas antes de tudo, as atividades lúdicas devem cumprir um propósito pré-estabelecido pelo professor, pois esta prática de deixar a brincadeira como segundo plano expõe que o professor não percebe a contribuição que o brincar oferece ao desenvolvimento social, cognitivo, moral e afetivo da criança.

Cabe ao professor ser conhecedor dos benefícios advindos da prática de atividades lúdicas, para saber tirar o máximo de proveito destes momentos, e até mesmo ter respaldo caso seja questionado por pais e até mesmo pela direção da instituição educacional, sobre a utilização de tais atividades, podendo assim esclarecer os objetivos que deseja alcançar com cada atividade realizada. Antunes (2001, p. 28) nos diz que “as brincadeiras dentro do lúdico se tornam um aliado e instrumento de trabalho pedagógico para se conseguir alcançar os objetivos de uma construção de conhecimentos onde o aluno seja participativo ativo”.

Desde cedo, a criança deve ser estimulada a ser um sujeito pensante, que aprende de maneira ativa, sendo assim protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. O professor precisa compreender que a natureza infantil é complexa e é preciso ser observador para aprender o que é ser criança e como deve lidar com elas.

Quando o professor compreende que a brincadeira faz com que a aprendizagem da criança seja significativa, ele não precisa ter muitos recursos, pode-se utilizar dos materiais que tem à disposição e construir jogos e brincadeiras, usando constantemente estes recursos ele pode facilitar a aprendizagem da criança. Barros nos fala que o professor deve:

Considerar imprescindível, sobretudo, na infância a ocupação do tempo livre das crianças com a construção de jogos

e brincadeiras de sucata, com atividades prazerosas e desejantes. Principalmente, neste processo de urbanização, em que se vive hoje, em que a criança é levada ao consumismo e à alienação no seu modo de vida. (BARROS, 2002, p. 12)

A prática lúdica educativa deve estar presente no dia-a-dia das salas de aulas sobretudo na educação infantil visando não só o divertimento das crianças, mas atentar-se para os ganhos que podem ser propiciados por esta prática. É imprescindível que o professor seja um facilitador da aprendizagem, busque alternativas, crie condições para que as crianças possam explorar os ambientes, interagir com outras crianças, manipular materiais, sem deixar de traçar objetivos e metas expondo o que espera alcançar com tal atividade.

3 CONCLUSÃO

Chegando ao fim do trabalho podemos observar que todos os objetivos almejados foram alcançados. E que, debater sobre o uso da brincadeira como ferramenta de aprendizagem para o desenvolvimento da criança na educação infantil, é primordial e necessário, pois essa atividade possui grandes ganhos, que as vezes podem ser deixados de lado pelo desconhecimento dos próprios professores dos seus benefícios.

Viu-se que a criança possui uma estreita relação com o brincar, que vai ao longo de sua maturação cognitiva e cronológica assumindo papéis cada vez mais relevantes e ganhando complexibilidade, assumindo assim cada vez mais importância para o desenvolvimento integral da criança.

Assim, a brincadeira assume protagonismo em relação a possibilidade de se tornar uma ferramenta de aprendizagem para a criança, sendo utilizada pelo professor como possibilidade de intervenção pedagógica para usar essas atividades em prol de um

desenvolvimento holístico da criança.

Dentro dessa seara o professor assume papel de destaque para ser um vetor de introdução do lúdico e do brincar em suas aulas, pois além dos ganhos elencados ao longo do trabalho, o professor ao utilizar-se dessas ferramentas potencializa a aprendizagem, pois a criança aprende a longo do processo, de maneira prazerosa e profunda.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2005.

ANTUNES, D. A. **O direito da brincadeira a criança**. São Paulo: Summus, 2001.

BARROS, João Luiz da Costa. **A valorização da ludicidade enquanto elemento construtivo do modo de vida das crianças em nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

GUEDES, Lenir; DA SILVA, João Batista Lopes. Jogos e brincadeiras como metodologia de ensino na aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**, Vol 3, N°2, p. 161 – 171, Maio – Jul. 2012.

HOLTZ, M. L. M. **Lições de Pedagogia empresarial**. Sorocaba/São Paulo: DHL, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.): **Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: O jogo, a Criança e a Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MACIEL, Dilza Flores; STRAUB, José Luiz. Brincadeiras na educação infantil: seus significados no processo

ensino-apredizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**, V. 1, N. 1, p. 19-28, Ago./Dez. 2010.

MACIEL, Solange Maria Silvestre. **A brincadeira na educação infantil na perspectiva das professoras**. 2015. 52 f. Monografia (Especialização em docência na educação infantil) - Universidade Federal Do Ceará. Fortaleza, 2015.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O brincar na educação infantil. In: Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Paraná. **Anais** [...]. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p. 2123-2136.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. Ludicidade em sala de aula: montando um quebra-cabeça com novos sabores e saberes. In PORTO, Bernadete (org.). **Educação e ludicidade**. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VELASCO, Calcida Gonsalves. **Brincar**: o despertar psico-motor. Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

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

6 O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

THE USE OF TECHNOLOGICAL RESOURCES IN EDUCATION: IN SEARCH OF MEANINGFUL LEARNING

Francisca Leidiana Vieira Bastos

<http://lattes.cnpq.br/3551600510167561>

Antônia Jacqueline Avila de Araújo

<http://lattes.cnpq.br/9117004863374447>

Vanessa Rocha de Santana Guimarães

<http://lattes.cnpq.br/5003297877766203>

Francisca Ticiane Gondim da Costa

<http://lattes.cnpq.br/3290888043516359>

Maria Sulamita Gonçalves de Lima Campos

<http://lattes.cnpq.br/6863103713127262>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp6

RESUMO

Os recursos tecnológicos atuam de forma renovadora na educação, exercitando as inter-relações entre a metodologia do ensino aplicado e o raciocínio investigativo e intuitivo, apoiado nas pesquisas e questionamentos que compõem a nova meta que a educação desenha. O trabalho trata-se de uma revisão de literatura, balizada em diversos autores que possuem produções relevantes na área de interesse desse trabalho, visando assim, valorizar o debate acerca da utilização dessas ferramentas como possibilidade efetiva de proporcionar aos educandos, uma aprendizagem mais significativa. A implementação dessas ferramentas digitais necessita de variantes muito importantes para serem desenvolvidas, como o entendimento da sua importância pelos docentes, que precisam se qualificar para estarem antenados a essas novas possibilidades de ensino, também se fazem

necessários investimentos robustos em máquinas e infraestrutura para conseguir dotar as escolas de espaços interativo de aprendizagem. Fazer tais investimentos na sociedade conectada é praticamente uma necessidade, precisa-se adequar a educação ao século XXI, que tem como característica principal e necessidade de utilização das ferramentas digitais para agirem como potencializadores da aprendizagem dos alunos, que são nativos digitais. O objetivo geral do trabalho é o de debater o uso das tecnologias digitais como facilitadores da aprendizagem dos alunos. Como objetivos específicos tem-se debater a necessidade da construção de uma aprendizagem significativa para os educandos; discutir a formação continuada dos professores para o uso das tecnologias e apresentar os ambientes interativos de aprendizagem como espaços de desenvolvimento da educação.

Palavras-chave: Ensino; Tecnologia; Aprendizagem; Recursos Tecnológicos.

ABSTRACT

Technological resources act in a renewing way in education, exercising the interrelationships between applied teaching methodology and investigative and intuitive reasoning, supported by research and questioning that make up the new goal that education draws. The work is a literature review, based on several authors who have relevant productions in the area of interest of this work, thus aiming to value the debate about the use of these tools as an effective possibility of providing students with a more meaningful learning. The implementation of these digital tools needs very important variants to be developed, such as the understanding of their importance by teachers, who need to qualify to be aware of these new teaching possibilities. schools of interactive learning spaces. But making such investments in the connected society is practically a necessity, education needs to be adapted to the 21st century, which has as its main characteristic and need to use digital tools to act as learning enhancers for students, who are digital natives. The general objective of the work is to discuss the use of digital technologies as facilitators of student learning. As specific objectives, the need to build meaningful learning for students has been debated; discuss the continuing education of teachers for the use of technologies and present interactive learning environments as spaces for the development of education.

Keywords: Teaching; Technology; Learning; Technological Resources.

1 INTRODUÇÃO

A informática educativa tem como objetivo conscientizar a comunidade escolar sobre as mudanças ocorrentes no processo de ensino-aprendizagem, em que é cada vez mais necessário conectar-se com o mundo globalizado e aproveitar as novas tecnologias disponíveis. Como podemos adaptar essas transformações tecnológicas ao ambiente de sala de aula? Esse é um dos grandes questionamentos da educação do século XXI.

Um dos caminhos é investir em recurso tecnológicos, tanto em sua infraestrutura física e material quanto no corpo docente que irá manusear esses equipamentos, preparando todas essas variantes para o uso das tecnologias no cotidiano escolar, isso possibilita a evolução do sistema educacional como um todo e provoca uma ruptura no modelo arcaico e ultrapassado que persiste, estigmatizando a educação.

Para ampliar horizontes, é preciso buscar diferentes abordagens de ensino e aprendizagem, diversificar o ambiente de aprendizado por meio da introdução de novas ferramentas tecnológicas e oferecer inúmeras possibilidades de transformação cognitiva. Dessa forma, os indivíduos constroem uma nova forma de pensar e são encorajados a alcançar realizações surpreendentes e enriquecedoras. Essa mudança de paradigmas educacionais e a construção de uma aprendizagem significativa são impulsionadas pelo avanço da revolução digital.

O objetivo geral do trabalho é o de debater o uso das tecnologias digitais como facilitadores da aprendizagem dos alunos. Como objetivos específicos tem-se debater a necessidade da construção de uma aprendizagem significativa para o educandos; discutir a formação continuada dos professores para o uso das tecnologias e apresentar os ambientes interativos de

aprendizagem como espaços de desenvolvimento da educação.

O trabalho é organizado em três subtópicos que apresentarão uma visão ampliada sobre as mudanças na educação em uma perspectiva do aprender e compreender o mundo que cerca o aluno contemporâneo. No primeiro subtópico temos um debate acerca da necessidade de se construir uma aprendizagem que seja verdadeiramente significativa para o aluno, ajudando a formá-lo de maneira ampliada e crítica.

No segundo subtópico tem-se colocações acerca da formação continuada dos professores para prepará-los para uma educação tecnológica e conectada, que é uma demanda da sociedade atual. No último subtópico temos a apresentação dos conceitos iniciais dos ambientes interativos de aprendizagem, locais que tendem a cada vez mais ganhar espaço dentro do ambiente escolar moderno.

2 MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO: O APRENDER E COMPREENDER

Um dos pilares da Educação, ressalta o “aprender a aprender”, que perpassa por etapas cognitivas do indivíduo, onde se processa a abstração da informação e a análise de sua estruturação, revendo conceito antigos e formulando novos, adicionando novos conhecimentos aos já adquiridos conforme sua capacidade cognitiva, percepção e ritmo de aprendizagem, utilizando a bagagem cultural já construída e aguçando a criticidade, filtrando assim a essência da informação e a aplicabilidade da mesma no cotidiano.

A verdadeira essência da educação está na capacidade de aprender e compreender. É através desse poder transformador que os indivíduos constroem conhecimento significativo, expandem horizontes e transcendem os limites do pensamento convencional. Aprender e compreender

são as chaves mestras que desbloqueiam as portas do crescimento pessoal e social, moldando um futuro brilhante e repleto de possibilidades (MENDES, 2023, p.49).

Segundo Piaget (1978) aprender é construir o conhecimento, assimilando-o e adaptando-o, e isto se aplica a este momento de transformação da educação, que aliada à tecnologia educacional, onde os conceitos estão sendo reavaliados, num processo eminente da revitalização da educação, começam a construir uma nova perspectiva de aprendizagem e de desenvolvimento da educação.

De acordo com Varela (1999), deve existir um equilíbrio entre a realidade educacional de hoje e as tecnologias existentes, onde o que prevalece é estabelecido pelo ponto de vista do indivíduo em questão, indivíduo este inteirado com o ambiente tecnológico e seus diversificados equipamentos digitais, em busca de desafios na sua sede de conhecimento, que hoje está a poucos clicks de distância.

Segundo Valente (1999), a reestruturação da abordagem educacional e do ambiente de aprendizagem está intrinsecamente ligada a transformações na sua organização física, pessoal e relacional, em consonância com as políticas públicas educacionais e o domínio dos conteúdos. Essas reflexões têm como objetivo central o desenvolvimento da cidadania, capacitando os aprendizes a se tornarem cidadãos críticos na assimilação de novos conhecimentos.

Assim, aprender se torna um processo muito mais amplo, pois não se limita a somente aprender conteúdos de forma isolada e desconectada, mas sim, aprender e compreender os contextos causadores das situações. E isso quando falamos de processos tecnológicos dentro da educação ganha ainda mais amplitude, pois tem a capacidade de fazer com que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, situação que discutiremos a seguir.

2.1 O construir da aprendizagem significativa

As mudanças necessárias com o intuito de ampliar a gama de conhecimentos dos nossos alunos e a compreensão do que lhes é ensinado, requer adequações e recursos tecnológicos atrativos, que sejam realmente motivadores, neste processo inédito de situações de aprendizagens diversificadas, em que se desencadeiam renovadas abordagens educacionais. A construção de uma aprendizagem que seja verdadeiramente significativa para o educando é um imperativo dos novos tempos.

A construção da aprendizagem significativa é como edificar uma sólida base de conhecimento, em que cada tijolo representa uma experiência significativa. À medida que os alicerces são cuidadosamente colocados, a estrutura do saber se ergue, proporcionando um espaço interior vasto e rico, onde ideias se entrelaçam e conexões se fortalecem. Nessa jornada construtiva, o aprendiz se torna o arquiteto de seu próprio conhecimento, moldando uma compreensão profunda e duradoura do mundo ao seu redor (SILVA 2020, p. 78).

Visando auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento e do pleno desenvolvimento do seu potencial sociocognitivo, os recursos tecnológicos se apresentam como importantíssimas ferramentas, uma vez que trabalham o raciocínio lógico, concentração e autonomia dos alunos. O uso do computador oferece ainda aos alunos, a possibilidade de interagir com o mundo, através de redes sociais, sites, blogs, fóruns, pesquisas na internet, jogos que permitem simular ou exercitar o que está sendo ensinado, projetos educacionais, buscando respostas e formulando opiniões, abalizando sua criticidade e personalidade.

Para Costa (2022), as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) complementam de forma revolucionária este novo paradigma educacional,

atuando na adequação de currículos e transformação das práxis docentes. Lidar com esta nova forma de representar o conhecimento não é uma tarefa de fácil aceitação. Requer toda uma reestruturação dos seus conceitos e entendimentos do que significa essa nova demanda socioeducacional com suas respectivas necessidades.

A tarefa de melhorar o sistema educacional segundo Lima (2021), nos impele a adequar e mudar as estratégias de ensino, buscando qualificação profissional na área tecnológica, para atuar de forma revolucionária na educação. A revitalização do saber precisa se reestruturar na motivação da aprendizagem, e essas ferramentas tecnológicas e sua utilização funcionam como estímulo permanente à criação e a produção de novos saberes, transformando escolas, professores e alunos em protagonistas e produtores de conhecimentos e culturas.

Segundo Lima (2021) aproximando as tecnologias do cotidiano escolar as aulas se tornam mais desafiadoras, instigantes, motivadoras e principalmente, mais próximas da realidade dos alunos, fazendo com que as aprendizagens adquiridas ao longo do processo sejam ainda mais significativas para os educandos. E para que isso seja possível, o maior vetor é o próprio professor, que precisa ser formado tendo as tecnologias como possibilidade efetiva de ensino, e será sobre isso que discutiremos no próximo subtópico do trabalho.

2.2 A formação dos professores em educação tecnológica

Com relação à formação do professor Novak (1999), afirma que não basta capacitá-lo em sua própria área de atuação. mais propiciar ao docente uma completa contextualização do que representam as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) na

construção do conhecimento. Deve-se também compor um paralelo sobre a correta utilização das ferramentas tecnológicas, com o aperfeiçoamento da prática do ensino do professor, reformulando assim os seus conhecimentos, para que sua performance seja transformadora e ajude na interação do aluno com a informação em tempo real. A informática educacional é uma realidade que se faz presente no cotidiano, é imprescindível sua aceitação e adequação à vida escolar e social das pessoas presentes dentro do ambiente escolar.

A capacitação dos professores na área das ciências da informação é um dos maiores desafios existentes, pois a ausência da interação com a tecnologia educacional e o desconhecimento do efetivo manuseio das ferramentas tecnológicas pelo professor, é uma grande responsabilidade neste revolucionário processo do aprender através das tecnologias.

Torna-se necessário capacitar urgentemente os professores na apropriação dos recursos digitais. São eles que direcionarão estas ferramentas em busca de informações, potencializarão esses saberes antes inexplorados, trabalhando e desenvolvendo o desejo de apreender, relacionando a curiosidade e à criatividade tão presentes de forma inata nos alunos. É também o professor que balizará a concretização dessa aprendizagem aliadas ao novo conceito de conteúdos, onde as tecnologias assumem lugar de destaque.

A formação dos professores em educação tecnológica é o alicerce que impulsiona a construção de uma sociedade preparada para os desafios do século XXI. É por meio dessa formação que os educadores se tornam catalisadores de conhecimento, capacitados não apenas para dominar as tecnologias, mas também para utilizá-las de forma pedagogicamente eficaz. A educação tecnológica é a chave que abre as portas para um ensino inovador, despertando nos alunos a criatividade, o pensamento

crítico e a capacidade de adaptação em um mundo em constante transformação (MENDONÇA, 2022, p.78).

Para Carvalho (2019), a atuação do professor consciente desta realidade tecnológica e do reconhecimento dos benefícios que as tecnologias digitais e a comunicação interativa promovem, ampliam a expansão da sua capacidade interativa com o saber e potencializam suas capacidades cognitivas, ajudando ainda mais no desenvolvimento do educando nos mais variados aspectos.

Segundo Oliveira (2013), o professor que rompeu as barreiras entre o passado, que utilizava uma metodologia mais tradicional de ensino e caminha para o futuro, investindo numa forma mais dinâmica para atuar em sala de aula, gerenciando os conteúdos trabalhados e investindo em ferramentas pedagógicas e recursos tecnológicos, que otimizam a transmissão de conhecimentos em sala de aula, já se enquadram nesta nova “lewa” de profissionais da educação tecnológica, como pensantes conscientes desta realidade virtual, articuladores e gestores do saber e orientadores desta aprendizagem “evolutiva”.

E ser esse tipo de profissional não é mais estar à frente do seu tempo, e sim atender as demandas educacionais do século XXI, onde as tecnologias não devem mais ser proibidas dentro do ambiente escolar, e sim estimuladas e desenvolvidas pelos docentes, que ensinarão os alunos usos mais funcionais dessas ferramentas. E uma das possibilidades que se apresentam na atualidade são os ambientes interativos de aprendizagem, que serão discutidos a seguir.

2.3 Ambientes interativos de aprendizagem

Para que as mudanças aconteçam no âmbito educacional, é necessário perpassar inúmeras etapas adaptativas. Descentralizar o padrão educacional

atual e conscientizar o professor que ele deve propiciar ao aluno informações que o contextualizem dentro do conhecimento construído, fazer paralelos e questionamentos com as informações que recebe. Enfim, construir novos processos de formação.

Valente (1999, p 17), declarou que o grande desafio da implantação e estruturação da informática nas escolas brasileiras seria a “mudança da abordagem educacional: transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades por intermédio do computador e, assim, aprender”.

Frente a esta perspectiva, o autor sugere e defende, a adoção de mudanças urgentes no âmbito educacional, como a estruturação das escolas, criando espaços propícios e interativos como uma nova dinamização em sala de aula, investimentos na capacitação do professor renovando o perfil do educador e sua práxis, revolucionando a relação dos sujeitos com o conhecimento.

As novas tecnologias já fazem parte da nossa realidade diária, das residências ou no universo profissional, elas sempre se fazem presentes, e vem na realidade a cada ano que passa, ganhando mais relevância em nossos cotidianos, e também ganham espaços nas escolas, evidentemente com uma implementação maior nas escolas particulares que nas escolas públicas. Mas o fato é que, esses ambientes interativos são uma grande demanda do nosso século.

A presença de ambientes interativos de aprendizagem, com o uso de recursos tecnológicos, nas escolas públicas é um marco fundamental para o avanço da educação. Esses espaços estimulam a participação ativa dos alunos, promovendo a construção do conhecimento de forma colaborativa e engajadora. Ao proporcionar acesso a ferramentas tecnológicas, as escolas públicas potencializam as oportunidades

de aprendizagem, ampliando horizontes e preparando os estudantes para os desafios de uma sociedade cada vez mais digital. A integração das tecnologias na educação pública é um passo essencial para promover a inclusão digital e reduzir as desigualdades educacionais, fortalecendo o desenvolvimento integral dos alunos e preparando-os para um futuro mais promissor (SANTOS, 2019, p.50).

Sabe-se que as escolas públicas carecem de investimentos bem mais urgentes, uma vez que em muitas se falta o básico de infraestrutura, como banheiros, materiais de expediente, merenda de qualidade e até mesmo ventiladores, mas esse investimento em espaços interativos é também uma demanda urgente, para atualizar a educação pública as demandas do século XXI.

Mas existem investimentos em alguns municípios que são dignos de nota, como por exemplo, na Prefeitura Municipal de Maracanaú, onde houve a adoção dos laboratórios de informática em cada escola, onde se permitiu ao professor dinamizar os conteúdos abordados em sala de aula, otimizando a transmissão de conhecimentos.

Há em cada laboratório um professor que recebeu treinamento específico, habilitado na utilização destes recursos tecnológicos. Outra tecnologia inovadora é o projetor PROINFO, acoplado de equipamento de vídeo e DVD, projetor e internet, com entrada para pen drive, agregando assim uma maior versatilidade às metodologias aplicadas em sala de aula.

Segundo Silva (2022), os laboratórios de informática, posteriormente serão substituídos pela implementação de novas tecnologias dentro do ambiente de aprendizagem, tornando mais interativa a sala de aula, onde transformará a metodologia de ensino, com acesso à internet (wireless – conexão sem fio) em todas elas. Tem-se também o uso dos tablets, conectados ao do professor e a lousa digital, como

possibilidades de transformar a sala de aula em um ambiente mais interativo, permitindo ao aprendente interagir com o professor através de uma comunicação personalizada, de forma “online”. Também já é possível compartilhar informações que se julguem necessárias, através de chats ou e-mails.

É dentro do ambiente escolar que se constrói o que deve ser abordado nas aulas interativas, aliando a metodologia educacional à prática dos professores e aos recursos tecnológicos disponíveis, com o objetivo de aumentar o interesse dos alunos em aprender trazendo assim uma nova dinamização dos conteúdos expostos.

Criar ambientes motivadores que possibilitem um melhor aprendizado com o uso dessas ferramentas digitais, priorizando a realidade escolar e social do aluno e dando-lhe suporte para redescobrir suas capacidades cognitivas, é investir em seu processo de formação. Preparando-o para ser um adulto mais consciente e que tenha uma relação saudável com as tecnologias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desse trabalho conseguindo atingir todos os objetivos propostos em seu início, e assim, contribuindo para o debate acerca da importância de se utilizar as ferramentas digitais como valorosa possibilidade de se fazer uma aprendizagem significativa para os alunos, que tem nas tecnologias uma visão de interação, mas que ainda precisam de suporte para que consigam extrair dessas ferramentas coisas mais significativas do que o lazer.

O processo de ensino utilizando os recursos digitais na educação pública é um caminho promissor para a transformação educacional. Ao longo deste trabalho, discutimos a importância da formação dos

professores em educação tecnológica, ressaltando como ela se torna o alicerce para uma prática pedagógica inovadora e eficaz. Se enfatizou também a construção da aprendizagem significativa, destacando como a utilização de recursos tecnológicos promove a conexão de ideias e a criação de conhecimentos profundos e duradouros.

Além disso, viu-se a importância dos ambientes interativos de aprendizagem nas escolas públicas, ressaltando como o uso de recursos tecnológicos potencializam as oportunidades de aprendizagem, preparando os alunos para uma sociedade digital e contribuindo para a redução das desigualdades educacionais.

Com base nessas reflexões, concluímos que a integração dos recursos digitais no contexto da educação pública é fundamental para promover uma educação inclusiva, participativa e engajadora. Esses recursos possibilitam o acesso a informações diversificadas, estimulam o pensamento crítico, favorecem a colaboração entre os alunos e ampliam as possibilidades de construção do conhecimento. Portanto, investir na implementação de ambientes interativos de aprendizagem, aliados a uma formação docente adequada, é essencial para impulsionar o avanço educacional, superar desafios e preparar os estudantes para um futuro cada vez mais digital e complexo.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ana Santos de. A formação dos professores em educação tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Tecnológica**, v. 8, n. 2, p. 56-72, 2019.

COSTA, Maria Oliveira. A Importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na Educação. **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional**, v. 12, n. 2, p. 45-60, 2022.

LIMA, André Santos. Potencialidades das TICs para a

Educação: Reflexões e Perspectivas. In: **Anais do Seminário Internacional de Tecnologia na Educação**, São Paulo, 2021. p. 112-120.

MENDES, Carlos. Aprender e Compreender na Educação. In: **Anais do Congresso Internacional de Educação**, São Paulo, 2023. p. 45-50.

MENDONÇA, Pedro Ferreira. A importância da formação docente em educação tecnológica: reflexões e práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação Tecnológica**, v. 15, n. 3, p. 80-95, 2022.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2ª ed. Lisboa: Plátano Edições técnicas, 1999.

OLIVEIRA, Renata Souza. A formação dos professores em educação tecnológica: desafios e perspectivas. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação Tecnológica**, Brasília, 2013. p. 120-135.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo; Melhoramentos/Edusp, 1978.

SANTOS, Marcela Costa. A importância de ambientes interativos de aprendizagem com o uso de recursos tecnológicos nas escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação Pública**, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2019.

SEVERINO, A. J. A educação, a formação humana e a avaliação. In: **Curso de Especialização em Avaliação do Ensino e Aprendizagem**. Presidente Prudente; NEAD, 2002.

SILVA, Lucas Santos da. A Construção da Aprendizagem Significativa. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação**, Rio de Janeiro, 2020. p. 78-85.

VALENTE, J.A. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Unicamp, 1993.

VALENTE, J.A. **Diferentes usos do computador na educação**. Campinas: Unicamp, 1993.

VARELA, A. V. **Informação e construção da cidadania**. Brasília; Paz e Terra, 1999.

7 ANÁLISE COMPARATIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NOS GOVERNOS COLLOR E LULA

COMPARATIVE ANALYSIS OF PUBLIC POLICIES IN THE COLLOR AND LULA GOVERNMENTS

Vanessa Rocha de Santana Guimarães

<http://lattes.cnpq.br/5003297877766203>

Maria Sulamita Gonçalves de Lima Campos

<http://lattes.cnpq.br/6863103713127262>

Francisca Ticiane Gondim da Costa

<http://lattes.cnpq.br/3290888043516359>

Julieta Telles Lopes Freire

<http://lattes.cnpq.br/1912046271043592>

Francisca Leidiana Vieira Bastos

<http://lattes.cnpq.br/3551600510167561>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp7

RESUMO

As políticas públicas estão diretamente associadas às questões políticas e governamentais que mediam a relação entre Estado e sociedade. Para muitos deve predominar a ideia de Estado Mínimo, com diversos setores governamentais sendo repassados para a iniciativa privada. Para outros, há necessidade de políticas universais que vislumbrem o atendimento à sociedade, principalmente em termos de educação, saúde, segurança e assistência social. Nesse sentido, buscou-se fazer analisar dois governos com visões distintas sobre o papel do Estado (1. Collor/Itamar, representado principalmente pelo primeiro; 2. Duas gestões lideradas por Lula), com o objetivo de apresentar e comparar a proposição e implementação de políticas públicas, com foco nas políticas sociais.

Palavras-chave: Eleição de 1989; Neoliberalismo; Políticas Sociais.

ABSTRACT

Public policies are directly associated with political and governmental issues that mediate the relationship between State and society. For many, the idea of a Minimal State should predominate, with several government sectors being passed on to the private sector. For others, there is a need for universal policies that envisage serving society, especially in terms of education, health, security and social assistance. In this sense, we sought to analyze two governments with different views on the role of the State (1. Collor/Itamar, represented mainly by the first; 2. Two administrations led by Lula), with the objective of presenting and comparing the proposition and implementation of public policies, with a focus on social policies.

Keywords: Election of 1989; Neoliberalism; Social Politics.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 1989 foi marcado pelo final do Governo Sarney, denominado como governo de transição ou da redemocratização. Apesar da importante referência e papel a ser desempenhado, seu governo enfrentou uma série de problemas estruturais, especialmente ligados à ordem econômica, com destaque para o fracasso do Plano Cruzado (BRESSER-PEREIRA, 2012).

Nesse mesmo ano, o processo eleitoral para a eleição de um novo presidente do Brasil foi marcado pela presença de um elevado número de candidatos ao cargo de Presidente da República, os quais representaram campos do espectro político ligados à esquerda, ao centro e à direita. (JACOMELI, 2011)

Destacaram-se candidatos como Leonel Brizola, Paulo Maluf, Mário Covas, Roberto Freire, Enéas Carneiro, Aureliano Chaves, Ulisses Guimarães, Afif Domingos, Ronaldo Caiado, Fernando Gabeira, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e Fernando Collor de Mello (Collor).

A eleição de 1989 se configurou como um marco na história política do Brasil por diversas razões. Foi a primeira eleição direta para presidente da

república no processo de redemocratização iniciado após o período da ditadura militar, entre os anos de 1964 e 1984. Além disso, antecederam à essa eleição diversos acontecimentos políticos relevantes, como o retorno dos anistiados políticos ao país, o movimento político e popular que ficou conhecido com Diretas Já; a eleição indireta da chapa de Tancredo Neves (presidente) e José Sarney (vice-presidente) ao governo federal em 1985; e o falecimento de Tancredo antes mesmo de assumir o cargo de presidente da república.

Duas disputas de votos marcaram o processo eleitoral de 1989. No primeiro turno dois candidatos de esquerda, Leonel Brizola e Lula, disputaram uma vaga para o segundo turno, sendo essa vencida por Lula por uma pequena margem de diferença. No segundo turno a disputa entre Collor e Lula tiveram contornos marcantes. Collor, então governador de Alagoas, aglutinou os apoios da direita e de parte do Centro, e tinha apoio expressivo do empresariado e da grande mídia nacional.

Por outro lado, Lula, como líder sindicalista, teve apoio da grande maioria dos apoiadores de Brizola, da classe artística e intelectual do país, do movimento estudantil e de grupos representativos do movimento sindical. A campanha do medo, encabeçada pela direita e pela grande mídia, que manipulou inclusive o último debate televisivo, que tinha grande alcance à população da época, prevaleceu. O resultado disso foi a vitória de Fernando Collor com 53% dos votos válidos.

De fato, houve grande frustração dos movimentos populares com a derrota de Lula na eleição de 1989, o qual se tornou presidente apenas na quarta eleição que disputou, no ano de 2002. Lula concluiu seu último mandato com elevado nível de aprovação popular, mas não é possível concluir que ele teria tido o mesmo sucesso se tivesse sido eleito em 1989.

Por outro lado, Collor só se manteve no poder entre março de 1990 e dezembro de 1992, após sua

renúncia decorrente de um processo de impeachment, em meio a uma série de escândalos de corrupção que ganhou grande repercussão nacional. Com a crise e sua posterior queda, o governo eleito foi então concluído pelo seu vice, o político mineiro Itamar Franco.

Para além da disputa eleitoral, a comparação do governo Collor/Itamar, representado principalmente pelo primeiro, com as duas gestões lideradas por Lula, pode indicar como um governo de direita difere de um governo de esquerda, em termos de políticas públicas. Nesse contexto, o objetivo desse artigo é apresentar e comparar a proposição e implementação de políticas públicas, com foco nas políticas sociais, nos períodos de 1990 a 1994 (presidentes Collor e Itamar Franco) e de 2003 a 2010 (dois governos em que Lula foi presidente).

Para tornar isso possível, realizamos um breve levantamento histórico sobre as principais políticas implementadas nos dois governos e o contexto político e econômico que perpassa essas diferentes realidades.

2 AS POLÍTICAS SOCIAIS NO GOVERNO COLLOR/ITAMAR E LULA

O papel a ser desempenhado pelo Estado nas modernas sociedades capitalistas constitui assunto polêmico e que não comporta nenhum tipo de solução padronizada ou univocamente determinada. Entretanto, algo muito forte ocorre hoje no mundo: a hegemonia da visão neoliberal.

Quando observamos o mundo atual, vemos que essas tendências favoreceram a consolidação de uma visão que é ideológica e política: a visão de “quanto menos Estado e quanto mais mercado, melhor; quanto mais individualidade e quanto menos coletividade, melhor”. Por conseguinte, há menos políticas públicas e mais mercadorias e serviços. (BACELAR, 2003).

As políticas públicas estão diretamente associadas às questões políticas e governamentais que

mediam a relação entre Estado e sociedade. Elas se traduzem em políticas econômicas, políticas externas, políticas administrativas e tantas outras com referência nas ações do Estado. Obviamente, as políticas públicas que mais se aproximam da vida cotidiana são as políticas sociais – comumente organizadas em políticas públicas setoriais nas áreas de saúde, educação, saneamento básico, transporte, segurança, assistência social, dentre outras.

2.1 O Governo Collor e Itamar Franco

O primeiro governo eleito do período pós-redemocratização, comandado por Fernando Collor de Melo, organizou sua agenda pública em torno da promoção do ajuste econômico, da desregulamentação, da desestatização e abertura da economia em acordo com um projeto político afinado com as premissas do neoliberalismo (JACOMELI, 2011; CARNEIRO; BRASIL, 2021).

Seu governo também adotou ações de natureza contraditória no campo administrativo. De um lado, promulgou a lei n. 8.112/1990, que estabelece como estatutário o Regime Jurídico único (RJU), previsto na Constituição Federal de 1988 e prescreve a definição de planos de carreira para todos os servidores, prevendo a admissão por concurso público, à estabilidade e a isonomia remuneratória. Por outro lado, implementou uma reforma administrativa que resultou na “demissão ou dispensa de 112 mil servidores”, aos quais se somam outros 45 mil servidores que “optaram por se aposentar”.

No campo da educação, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), divulgado em setembro de 1990 (1990). Entretanto, o PNAC e demais projetos nessa área acabam sem direção, pois logo Collor é destituído do poder, e assume Itamar Franco, seu vice. O Governo Itamar buscou dar uma outra direção ao governo e às políticas educacionais do período, em especial por conta da grande mobilização

de movimentos de educadores organizados (JACOMELI, 2011).

O legado do período Collor é marcado principalmente pela corrupção, com destaque para o escândalo dos marajás, ideias de fortalecimento de um Estado mínimo e desmantelamento de ações de políticas públicas e desprestígio do serviço público (MARIN; OLIVEIRA, 2021).

Entre as ações manifestas que afetam diretamente o desenvolvimento das políticas sociais no país durante esse período, Fagnani (1997) elenca a ampliação das ações assistenciais e clientelistas na agenda do Estado, esvaziamento e descontinuidade das reformas políticas em diversos setores, desmonte orçamentário da área social, e clara oposição do poder executivo junto à agenda constituinte.

Apesar dos avanços legais alcançados com a Constituição Federal de 1988, observamos que as políticas públicas seguiram refém de um governo federal conservador, que financiava uma contrarreforma que afagasse seu segmento político (FAGNANI, 1997).

O viés neoliberal que conduzia o plano de governo da união, além de frear qualquer possibilidade de avanço em investimentos na proteção social, não conseguiu reverter o cenário de crise que afetava a economia brasileira desde o início da década de 1980. Observa-se que entre 1980 e 1993 o crescimento econômico médio do país ficou em 2,1% ao ano (PINHEIRO; GIAMBIAGI, GOSTKORZEWICZ, 1999).

Além de enfrentar um baixo índice no avanço da economia, puxada pela retração na indústria, outro problema enfrentado pelo país na época se referia ao período das hiperinflações, que chegaram a atingir uma média de 438% ao ano, afetando principalmente as camadas mais pobres da população (PINHEIRO; GIAMBIAGI, GOSTKORZEWICZ, 1999).

Pode-se perceber que o retorno ao campo

democrático não cessa o contraditório jogo político e econômico em que se situa o Brasil e que contribui para a manutenção do campo de desigualdade social e pobreza vigente no país. No próximo subtópico apresentaremos a gestão petista de Lula.

2.2 Os anos de Governo Lula

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, os oito anos de governos Lula foram pautados pela necessidade de reduzir a desigualdade social e fortalecer o mercado interno mediante o aumento da renda real dos trabalhadores. Programas estratégicos do governo, como o Bolsa Família, Luz para Todos, Política de valorização do salário-mínimo e PROUNI são apontados como indicadores claros de uma orientação distributivista (MARIN; OLIVEIRA, 2012).

O período do governo Lula marca-se pelo aprofundamento da descentralização das políticas sociais, iniciada pela área da saúde, seguida pela assistência social e pela incorporação de novas temáticas no rol de políticas públicas, como a habitação de interesse social e a segurança alimentar (CARNEIRO; BRASIL, 2021).

Além disso, promove-se o reforço dos mecanismos de proteção social e redistribuição de renda, como o Programa Bolsa Família, o Benefício de Prestação Continuada, a ampliação dos mecanismos de proteção contra o desemprego, o aumento real do salário-mínimo e a adoção de medidas voltadas à promoção da formalização das relações de trabalho. Destaca-se ainda o vultoso Programa Minha Casa Minha Vida, que se inscreve como um marco da política nacional de habitação social no país em busca de reduzir o déficit de moradia vigente no Brasil (CARNEIRO; BRASIL, 2021).

Dentre os programas sociais desse período, o Bolsa Família instituído a partir do ano de 2003 e consolidado em lei no ano de 2004, unificou e ampliou

uma série de programas de transferências de renda, programa esse tecnicamente chamado de mecanismo de transferências de recursos, onde consistia na ajuda financeira às famílias pobres que não possuíam condições de prover suas necessidades básicas para a manutenção da sobrevivência, como alimentação.

Como condicionalidades para participação no programa, as famílias beneficiárias deveriam manter crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos com frequência na escola, fazer o acompanhamento de saúde das gestantes, das mulheres que estiverem em período de amamentação e das crianças, que também deveriam manter o quadro de vacinação atualizado.

O programa objetivou quebrar o ciclo geracional da pobreza a curto e a longo prazo por meio de transferências condicionadas de renda. Foi considerado um dos principais programas de combate à pobreza no mundo. Estudo realizado pelo IPEA em 2017 aponta a eficiência do programa na focalização em atender a população mais vulnerável no país, mesmo com um modesto valor de investimento em sua efetivação. Os números presentes na pesquisa apontam o impacto do programa, que revelam uma redução de cerca de 15% da população pobre e 25% na quantidade de pessoas que viviam em extrema desde a sua criação, o Bolsa Família se apresentou como uma iniciativa bem-sucedida com impacto positivo sobre a condição de vida das famílias beneficiárias pobreza (SOUSA; OSÓRIO; PAIVA; SOARES, 2019).

Apesar da eficácia reconhecida, as mudanças no quadro político no país e a assunção de um governo de extrema direita ao poder, o Bolsa Família foi extinto pelo governo federal em 29 de dezembro de 2021 e substituído pelo ainda questionado Programa Auxílio Brasil.

É importante destacar, que além dos programas de transferência de renda em evidência,

a constituição do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) a partir de 2005 representou um importante avanço para a consolidação da Assistência Social no Brasil, apesar de seu desenvolvimento não ser um processo linear e passar por constantes avanços e retrocessos, sempre sensíveis às mudanças de partidos políticos e de interesses econômicos que detém o poder do Estado (SILVA E SILVA, 2018).

Como modelo operacional de suas ações, o SUAS se organiza por meio de dois níveis de proteção, a fim garantir a segurança na acolhida e atender às distintas naturezas das situações de risco social e de vulnerabilidade enfrentadas pelas famílias. A Proteção Social Básica, se destina ao trabalho de prevenção de riscos sociais e pessoais, por meio da oferta de serviços, benefícios, programas e projetos. Já a Proteção Social Especial (de média e alta complexidade), orientada a famílias e indivíduos que já se encontram em situações de risco social e tiveram seus direitos violados por ocorrência de abandono, maus-tratos, abuso e exploração sexual, uso abusivo de drogas, entre outras violações de direito (BRASIL, 2014).

De acordo com dados do Censo SUAS do ano de 2010 (BRASIL, 2011), último ano da gestão de Lula, o país já detinha 6.801 unidades de Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), espalhados em 4.720 municípios, atendendo a 84,8% do país. Quantos aos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), unidades de proteção especial, até o mesmo ano, já eram 1.590 unidades distribuídas em cidades de pequeno, médio e grande porte. Os números representam uma rápida expansão e investimento para a implantação de uma política nacional de assistência social.

Na área da educação, cabe destacar que o novo governo desenvolveu uma articulação mais aberta e comprometida com as várias demandas

que emergiam das classes sociais menos favorecidas (JACOMELI, 2011).

Destacam-se como medidas de fortalecimento do acesso à educação a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação e a criação do Programa Universidade para Todos (ALMEIDA, 2004; FAGNANI, 2011).

Outro programa que também merece destaque ao longo dos oito anos de governo Lula no campo da educação foi o PROUNI (Programa Universidade para Todos), uma iniciativa criada pelo Ministério da Educação no ano de 2004 destinado à concessão de bolsas integrais ou parciais em faculdades privadas de todo o país a alunos de baixa renda. As vagas eram oferecidas em contrapartida à isenção tributária das instituições privadas de ensino superior, como forma de atender a uma demanda que em um curto prazo não teria como ser atendida pela rede pública.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eleição de 1989 pôs frente a frente duas propostas de governo, uma com apoio da direita e outra vinculada aos movimentos de esquerda. Independentemente dos resultados daquela eleição, essas duas propostas foram colocadas em prática.

A primeira, que decorreu do resultado da própria eleição de 1989, tinha a intenção de implantar o neoliberalismo no Brasil, mas fracassou nas suas políticas em função dos escândalos de corrupção que culminaram com o processo de Impeachment do Presidente Collor.

A segunda proposta liderada por Lula, foi implementada com a eleição de 2002, porém num formato menos radical do que era apregoado em 1989. Apesar das dificuldades enfrentadas no início do primeiro mandato, o governo Lula conseguiu estabilizar a economia

e estabeleceu diversas políticas sociais que, ao final dos oito anos, resultaram em melhorias consideráveis na vida do povo Brasileiro.

Entretanto a consolidação dessas políticas exigiu esforços e percorreu um longo caminho no caso das políticas sociais clássicas em (saúde, educação e assistência social), mesmo assim pode-se perceber a melhoria da qualidade dos serviços públicos, como também na parte de assistências às pessoas de maior vulnerabilidade, dando-lhes a oportunidade de ter algum tipo de renda familiar e até mesmo garantindo algum tipo de benefícios às famílias mais carentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. H. T. **A política social no Governo Lula.** *Novos Estudos*, n. 70, p. 7-17, 2004.

BACELAR, T. **As Políticas Públicas no Brasil:** heranças, tendências e desafios. In: Santos Junior, Orlando Alves dos...[et al.]. (organizadores). *Políticas Públicas e Gestão Local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais.* Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Censo SUAS 2010:** CRAS,

CREAS, Gestão Municipal, Gestão Estadual, Conselho Municipal, Conselho Estadual, Entidades Beneficentes. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação; Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília: 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Reimpressão 2014, Brasília, 2014.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Os três ciclos da Sociedade e do Estado.** Textos para discussão – Escola de Economia de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, Abril, 2012.

CARNEIRO, R. BRASIL, F. P. D. **O papel do Estado e as reformas na Administração Pública:** da Constituição Federal de 1988 ao contexto Pós Pandemia. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2021. 62 p. – (Textos para Discussão; n. 49)

FAGNANI, Eduardo. **Políticas Sociais e Pactos Conservadores no Brasil:** 1964/92. Revista Economia e Sociedade, V. 8: p. 183-218. 1997.

_____. **A política social do Governo Lula (2003-2010):** perspectiva histórica. Texto para Discussão. IE/UNICAMP, Campinas, n. 192, jun. 2011.

JACOMELI, M. R. M. **As políticas educacionais da nova república:** do governo Collor ao de Lula. Revista EXITUS, v. 1, p. 119-127, 2011.

MARIN, P. L.; OLIVEIRA, A. C. P. **Pactos Políticos e Reformas Administrativas no Brasil.** Encontro de Administração Pública e Governo (ENPAD), Salvador, 2012. 13 p.

PINHEIRO, Armando Castelar; GIAMBIAGI, Fábio; GOSTKORZEWICZ, Joana. **O Desempenho Macroeconômico do Brasil nos Anos 90.** IN: GIAMBIAGI, Fábio, GOSTKORZEWICZ, Joana; Pinheiro, Armando Castelar. A Economia Brasileira nos Anos 90. Ed. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, cap 1, pp. 11-42. 1999.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira. **A Política de Assistência Social e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS):** Processo de construção e desmonte. Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. 2018.

SOUZA, Pedro H. G. Ferreira de; OSÓRIO, Rafael Guerreiro; PAIVA, Luis Henrique; SOARES, Sergei. **Os Efeitos do Programa Bolsa Família Sobre a Pobreza e a Desigualdade:** Um Balanço Dos Primeiros Quinze Anos. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - IPEA. Brasília: Rio de Janeiro:2019.

8 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM MARACANAÚ: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

FULL-TIME EDUCATION POLICY IN MARACANAÚ: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

Maria Sulamita Gonçalves de Lima Campos

<http://lattes.cnpq.br/6863103713127262>

Francisca Ticiane Gondim da Costa

<http://lattes.cnpq.br/3290888043516359>

Francisca Leidiana Vieira Bastos

<http://lattes.cnpq.br/3551600510167561>

Antônia Jacqueline Avila de Araújo

<http://lattes.cnpq.br/9117004863374447>

Vanessa Rocha de Santana Guimarães

<http://lattes.cnpq.br/5003297877766203>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp8

RESUMO

O trabalho aqui apresentado, se debruça sobre um tema que é primordial para o pleno desenvolvimento da educação pública, a política de escolas de tempo integral. Implementar uma política desse porte, que entrelaça investimentos em infraestrutura, profissionais qualificados e adequações de espaços, é uma tarefa complexa e dotada de grandes desafios. No entanto, oportunizar aos educandos essa escola com carga horária mínima de sete horas, é um imperativo da sociedade moderna. Os alunos necessitam passar mais tempo na escola, para assim, aprenderem conteúdos que somente o ensino regular não consegue oportunizar, como aprendizagens sociais, cognitivas, socioemocionais e esportivas, tudo pensado e organizado para convergir na construção de alunos pensantes e questionadores. O trabalho trata-se de uma revisão de literatura, que buscou em diversas fontes oficiais e de qualidade, trabalhos

que discorressem sobre a temática, para que fosse possível a construção de um debate do patamar da importância dessa temática. O objetivo geral do trabalho é o de apresentar as possibilidades e desafios que são enfrentados em relação a política pública de tempo integral no Brasil e no município de Maracanaú. Como objetivo específico tem: explanar o percurso histórico dessa modalidade de ensino; apresentar os programas que visam ampliar a jornada de ensino e apresentar esse processo dentro do município de Maracanaú.

Palavras-chave: Educação; Tempo Integral; Possibilidades; Desafios.

ABSTRACT

The work presented here focuses on a topic that is essential for the full development of public education, the full-time school policy. Implementing a policy of this magnitude, which intertwines investments in infrastructure, qualified professionals and adaptation of spaces, is a complex task with great challenges. However, providing students with this school with a minimum workload of seven hours is an imperative of modern society. Students need to spend more time at school, in order to learn content that only regular education cannot provide, such as social, cognitive, socio-emotional and sports learning, all designed and organized to converge in the construction of thinking and questioning students. The work is a literature review, which sought in various official and quality sources, works that discussed the theme, so that it was possible to build a debate on the level of importance of this theme. The general objective of the work is to present the possibilities and challenges that are faced in relation to full-time public policy in Brazil and in the municipality of Maracanaú. Its specific objective is: to explain the historical path of this teaching modality; present the programs that aim to expand the teaching journey and present this process within the municipality of Maracanaú.

Keywords: Education; Full-time; Possibilities; Challenges.

1 INTRODUÇÃO

Um dos desafios da educação brasileira é similar ao da própria sociedade, e refere-se à redução das desigualdades e a conquista de uma educação mais equitativa, que venha garantir aos educandos

“igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996), conforme é preconizado nos documentos educacionais oficiais.

A política de educação em tempo integral, apresenta em sua concepção a perspectiva do desenvolvimento dos estudantes assistidos em todas as suas dimensões, intelectual, física, social e cultural. As escolas que já implementaram essa política pública que tem como uma de suas propostas a ampliação da jornada de estudos regular, oferecem também atividades formativas que envolvem arte, esporte, recreação, português e matemática.

A política de educação integral deve proporcionar aos alunos assistidos o alcance de uma aprendizagem múltipla e capaz de melhorar o desenvolvimento social e de convivência entre seus pares, devido a ampliação da jornada de horas na escola. A garantia do desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões converge no processo educativo envolvido como a família, professores, funcionários, comunidade escolar e entorno.

A oferta de Escolas em Tempo Integral deverá conforme a legislação atual ser oferecida em todo território nacional, independentemente da região, pois é preciso que haja uma ampliação da jornada escolar no aumento qualitativo e não quantitativo de escolas, para que assim seja possível melhorar a qualidade da educação ofertada.

Refletir sobre essa temática, implica conhecer seu percurso histórico, bem como as implicações dessa forma de organização de ensino, em seus diversos contextos: sociais, políticos, estruturais e educacionais. Desta forma, além desta introdução, será apresentado um breve histórico da primeira experiência de escola em tempo integral no Brasil, em seguida apresentaremos os programas federais que corroboram para a implementação das escolas de tempo integral no Brasil

e em Maracanaú, bem como o desenvolvimento desta política a luz dos nossos representantes políticos.

O objetivo geral do trabalho é o de apresentar as possibilidades e desafios que são enfrentados em relação a política pública de tempo integral no Brasil e no município de Maracanaú. Como objetivo específico tem: explicar o percurso histórico dessa modalidade de ensino; apresentar os programas que visam ampliar a jornada de ensino e apresentar esse processo dentro do município de Maracanaú.

2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A primeira iniciativa de escola de tempo integral, datam da década de 1950, idealizada e implementada por Anísio Teixeira, considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira e pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos, independentemente de suas classes sociais.

Para ser eficiente, dizia Anísio (2007), a escola pública para todos, deve ser de tempo integral para professores e alunos, como a Escola Parque por ele fundada em 1950 em Salvador, que mais tarde inspiraria os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) do Rio de Janeiro e as demais propostas de escolas de tempo integral que se sucederam (MILITÃO e KIILL, 2015).

Neste mesmo período o Brasil passava por uma transição de governo, saindo o presidente Getúlio Vargas, que ocupara o cargo de presidente por quase 20 anos, sendo de maneira direta, ou através de golpe de estado, e entrando o presidente Juscelino Kubitschek.

A diretriz da política econômica desenvolvimentista do Governo JK está voltada para a consolidação da industrialização brasileira. Para tanto, orienta-se no sentido de congregar, a iniciativa privada, acrescida de capital

e tecnologias estrangeiros, com a intervenção contínua do Estado, como orientador dos investimentos através do planejamento (BRUM, 1991, p.95).

Como podemos ver, existe a tentativa de fazer com que o crescimento econômico brasileiro realmente se desenvolva, fazendo para isso uma abertura ao capital estrangeiro, e realizando investimentos públicos em infraestrutura, buscando assim, alcançar a meta de governo de JK que tinha como slogan “50 anos em 5”.

A década de 1960 se inicia promissora para a educação. A LDB, finalmente é aprovada em 1961, treze anos após ter sido remetida à discussão que ganhou o número 4.024/61, foi criticada pelo educador Anísio Teixeira. No entanto, pouco tempo depois da lei ser sancionada, o país entrou em um dos períodos mais obscuros de nossa história, que foi a ditadura militar, este regime autoritário durou por mais tempo do que deveria, lançando o país em um período marcado pelo cerceamento dos direitos políticos, sociais e educacionais, implicando também na esfera econômica do nosso país.

Após a ditadura, se inicia o processo de redemocratização, que perfaz algumas situações que faziam tempo que não eram vistas em nosso país, como a escolha de representantes através de voto direto, a construção de uma nova Constituição, mais realista ao modelo de sociedade da época. Como também a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Na economia Pinheiro, Giambiagi e Gostkorzewicz (1999, p.14) afirmam que “nesse mesmo período de 1980 a 1993, a taxa de inflação, medida pelo IGP-DI, atingiu o patamar médio de 438% a.a.” Com uma taxa de inflação tão grande, fica muito difícil para praticamente qualquer economia se desenvolver de maneira sustentável.

Como podemos ver, a economia ainda tentava

se reorganizar, frente a uma estagnação de décadas. Se a economia ia mal, isto se refletia nas demais esferas, sendo a educação uma delas. Então a falta de dinheiro para investimentos públicos em educação era notória. Mas é deste período que vem a primeira lei de financiamento da educação o FUNDEF (MACHADO, 2015).

Em relação a Lei 9394/96 ela traz em seus artigos menções, pela primeira vez, em relação a educação de tempo integral. No seu artigo 34, há a fixação da carga horária mínima a ser ministrada nas redes de ensino, sendo a de 4 horas diárias, destinada ao ensino regular, tendo o indicativo de que este período deve ser ampliado de forma progressiva, aumentando o tempo de permanência do aluno na escola para no mínimo 7 horas diárias.

Há ainda no artigo 87, em seu parágrafo 5º a indicação de que as redes de ensino concentrem esforços para que possam ofertar a modalidade de tempo integral. LDBEN (1996) “5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Mas não há na lei como se dará na prática essa progressão, de regular para integral.

Outro documento jurídico que embasa a escola de tempo integral, foi o PNE (Plano Nacional de Educação), instituído pela lei 10172/2001. Neste documento há uma série de metas propostas para a educação, visando uma educação de qualidade. Na meta 21, há um indicativo em relação ao aumento da carga horária citada na LDBEN, fixando-a em no mínimo 7 horas de aula para o período de tempo integral. Tendo também nesta meta, a previsão de dotar as escolas com professores e funcionários em quantidade suficiente para atender a demanda de ensino integral.

Em função de ser um plano de metas, se necessitou de uma regulamentação, realizada via

decreto do que seria a jornada de tempo integral.

Esta regulamentação está presente no Decreto nº 6253/2007 em seu artigo 4 “Considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias compreendido o tempo total que o mesmo aluno permanece na escola em atividades escolares.”

O Plano Nacional de Educação – PNE foi aprovado em 2001, trazendo a perspectiva de instituir uma série de metas para serem alcançadas pelos estados e municípios em busca da educação pública de qualidade, criando também mecanismo para o acompanhamento e gerenciamento dos processos educacionais a serem realizados.

O PNE teria a duração de 10 anos, sendo reavaliados após este período, para que se pudesse analisar se as metas propostas foram alcançadas, ou como estão as metas que não foram atingidas, se avançaram ou não. Dentro da nossa área de interesse, que é a educação de tempo integral, temos como já foi falado anteriormente, o indicativo da quantidade mínima de carga horária a ser ofertada para que seja considerado escola de tempo integral, que seria a de 7 horas aulas de efetiva participação do educando dentro do ambiente escolar.

O ano de 2010 chegou com a apresentação do texto base pelo MEC, que atualizava as metas do PNE para os próximos 10 anos, mas as casas legislativas nacionais, se opuseram a colocação de alguns artigos presentes dentro do documento, como por exemplo, a destinação de 10% do PIB para a educação. Esta situação motivou um grande embate, que atrasou a promulgação da lei em 4 anos. Sendo aprovada somente em 2014, passando assim o PNE a ter validade de sua década entre os anos de 2014 a 2024 (DOURADO, 2014).

O PNE em vigência atualmente, novamente apresenta uma meta específica para a educação de tempo integral, apresentando, nove estratégias para

que se possa alcançar a meta, uma vez que nem de longe se conseguiu atingir o indicativo presente no plano anterior.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Estratégias: 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; [...] (BRASIL, 2014).

Como podemos ver, esta meta é bem ousada, quando busca ofertar até o ano de 2024 metade das matrículas nas escolas públicas, em tempo integral, atendendo a um total de 25% do total de alunos atendidos na Educação Básica. Isso quer dizer que as redes de ensino têm somente dois anos para atingir esta meta, o que é bem difícil de acontecer.

2.1 Programas de ampliação da jornada escolar

Para atendimento da política de educação em tempo integral, conforme descrito nos marcos legais no tópico anterior, o Estado passa a integrar em suas agendas a implementação da política de ampliação da jornada escolar dos estudantes nos diversos níveis de ensino. Nesse sentido, podemos observar que no início do século XXI as ações que buscavam ampliar o tempo do estudante no ambiente escolar se materializavam nos diversos entes federados.

No primeiro ano de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, 2003, foi instituído o Programa Segundo

Tempo – PST, com atividades de esporte oferecidas no contraturno escolar, alinhado aos princípios do esporte-educação, de acordo com a Lei nº 9615/98, com a finalidade de “alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer, evitando a seletividade e hiper-competitividade de seus praticantes”. O referido projeto visava ampliar as potencialidades de crianças e adolescentes (na faixa etária dos 06 aos 17 anos) para a prática esportiva de lazer e de rendimento. Isso sem perder o objetivo central do PST que é o de formação para a cidadania (Brasil, 2013).

Além do PST, Gonçalves (2016), aponta que se tem o Programa Mais Educação, também instituído no governo de Lula, que estabeleceu dentre as diretrizes do programa, a necessidade de ampliação da jornada escolar para a efetivação das ações propostas pela referida política. Instituído pela portaria interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação, posteriormente alterado para Programa Novo Mais Educação, visava fomentar a educação integral dos educandos por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, considerando a ampliação da vivência escolar dos educandos de modo a aumentar da jornada escolar, bem como a oferta de novas atividades formativas, colaborando assim para o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2007).

A implantação do Programa Novo Mais Educação nas escolas públicas de ensino fundamental, se deu por meio de articulação institucional e de cooperação entre as secretarias estaduais, distritais e municipais de educação, com o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC. Além do acompanhamento pedagógico, o programa contemplava a educação ambiental, esporte, lazer, cultura, artes, desenvolvimento humano, comunicação, uso de mídias e tecnologias educacionais, onde cada escola definia dentre estas opções, cinco atividades para efetivar em

sua rotina escolar, sendo letramento e matemática oficinas obrigatórias a serem complementadas com mais três oficinas escolhidas de acordo com a realidade de cada instituição de ensino, perfazendo uma carga horária de sete horas semanais (SILVA, 2018. P.129).

As ações que norteavam a referida política viabilizavam oportunidades de garantia de igualdade de direitos, e de permanência dentro do ambiente escolar, atendendo também os educandos nas necessidades prioritárias de alimentação, aprendizagem, suporte didático, esporte, lazer e cultura, impulsionando-os a aquisição de conhecimentos mediante a complementação da carga horária no contraturno escolar.

No governo da presidente Dilma Rousseff, de 2011 até o golpe de 2016, foi dado continuidade ao Programa Mais Educação. No início de seu mandato o programa atendia a 32 mil escolas, a perspectiva de seu mandato era que passasse atender 60 mil escolas até o ano de 2014 (MEC, 2013).

Nos governos de Temer e do atual presidente Jair Messias Bolsonaro, com agendas políticas pautadas em nítidas configurações neoliberais, com prioridade ao ajuste fiscal absoluto, é observado o esvaziamento dos projetos sociais, sobretudo na área da saúde e educação (IPEA, 2021).

2.2 Implementação da educação de tempo integral em Maracanaú

O município de Maracanaú pertence a região metropolitana de Fortaleza, com uma área territorial de 105,071 km², possuindo uma população estimada de 229.458 pessoas (IBGE 2020). A rede de ensino do município de Maracanaú é composta por 83 escolas.

Para Santos e Almeida (2014) se compreendendo a problemática social e os riscos a que estão expostos nossos estudantes, a educação integral

é considerada como uma forma de minimizar situações de desigualdade social, pois ao mesmo tempo em que proporciona mais oportunidades de construção do conhecimento, disponibiliza um ambiente seguro e acolhedor aos alunos.

De acordo com a Revista Maracanaú (2021), a educação de tempo integral no município de Maracanaú, ampliará o número de escolas que ofertam essa política, somando o total de 10 escolas atendendo seus estudantes com essa política, até o final do ano letivo de 2022, as demais escolas de ensino fundamental dos anos iniciais e finais ofertam o Programa Contraturno, nova nomenclatura, do Programa Mais Educação instituída pelo município.

Desta forma, tendo em vista o número mínimo de escolas do município que atendem os estudantes em tempo integral, o Programa Contraturno representa, atualmente, a principal política pela ampliação da jornada escolar do governo municipal de Maracanaú, buscando desenvolver as habilidades de leitura, escrita e cálculo correspondentes aos anos escolares do ensino fundamental, bem como proporcionar aos educandos possibilidades de vivenciar a cultura, o esporte e o lazer, contribuindo assim para minimizar situações de riscos e vulnerabilidade social.

Podemos observar que muitas políticas educacionais estão com perspectiva de ampliação da jornada escolar, focando na permanência de horas a mais das crianças e adolescentes na Escola, visando uma formação intelectual, física, social e cultural, diminuído a vulnerabilidade social.

A política pública de Educação de Tempo Integral veio com uma visão abrangente acerca da aprendizagem, não se restringindo apenas a aprendizagem convencional e conteudista, mas oferecer ao aluno a oportunidade de ter outras aprendizagens importantes como o respeito ao convívio social e ser capaz de

conviver com a pluralidade de ideias, porém precisam ser de fato implementada nas redes de ensino, sobretudo no município de Maracanaú.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desse trabalho chega-se com uma visão bem mais ampliada da caminhada e principalmente, dos desafios a serem superados rumo a uma política pública efetiva de escolas de tempo integral. É bem verdade que houveram tentativas ao longo dos tempos de instituí-las como política pública, mas tais tentativas esbarravam na falta de integração das redes de ensino.

Ofertar escolas de tempo integral não é uma tarefa fácil, não é somente ampliar o tempo que a criança passa dentro da escola de 4 horas para 7 horas. Mas sim investir maciçamente em infraestrutura, como a construção e ampliação das escolas, bem como, cada unidade escolar com o ensino integral diminui seu quantitativo de alunos atendido, necessitando assim da construção de mais unidades escolares.

Há a necessidade de investimento em capital humano, onde os profissionais do magistério e demais trabalhadores da educação, precisam se preparar para esta modalidade de ensino. Na concepção de escola de tempo integral o aluno, não se limita a estudar somente a matriz de ensino como a conhecemos, mas necessita de uma ampliação de aprendizagens, que transitam entre os conhecimentos historicamente construídos, e as interações da sociedade moderna.

A educação de tempo integral possui uma ampla base legal que a sustenta, sendo a primeira derivada da lei máxima da educação brasileira, a LDB.

Na referida lei são lançadas as bases e conceitos para o que seria a educação de tempo integral, sendo regulamentada posteriormente através de lei e de decreto, o que lança na letra da lei, uma base jurídica

robusta que a ampara, faltando, no entanto, para que esta política possa ser efetivamente implementada, um maior investimento público.

Mesmo estando no PNE (Plano Nacional de Educação) com uma das metas a serem alcançadas ao longo da vigência do mesmo, ainda se carece muito de investimentos mais robustos, visto que, para que se implemente esta política tão importante, necessita-se de investimento na reforma e ampliação nas unidades escolares, como refeitórios, vestiários, espaços de convivência, como também, investimento nos profissionais que atenderão a este novo modelo de ensino.

Logo, todo este arcabouço legal deve sair do papel para que sejam implementados, o quanto antes, visando uma educação que atenda às novas demandas, e possa de maneira conjunta alocar esforços para recuperar as dificuldades dos estudantes, tanto em termos de aprendizagem como em interações e convívio social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

_____. **Decreto nº 6253, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3171-decreto-n%C2%BA-6094-de-24-de-abril-de-2007>>. Acesso em 14 jun. 2022.

_____. **Lei nº 9615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Disponível em: L9615 - Consolidada (planalto.gov.br). Acesso em 10 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Dilma vê dois turnos**

na escola como fundamentais para um país desenvolvido. Disponível em: Mais Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em 15 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 20, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL No- 20, DE 24 DE ABRIL DE 2007 (mec.gov.br) . Acesso em 26 jun. 2022.

_____. **Programa Segundo Tempo – Modalidades. Diretrizes 2013.** Disponível em: PROGRAMA SEGUNDO TEMPO (aprece.org.br). Acesso em 10 de jun. 2022.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro.** 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CARNEIRO, Ricardo. **O papel do Estado e as reformas na Administração Pública:** da Constituição Federal de 1988 ao contexto Pós Pandemia/ Ricardo Carneiro, Flávia de Paula Duque Brasil. – Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2021.

DOURADO, L. F. Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.15, p.231-248, jul./dez. 2014.

GONÇALVES, Maria Oliveira. **Implantação do programa de ampliação de carga horária escolar:** Um estudo de caso. São Paulo: Editora Universitária, 2016.

MACHADO, André. **Financiamento da educação:** O impacto do FUNDEF. São Paulo: Editora Educação Moderna, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação para a democracia:** introdução à administração educacional. 3ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes, KILL, Andressa Neves. A escola de tempo integral no Brasil: trajetória histórica e legado. Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente. **Colloquium Humanarum**, vol. 12, n. Especial, 2015.

PINHEIRO, Armando Castelar, GIAMBIAGI, Fábio GOSTKORZICZ, Joana. O Desempenho

Macroeconômico do Brasil nos Anos 90. In **A economia brasileira nos anos 90** / organizadores Fábio Giambiagi, Maurício Mesquita Moreira. 1. ed. – Rio de Janeiro: BNDES, 1999.

Revista Maracanaú Fique Sabendo. Edição Especial 1º Ano de Gestão. Gestão 2021-2024. Prefeitura de Maracanaú. Disponível em: (calameo.com). **Revista Maracanaú** Acesso em: 24 de jun. 202

SANTOS, João Carlos; ALMEIDA, Maria Fernanda. A importância da escola de tempo integral no combate às desigualdades sociais. **Revista de Educação e Desenvolvimento Social**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 78-95, 2023.

SILVA, Ana Beatriz. Processo de implantação do programa de ampliação de carga horária escolar. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 123-145, 2018. (IPEA, 2021).

9 GESTÃO ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA ESCOLAR: O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA GESTÃO

SCHOOL ADMINISTRATIVE AND FINANCIAL
MANAGEMENT: THE DEVELOPMENT OF
EDUCATION THROUGH MANAGEMENT

Francisca Ticiane Gondim da Costa

<http://lattes.cnpq.br/3290888043516359>

Vanessa Rocha de Santana Guimarães

<http://lattes.cnpq.br/5003297877766203>

Maria Sulamita Gonçalves de Lima Campos

<http://lattes.cnpq.br/6863103713127262>

Francisca Leidiana Vieira Bastos

<http://lattes.cnpq.br/3551600510167561>

Antônia Jacqueline Avila de Araújo

<http://lattes.cnpq.br/9117004863374447>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp9

RESUMO

A gestão financeira e administrativa escolar é a base para que a escola se torne um ambiente acolhedor e adequado, pois ela pode potencializar a melhoria dos espaços escolares através de uma gestão equilibrada e dinâmica, organizando os recursos voltados para o desenvolvimento da educação. O objetivo geral deste trabalho é analisar como a gestão administrativa e financeira pode contribuir para o progresso educacional, investigando suas práticas e estratégias eficazes. Além disso, os objetivos específicos incluem apresentar conceitos introdutórios de gestão financeira escolar; debater a importância da gestão administrativa para o desenvolvimento da educação e discutir o arcabouço jurídico que sustenta a gestão financeira administrativa dentro do ambiente educacional. O trabalho encontra a sua justificativa na necessidade de se ampliar o debate acerca da gestão administrativa escolar, pois esse tipo de gestão possui um impacto imenso no desenvolvimento da educação, uma vez que pode fazer com que o ambiente escolar fique mais atrativo ou mesmo negativo, dependendo do conhecimento e da organização do gestor a frente do processo educacional e gestor. O trabalho é organizado em três subtópicos diferentes, sendo o primeiro

destinado a apresentar os conceitos introdutórios acerca da gestão financeira educacional apresentando assim os conceitos que balizarão o restante do trabalho. No segundo subtópico são discutidos os arcabouços jurídicos que sustentam a gestão administrativa e financeira. Finalizando com o subtópico que discute a importância da gestão administrativa para o desenvolvimento da educação.

Palavras-chave: Gestão Administrativa; Financeira; Escola; Educação.

ABSTRACT

School financial and administrative management is the basis for the school to become a welcoming and appropriate environment, as it can enhance the improvement of school spaces through balanced and dynamic management, organizing resources aimed at the development of education. The general objective of this work is to analyze how administrative and financial management can contribute to educational progress, investigating its effective practices and strategies. In addition, specific objectives include presenting introductory concepts of school financial management; debate the importance of administrative management for the development of education and discuss the legal framework that supports administrative financial management within the educational environment. The work finds its justification in the need to broaden the debate about school administrative management, as this type of management has a huge impact on the development of education, since it can make the school environment more attractive or even negative, depending on the knowledge and organization of the manager ahead of the educational and managerial process. The work is organized into three different subtopics, the first of which is intended to present the introductory concepts about educational financial management, thus presenting the concepts that will guide the rest of the work. The second subtopic discusses the legal frameworks that support administrative and financial management. Ending with the subtopic that discusses the importance of administrative management for the development of education.

Keywords: Administrative Management; Financial; School; Education

1 INTRODUÇÃO

A gestão administrativa e financeira desempenha um papel crucial no contexto educacional, pois é responsável por direcionar e otimizar os recursos disponíveis, promovendo o

desenvolvimento da educação de forma eficiente e sustentável. Através de uma abordagem estratégica e eficaz, a gestão administrativa e financeira escolar pode potencializar a qualidade do ensino, impactando diretamente o crescimento e a excelência educacional.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de explorar a gestão administrativa e financeira escolar como um fator determinante para o desenvolvimento da educação. O objetivo geral deste trabalho é analisar como a gestão administrativa e financeira pode contribuir para o progresso educacional, investigando suas práticas e estratégias eficazes. Além disso, os objetivos específicos incluem apresentar conceitos introdutórios de gestão financeira escolar; debater a importância da gestão administrativa para o desenvolvimento da educação e discutir o arcabouço jurídico que sustenta a gestão financeira administrativa dentro do ambiente educacional.

Ao alcançar esses objetivos, este estudo busca fornecer uma visão abrangente sobre a gestão administrativa e financeira escolar, demonstrando como ela pode ser uma ferramenta poderosa para impulsionar o desenvolvimento educacional e alcançar uma educação de qualidade para todos os alunos.

O trabalho é organizado em três subtópicos diferentes, sendo o primeiro destinado a apresentar os conceitos introdutórios acerca da gestão financeira educacional apresentando assim os conceitos que balizarão o restante do trabalho. No segundo subtópico são discutidos os arcabouços jurídicos que sustentam a gestão administrativa e financeira. Finalizando com o subtópico que discute a importância da gestão administrativa para o desenvolvimento da educação.

2.1 Conceitos introdutórios de gestão financeira educacional

A gestão financeira educacional desempenha um papel fundamental no contexto escolar, sendo responsável por planejar, controlar e otimizar os recursos financeiros disponíveis para promover a melhoria contínua da educação. Neste texto, exploraremos os conceitos introdutórios da gestão financeira educacional, abordando os princípios básicos e estratégias eficazes.

A gestão financeira educacional é essencial para as instituições de ensino, pois visa garantir a utilização eficiente e eficaz dos recursos financeiros disponíveis, maximizando o retorno educacional e otimizando o impacto dos investimentos realizados. Segundo Krawczyk (2007, p.113) “A gestão financeira educacional desempenha um papel estratégico na viabilização dos recursos necessários para a oferta de uma educação de qualidade”.

Para uma gestão financeira educacional eficiente, é importante seguir alguns princípios básicos. Dentre eles, destaca-se o princípio da transparência, conforme destacado por Libâneo (2008, p.88) “A transparência na gestão financeira educacional é fundamental para assegurar a prestação de contas e o uso adequado dos recursos públicos e privados”. Além disso, o princípio da responsabilidade financeira também é fundamental, buscando a utilização responsável dos recursos financeiros para atender às necessidades educacionais.

Para otimizar a gestão financeira educacional, é necessário adotar estratégias efetivas. Uma delas é a elaboração de um planejamento financeiro adequado, que envolva o estabelecimento de metas, objetivos e a definição de indicadores de desempenho financeiro.

Segundo Luck (2003, p.33) “O planejamento financeiro na gestão educacional é essencial para a alocação adequada de recursos e para a tomada de decisões financeiras estratégicas”.

Além disso, é fundamental realizar um controle financeiro eficiente, monitorando receita e despesas, e promover a prestação de contas regularmente. De acordo com Teixeira (1964, p.100) “O controle financeiro na gestão educacional permite uma gestão mais eficaz dos recursos, evitando desperdícios e identificando oportunidades de melhorias.

A gestão financeira educacional é uma ferramenta indispensável para o sucesso das instituições de ensino, permitindo uma alocação eficiente dos recursos financeiros disponíveis. Através de um planejamento adequado, transparência, responsabilidade financeira e estratégias eficazes, é possível promover uma educação de qualidade e contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Portanto, é imprescindível que gestores educacionais e profissionais da área compreendam os conceitos introdutórios da gestão financeira educacional e os apliquem de forma efetiva, visando alcançar resultados positivos e duradouros. Uma gestão financeira educacional eficiente é a base para a sustentabilidade e o crescimento das instituições de ensino (VIEIRA, 2005, p.87).

Ser conhecedor e dominar os conceitos basilares da gestão financeira educacional se apresenta como o primeiro passo para que se possa ter uma gestão adequada e que consiga alocar os recursos disponíveis, que na área da educação pública são escassos, de maneira efetiva e positiva. Para isso existe uma grande quantidade de leis que regulamentam a organização desses recursos, e será sobre isso que debateremos no próximo subtópico.

2.2 Arcabouço jurídico da gestão administrativa e financeira

O arcabouço jurídico que envolve a gestão administrativa e financeira das escolas públicas desempenha um papel fundamental na garantia da eficiência, transparência e responsabilidade na utilização dos recursos públicos destinados à educação. Neste texto, exploraremos as principais questões relacionadas a esse tema, abordando as normas, leis e regulamentações que moldam e orientam a gestão administrativa e financeira nas escolas públicas.

A legislação educacional brasileira estabelece um conjunto de normas e princípios que devem ser seguidos na gestão administrativa e financeira das escolas públicas. Segundo Beraldo e Pelozo (2007, p.52) “O arcabouço jurídico é essencial para promover a eficiência e a transparência na gestão dos recursos públicos, bem como para garantir o cumprimento dos princípios da administração pública”.

A Constituição Federal de 1988 estabelece as bases para a educação no país e determina a obrigatoriedade do ensino público, gratuito e de qualidade. Além disso, ela estabelece que a gestão dos recursos públicos deve ser pautada pelos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Conforme mencionado por Beraldo e Pelozo (2007, p.59) “A gestão administrativa e financeira das escolas públicas deve obedecer aos princípios constitucionais, garantindo uma gestão responsável e volta-da para o interesse público”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, é outra peça fundamental do arcabouço jurídico da gestão escolar. Ela estabelece as diretrizes para a educação no país, incluindo as responsabilidades dos entes federativos na gestão educacional.

De acordo com Bordignon e Gracindo (2000, p.98) “A LDBEN define as competências e atribuições dos gestores escolares, estabelecendo diretrizes para a gestão administrativa e financeira das escolas públicas”.

No âmbito das leis orçamentárias, o Plano Nacional de Educação (PNE) também possui relevância na gestão financeira das escolas públicas. Ele estabelece metas e estratégias para a melhoria da educação em um período determinado, além de estipular recursos financeiros para a consecução dessas metas. O PNE define os investimentos necessários para a melhoria da educação pública, orientando a gestão financeira das escolas no cumprimento dessas metas.

No que diz respeito aos instrumentos de controle, o Tribunal de Contas da União (TCU) exerce um papel importante na fiscalização da gestão administrativa e financeira das escolas públicas. O TCU estabelece diretrizes e realiza auditorias para assegurar o cumprimento das leis e regulamentações na utilização dos recursos públicos. A atuação do TCU é fundamental para garantir a transparência e a prestação de contas na gestão administrativa e financeira das escolas públicas.

É importante ressaltar que a gestão administrativa e financeira das escolas públicas deve seguir não apenas as normas legais, mas também as boas práticas de governança e gestão. A transparência na prestação de contas, o planejamento adequado dos recursos, a capacitação dos gestores e a participação da comunidade escolar são elementos-chave para uma gestão eficiente. A gestão administrativa e financeira das escolas públicas deve ser pautada pela ética, transparência e responsabilidade, buscando sempre a melhoria da qualidade da educação” (CARVALHO, 2012, p.42).

Em conclusão, o arcabouço jurídico que envolve a gestão administrativa e financeira das escolas

públicas é essencial para garantir uma gestão responsável, transparente e eficiente dos recursos públicos destinados à educação. As leis, normas e regulamentações estabelecem diretrizes que devem ser seguidas pelos gestores escolares, visando a promoção da qualidade da educação e o cumprimento dos princípios constitucionais. É fundamental que os gestores estejam familiarizados com esse arcabouço jurídico, buscando sempre aprimorar suas práticas de gestão em benefício dos estudantes e da sociedade como um todo. No próximo subtópico debateremos sobre a importância que a gestão administrativa possui para ajudar no desenvolvimento da educação.

2.3 Importância da gestão administrativa para o desenvolvimento da educação

A gestão administrativa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da educação, sendo responsável por planejar, organizar e coordenar as atividades das instituições educacionais. Neste texto, exploraremos a importância da gestão administrativa para o desenvolvimento da educação, abordando as contribuições dos gestores, a eficácia das práticas administrativas e o impacto na qualidade do ensino.

A atuação dos gestores educacionais é crucial para o sucesso das instituições de ensino. A gestão administrativa é o pilar fundamental para a efetivação das políticas educacionais e a garantia de um ambiente favorável à aprendizagem. Os gestores desempenham um papel estratégico na definição de metas, na alocação de recursos, na contratação e capacitação de professores, na promoção da participação da comunidade escolar e na implementação de políticas educacionais (SANDER, 2007, p.112).

A eficácia das práticas administrativas também é determinante para o desenvolvimento da educação. A gestão eficiente de recursos financeiros,

materiais e humanos permite o funcionamento adequado das escolas e a oferta de uma educação de qualidade. Como afirma Sander (2007, p.112) “A gestão administrativa eficaz é capaz de otimizar os recursos disponíveis, garantindo sua aplicação de forma eficiente e maximizando o impacto na aprendizagem dos alunos”.

A gestão administrativa também contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Através de uma liderança efetiva, os gestores podem estabelecer um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico, promover a formação continuada dos professores, implementar práticas pedagógicas inovadoras e monitorar o desempenho dos estudantes. Uma gestão administrativa comprometida com a qualidade do ensino é capaz de proporcionar oportunidades de aprendizagem significativas e formar cidadãos preparados para os desafios do século XXI”.

Além disso, a gestão administrativa desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e da equidade na educação. Através da adoção de políticas de igualdade de acesso, a gestão pode garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizado. Como destaca Silva (2009, p.52) “A gestão administrativa deve estar comprometida com a promoção da inclusão, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas origens socioeconômicas ou habilidades”.

Em conclusão, a gestão administrativa é de extrema importância para o desenvolvimento da educação. Os gestores educacionais desempenham um papel estratégico na definição de metas, na alocação de recursos e na implementação de políticas educacionais. A eficácia das práticas administrativas, a promoção da qualidade do ensino e a busca pela equidade são elementos-chave para o desenvolvimento

da educação. É fundamental que os gestores estejam comprometidos com uma gestão eficiente e voltada para a melhoria da aprendizagem dos alunos, visando o desenvolvimento pleno de cada indivíduo e o progresso da sociedade como um todo.

3 CONCLUSÃO

Ao longo do trabalho, exploramos aspectos fundamentais relacionados à gestão administrativa e financeira no contexto educacional. O arcabouço jurídico, as práticas administrativas eficazes e a importância da gestão administrativa para o desenvolvimento da educação foram temas centrais de nossa análise.

Foi destacado que o arcabouço jurídico desempenha um papel essencial na gestão administrativa e financeira das escolas públicas, estabelecendo diretrizes, princípios e responsabilidades para garantir a eficiência, a transparência e a responsabilidade na utilização dos recursos públicos destinados à educação. Normas como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE) moldam e orientam as práticas de gestão nas instituições de ensino.

Além disso, a eficácia das práticas administrativas foi ressaltada como um fator determinante para o desenvolvimento da educação. Uma gestão administrativa eficiente é capaz de otimizar recursos, promover a participação da comunidade escolar e implementar políticas educacionais de forma eficaz, impactando positivamente na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos.

Por fim, a importância da gestão administrativa para o desenvolvimento da educação foi destacada como um pilar fundamental. Os gestores educacionais desempenham um papel estratégico na definição

de metas, na alocação de recursos e na promoção de um ambiente propício à aprendizagem. Uma gestão administrativa comprometida com a qualidade do ensino, a inclusão e a equidade podem transformar positivamente o cenário educacional, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

Em suma, a gestão administrativa e financeira desempenha um papel indispensável no contexto educacional, envolvendo tanto as questões jurídicas e normativas quanto as práticas eficazes e a importância para o desenvolvimento da educação. É necessário que gestores, educadores, legisladores e toda a sociedade estejam engajados em promover uma gestão responsável, transparente e eficiente, visando sempre a melhoria da qualidade da educação e o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Somente assim será possível alcançar um sistema educacional sólido, inclusivo e capaz de impulsionar o progresso de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BERALDO, Fernando; PELOZO, Rita de Cássia B. A gestão participativa na escola pública: tendências e perspectivas. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, v. 5, n. 10, jul. 2007.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

CARVALHO, Elma Júlia G. de. *Gestão escolar: da*

centralização à descentralização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a. 9, v. 18, n. 36, p. 39-59, jul./dez. 2012.

KRAWCZYK N. A gestão escolar: um campo minado... análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Revista Educação & Sociedade**, n. 97, p. 112-149, ago. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. **Revista e ampliada** – Goiânia: MF Livros, 2008.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 1 ed. Curitiba: Paraíso, 2003.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SILVA, Eliene Pereira da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 2, p. 67- 83. jul./dez. 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1964.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação e gestão**: extraindo significados da base legal. In: Nos paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: edições SEDUC, 2005.

10 AUTISMO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTISM FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

Alba Edna Rodrigues de Oliveira

<https://lattes.cnpq.br/1486889135691559>

Maria Francineuda de Mesquita Mota

<http://lattes.cnpq.br/1103163178038381>

Nadjanara Landim Campos

<http://lattes.cnpq.br/4287355137683004>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp10

RESUMO

O artigo aqui desenvolvido trata acerca do autismo, mas em uma perspectiva de educação inclusiva. A metodologia adotada foi a de revisão de literatura, que baseada em autores como Alves (2016), Belisário Filho (2010), Carneiro (2012), Cunha et al. (2016), Favoretto e Lamônica (2014), Galvão e Preira (2014), Garcia et al. (2018), Gauderer e Praça (2011), Khoury (2014), Kubaski (2014), Miranda e Filho (2012), Oliveira (2020), Santos (2008), Tamanaha et al. (2008), Valle e Maia (2010) e Vygotsky (1989) construiu um debate acerca do processo de inclusão do aluno com autismo dentro da rede regular de ensino. O objetivo geral do trabalho é o de debater a inclusão dos alunos com autismo dentro da educação. Como objetivos específicos espera-se definir e conceituar o autismo; debater sobre a inclusão do aluno com autismo nas salas de aulas regulares; apresentar o papel importantíssimo do professor como vetor de inclusão do aluno com autismo e apontar os ganhos proporcionados pela inclusão não só para os alunos com autismo, mas para todos os envolvidos no processo. O problema de pesquisa faz a seguinte indagação: os alunos com autismo vivenciam uma educação na perspectiva inclusiva? A justificativa do trabalho é encontrada na necessidade de cada vez mais se aprofundar o debate acerca da inclusão dos alunos com autismo na rede regular de ensino, que mesmo sendo amparada em leis específicas, ainda encontra grandes resistências e dificuldades. O trabalho foi organizado em capítulos. No primeiro abordou-se o autismo, no segundo é debatido o processo de inclusão do aluno com autismo na rede regular de ensino, no terceiro subtópico é discutido a importante contribuição dos professores para que esse processo ocorra, finalizando com os ganhos proporcionados para todos os envolvidos quando o processo de inclusão efetivamente ocorre.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Escola; Ganhos.

ABSTRACT

The article developed here deals with autism, but in an inclusive education perspective. The methodology adopted was the literature review, which is based on authors such as Alves (2016), Belisário Filho (2010), Carneiro (2012), Cunha et al. (2016), Favoretto and Lamônica (2014), Galvão and Preira (2014), Garcia et al. (2018), Gauderer and Praça (2011), Khoury (2014), Kubaski (2014), Miranda and Filho (2012), Oliveira (2020), Santos (2008), Tamanaha et al. (2008), Valle and Maia (2010) and Vygotsky (1989) built a debate about the process of inclusion of students with autism within the regular education network. The general objective of the work is to discuss the inclusion of students with autism within education. As specific objectives it is expected to define and conceptualize autism; discuss the inclusion of students with autism in regular classrooms; present the very important role of the teacher as a vector of inclusion for students with autism and point out the gains provided by inclusion not only for students with autism, but for everyone involved in the process. The research problem asks the following question: do students with autism experience an education from an inclusive perspective? The justification for the work is found in the need to deepen the debate about the inclusion of students with autism in the regular education network, which, even being supported by specific laws, still encounters great resistance and difficulties. The work was organized into four subtopics, the first of which is intended to delimit autism, the second discusses the process of including students with autism in the regular education network, the third subtopic discusses the important contribution of teachers for this process to occur, ending with the gains provided for all those involved when the inclusion process actually takes place.

Keywords: Autism; Inclusion; School; Earnings.

1 INTRODUÇÃO

Debateremos nesse artigo sobre o autismo, mas não dando um enfoque nas limitações, dificuldades de aprendizagem e de socialização que esses alunos vivenciam em seu cotidiano. Focaremos em uma perspectiva mais positiva e instigante, que é a da verdadeira educação inclusiva, voltada especificamente para esse público. Sabe-se que se enfrenta grandes problemas para que esse processo efetivamente ocorra na educação pública, e o artigo não fugirá a esse debate, mas seu enfoque principal será o da inclusão dos alunos com autismo nas classes regulares de ensino,

apontando os ganhos quando esse processo ocorre de forma ampliada.

O artigo trata-se de uma revisão de literatura, que se utilizou de trabalhos científicos relevantes, para criar o seu referencial teórico. A revisão de literatura proporciona uma visão ampliada do assunto abordado como bem pontuam Mancini e Sampaio (2006, p.10) “Revisões da literatura são caracterizadas pela análise e pela síntese da informação disponibilizada por todos os estudos relevantes publicados sobre um determinado tema, de forma a resumir o corpo de conhecimento existente e levar a concluir sobre o assunto de interesse”.

Foram usados para isso os seguintes autores, Alves (2016), Beyer, (2005), Belisário Filho (2010), Bosa (2002), Cacciari et al. (2005), Carneiro (2012), Cunha et al. (2016), Favoretto e Lamônica (2014), Galvão e Preira (2014), Garcia et al. (2018), Gauderer e Praça (2011), Klin (2006), Khoury (2014), Kubaski (2014), Mancini e Sampaio (2006), Miranda e Filho (2012), Oliveira (2020), Santos (2008), Tamanaha et al. (2008), Valle e Maia (2010) e Vygotsky (1989) que colaboraram para a construção do trabalho.

O trabalho encontra a sua justificativa na necessidade de se aprofundar cada vez mais a temática de educação inclusiva, voltada para alunos com autismo, uma vez que esse público está cada vez mais presente nas redes regulares de ensino, e sua inclusão é amparada em leis, que preconizam a sua inserção nas salas regulares. Mas mesmo com esse arcabouço jurídico, ainda se tem muito o que avançar para que a educação pública de fato seja inclusiva (BRASIL, 1996).

O objetivo geral do trabalho é o de debater a inclusão dos alunos com autismo dentro da educação. Como objetivos específicos espera-se definir e conceituar o autismo; debater sobre a inclusão do aluno com autismo nas salas de aulas regulares; apresentar o papel importantíssimo do professor como vetor de inclusão

do educando com autismo e apontar os ganhos proporcionados pela inclusão não só para os alunos com autismo, mas para todos os envolvidos no processo.

Como problema de pesquisa elegeu-se a seguinte indagação, os alunos com autismo vivenciam uma educação na perspectiva inclusiva?

Segundo Baptista (2002), a educação inclusiva é importante para permitir que os estudantes, ainda que apresentem necessidades especiais, se desenvolvam cognitivamente, e apresentem melhoras no convívio com outros alunos de uma escola regular, tornando-se parte integrante da sociedade.

O trabalho é organizado em quatro subtópicos diferentes, que vão gradativamente apresentando as variantes a serem discutidas visando o alcance dos objetivos traçados.

No primeiro subtópico será apresentado conceitos basilares acerca do autismo, como por exemplo sua definição, fazendo assim uma definição e conceituação sobre a temática abordada. No segundo subtópico temos a explanação sobre a inclusão do aluno com autismo na rede regular de ensino, onde citaremos leis que visam facilitar esse processo.

Em seguida será debatido o papel que o professor assume dentro do processo de inclusão dos alunos com autismo, uma vez que esse se apresenta como fator facilitador ou de entrave para que esse processo ocorra, o que diferirá será o engajamento, qualificação e força de vontade dispensada nesse processo pelo profissional. Por fim, será apresentado os ganhos que são proporcionados pela educação inclusiva para o desenvolvimento do aluno com autismo.

2 METODOLOGIA

A metodologia escolhida para o trabalho é a de revisão de literatura. Mais especificamente a revisão

de literatura sistemática, esse tipo de pesquisa é caracterizado por Galvão e Pereira (2014, p.183) como sendo “estudos secundários, que têm nos estudos primários sua fonte de dados.

Entende-se por estudos primários os artigos científicos que relatam os resultados de pesquisa em primeira mão”. Ainda segundo os autores esse tipo de pesquisa possui etapas a serem seguidas, que seriam:

Os métodos para elaboração de revisões sistemáticas preveem: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados (GALVÃO e PEREIRA, 2014, p.184).

Então, para a construção do presente trabalho, seguiu-se todas as etapas preconizadas pelos autores citados, o que acabou comprovando-se como um esquema muito positivo e que facilitou bastante a escrita e a produção do artigo como um todo.

3 RESULTADO E DISCUSSÃO

3.1 Definição e conceituação do autismo

Damos início a esse trabalho definindo o objeto de estudo a ser discutido. Para somente depois nos aprofundarmos na perspectiva da educação inclusiva voltada para esse público.

Tal definição e conceituação do autismo se faz necessário para que o leitor possa entender de maneira mais ampliada o que é o autismo, quando se iniciou o debate acerca dessa temática, e principalmente, quais comportamentos ou estereótipos estão presentes no diagnóstico do autismo (CUNHA et al., 2016).

O Autismo Infantil foi definido por Kanner, em 1943, sendo inicialmente denominado Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, como uma condição com características

comportamentais bastante específicas, tais como: perturbações das relações afetivas com o meio, solidão autística extrema, inabilidade no uso da linguagem para comunicação, presença de boas potencialidades cognitivas, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos ritualísticos, início precoce e incidência predominante no sexo masculino (TAMANAHA, 2008, p.6).

A definição apresentada por Kanner rapidamente foi aceita pelo mundo científico, mas o autor imputa o registro do autismo ao histórico familiar, e a relações frias dos pais acerca do tratamento para com os seus filhos, o que desencadearia as dificuldades de interação e os atrasos de desenvolvimento.

Praticamente ao mesmo tempo, segundo Tamanaha et al. (2008, p.5) Asperger “propôs em seu estudo a definição de um distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística, manifestada por transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino”.

Essas duas definições foram as primeiras que se debruçaram sobre os sintomas tentando defini-los e entender as suas causas.

O fato é que, a literatura desse período em diante passou a focar em achar as causas do autismo, onde cada um dos estudos apresentava fatores diferentes, tais fatores foram resumidos por Tamanaha et al. (2008) como sendo de causas de fatores neurofisiológicos e bioquímicos, alteração neuroanatômica, influência genética como base para os déficits cognitivos, influência genética como provável fator etiológico e até mesmo o que um pesquisador chamou de “mãe geladeira”, que seria os pais com relacionamentos frios com seus filhos.

Um marco na classificação desse transtorno ocorreu em 1978, quando Michael Rutter propôs uma definição do autismo com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2)

problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade (KLIN, 2006, p.6).

Com essa classificação, e usando parâmetros mais assertivos se pôde diagnosticar as crianças balizados não mais em achismos ou pela mera observação rápida do comportamento da criança, mas sim, por um instrumental que muito facilitou no desenvolvimento dos diagnósticos desse público, que tem em um tratamento precoce uma das possibilidades mais importantes para o seu desenvolvimento.

Em 1980, quando o autismo pela primeira vez foi reconhecido e colocado em uma nova classe de transtornos, a saber: os transtornos invasivos do desenvolvimento (TIDs). O termo TID foi escolhido para refletir o fato de que múltiplas áreas de funcionamento são afetadas no autismo e nas condições a ele relacionadas (KLIN, 2006, p.4).

Com essa definição começasse um processo de melhoria no diagnóstico e no tratamento do autismo, o que em consequente, parece para a população em geral que os casos de autismo estão aumentando de maneira vertiginosa.

Mas segundo Klin (2006) não é bem isso, e o autor nos apresenta seis motivos para esse aumento na prevalência estimada dos casos de autismo.

1) a adoção de definições mais amplas de autismo (como resultado do reconhecimento do autismo como um espectro de condições); 2) maior conscientização entre os clínicos e na comunidade mais ampla sobre as diferentes manifestações de autismo (e.g., graças à cobertura mais frequente da mídia); 3) melhor detecção de casos sem retardo mental (e.g., maior conscientização sobre o AAGF e a SA); 4) o incentivo para que se determine um diagnóstico devido a elegibilidade para os serviços proporcionada por esse diagnóstico (e.g., nos EUA, como resultado das alterações na lei sobre

educação especial); 5) a compreensão de que a identificação precoce (e a intervenção) maximizam um desfecho positivo (estimulando assim o diagnóstico de crianças jovens e encorajando a comunidade a não “perder” uma criança com autismo, que de outra forma não poderia obter os serviços necessários); e 6) a investigação com base populacional (que expandiu amostras clínicas referidas por meio do sistemático “pente-fino” na comunidade em geral à procura de crianças com autismo que de outra forma poderiam não ser identificadas) (KLIN, 2006, p.5).

Um dos motivos apresentado pelo autor acima, diz respeito a lei sobre a educação especial, que visa fazer com que as crianças não só com autismo, mas com qualquer tipo de deficiência, sejam incluídas nas salas de aulas regulares, fazendo com que essas crianças sejam inseridas na sociedade e que aquela sociedade em formação, que são os estudantes, sejam ensinados a também incluir e respeitar os seus colegas com deficiência.

Na atualidade o autismo é englobado no conceito de Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), isso seu deu através de trabalhos elaborados por M. Rutter e D. Cohen, que fez com que o autismo passasse a ser tanto descrito quanto compreendido através de um prisma como “um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano, diferenciado da psicose infantil” (Belisário Filho, 2010, p. 12).

A seguir debateremos acerca do processo complexo, mas imprescindível de inclusão para alunos com autismo, não só apresentando as leis que amparam esse processo de inclusão, mas como a escola pode ser um ambiente de auxílio ao desenvolvimento da criança com autismo, se tornando um espaço acolhedor e de suporte ao desenvolvimento dessa criança.

3.2 A inclusão do aluno com autismo

Nesse capítulo apresentaremos algumas leis que amparam a inclusão dos educandos com deficiência na rede regular de ensino, e em consequência amparam também aos alunos com autismo. E esse processo de inclusão no ambiente regular de ensino possui uma enorme importância para as crianças com autismo, em função de ajudá-los a desenvolver suas dificuldades com a socialização, o respeito e o entendimento das regras sociais, a fala dentre outras coisas. E para além disso, como bem pontua Santos (2008) a escola assume um papel de auxílio ao diagnóstico, pois é o primeiro ambiente de interação social que a criança é colocada distante de seus familiares.

Na visão de Alves (2016) para uma criança que tem dificuldade de se relacionar com estranhos, de falar e expressar seus sentimentos, de aprender os conteúdos apresentados aos demais colegas, a sala de ensino regular se apresenta como um ambiente bastante desafiador. Mas a inclusão não é um favor que se faz a essas crianças, e sim um direito amparado em leis, que visam cada vez mais adaptar a escola regular para não só incluir essas crianças, mas se tornar um espaço acolhedor para elas.

Assim, essas leis vêm na perspectiva de tornar a escola regular mais acolhedora para os alunos, e esse processo apesar de ser lento, como nos fala Carneiro (2012, p. 13) “aos poucos vem ocorrendo em nosso cenário educacional” tem avançado de tal forma, que hoje já se tem cada vez mais alunos com deficiência na rede regular de ensino. E como bem pontuam Valle e Maia (2010), essa inclusão faz com que os currículos escolares sejam adaptados à realidade desses alunos.

A escola então, segundo Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), necessita cumprir o seu papel apon-tado pelas políticas públicas que amparam os alunos

deficientes, e trabalhar os seus processos educacionais na perspectiva da diversidade humana, pois por lidar com pessoas das mais variadas crenças, limitações e visões de mundo, o ambiente escolar não pode ser jamais padronizado, como se fosse homogêneo, pois se assim agir, andará longe de ser uma educação inclusiva.

Nesse sentido, os direitos educacionais devem ser estendidos à pessoa com autismo, conforme garantido na Constituição Federal; em seu Art. 205, em relação à educação como um direito de todos, bem como no Art. 206, inciso I, que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Esses direitos também são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), nos Arts. 58 e 59, que oferecem respaldo para que o ensino da pessoa com deficiência (e que apresenta necessidades educacionais especiais) seja ministrado no ensino regular, preferencialmente, assim como em decretos e documentos. Além disso, há direitos previstos no Art. 1º, no § 2º, da Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, designando acesso à educação com as adaptações cabíveis que contemplem suas necessidades (OLIVEIRA, 2020, p.1).

Pode-se ver com o resumo apresentado pelo autor que diversos documentos respaldam a inclusão da criança com deficiência na rede regular de ensino, como a Constituição Federal de 1988, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a lei da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, esses são alguns dos dispositivos legais que advogam por uma educação inclusiva, onde esses alunos possam conviver com seus pares e desenvolver-se, e também possibilitar a construção de vínculos com seus colegas, que também aprenderão sobre a importância de incluir.

E esse processo é importantíssimo para o desenvolvimento das crianças com autismo, como demonstra Gauderer e Praça (2011, p.55), “as crianças com

autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem”. Tais ganhos são um grande avanço para o pleno desenvolvimento dessas crianças.

E para que todo esse processo possa ocorrer, o professor é figura central. Esse deve entender como explica Bosa (2002), que as vezes em que as crianças com autismo não realizam as atividades propostas, ou mesmo, se isolam das atividades, não é por conta de uma recusa proposital, ou mesmo falta de interesse, mas sim por elas não estarem conseguindo compreender o que o professor está exigindo delas.

Quanto a esse papel de vetor na construção do processo eficaz de inclusão, desempenhado pelos professores, debateremos de forma aprofundada no próximo subtópico.

3.3 O professor como vetor do processo de inclusão dos alunos com autismo

É importante partirmos da premissa exposta por Vygotsky acerca do processo de aprendizagem das crianças com deficiência “Todas as crianças podem aprender e se desenvolver... As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (1989, p.25). E esse ensino apropriado é o que debateremos nesse subtópico.

Incluir uma criança com autismo na rede regular de ensino é com certeza um grande desafio, não se tem infraestrutura adequada, nem recursos didáticos adaptados para que esse processo ocorra de forma tranquila, e ainda se tem uma certa dificuldade de trabalho dos docentes para com esse público, podendo

essa dificuldade partir das turmas com grande número de alunos matriculados, ou da falta de qualificação dos docentes.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (Santos, 2008, p. 9).

Mas não é por conta dessas dificuldades que o professor deixará de se empenhar para fazer com que a sua sala de aula seja um ambiente acolhedor e inclusivo. Para Miranda e Filho (2012, p.12) “nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber”.

Construir o seu próprio saber, nada mais é do que pesquisar, se qualificar e estudar as dificuldades de aprendizagem, as potencialidades e as estereótipias dos alunos com autismo. Mas na verdade, segundo Khoury (2014), essas e outras necessidade apresentadas, de construção pelo professor de seu próprio saber, são primordiais para qualquer aluno com deficiência, o que fará com que as intervenções realizadas pelos docentes ajudem no seu desenvolvimento.

Diante deste contexto, a inclusão de um aluno com TEA implica na necessidade do professor conhecer e construir primeiramente um vínculo com seus alunos, bem como entender a relação entre eles, para então possibilitar a elaboração de estratégias de ensino em benefício da aprendizagem da turma. Estratégias essas que devem estimular essencialmente a participação e a interação mútua dos alunos (Favoretto & Lamônica, 2014, p.28).

O vínculo criado é sem sombra de dúvidas uma das necessidades importantes para que o professor consiga se relacionar positivamente com o aluno autista. E esse vínculo afetivo fará com que as estratégias de ensino, adaptadas aos interesses, necessidades e dificuldades do aluno com autismo, sejam mais absorvidas por ele. Tal constatação é balizada em pesquisa realizada por Kubaski (2014), que averiguou que parte das estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras para ministrar seus conteúdos adaptados aos alunos com autismo, demonstraram favorecer diversos aspectos do desenvolvimento da criança.

Todas essas estratégias utilizadas pelos professores para efetivamente incluir os seus alunos com autismo geram ganhos para o seu desenvolvimento, ganhos esses atestados por pesquisas como a apresentada anteriormente, e é sobre esses ganhos proporcionados pela educação inclusiva, que discutiremos no último subtópico desse trabalho.

3.4 Ganhos proporcionados com a educação inclusiva para as crianças com autismo

Iniciaremos esse tópico apresentando a visão de um dos maiores pensadores da psique humana, e que destinou uma grande parte do seu trabalho para entender e se aprofundar como o pensamento humano se desenvolvia, e principalmente, como ajudar pessoas que tivessem dificuldades cognitivas a ter uma vida o mais autônoma e produtiva possível. Seus conceitos como de mediação pedagógica e semiótica, de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) - entre outros, foram fundamentais para ajudar no desenvolvimento de técnicas para trabalhar com esse público.

O efeito do déficit/defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap.

As causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento são as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si (VYGOTSKY, 1989, p.89).

Como podemos ver, Vygotsky coloca as dificuldades enfrentadas pelas crianças com deficiência em uma perspectiva secundária, pois segundo ele, o que mais limita o desenvolvimento dessas crianças não é a sua deficiência em si, mas sim, as limitações que são impostas a elas pela própria sociedade. Tais limitações surgem da super proteção dos pais, das dificuldades de trabalhar e incluir a criança com deficiência pela escola como um todo, dentre outras situações que vão limitando ainda mais o desenvolvimento dessas crianças.

Mas se o processo de inclusão for desenvolvido a contento, como bem pontua Beyer (2005), os ganhos são enormes, ajudando principalmente em uma das maiores dificuldades que as crianças com autismo possuem, que é a interação social com os seus pares. Quando a criança com autismo é efetivamente incluída dentro do ambiente escolar, ela conseguirá gradativamente ir vencendo essa limitação, o que em consequente, irá ajudar no desenvolvimento de outras competências.

Da mesma forma, proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, subjacente ao conceito de competência social está a noção de que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. Entretanto, esse processo requer respeito às singularidades de cada criança. Diante dessas considerações, fica evidente que crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de

interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social destas últimas seja difícil. A oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança. Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (CAMARGO E BOSA, 2009, p.58).

Na fala acima podemos ver que ao incluir a criança com autismo há ganhos relevantes em suas competências sociais, e para além disso, se oportuniza aos demais alunos com desenvolvimento típico, a oportunidade de desde cedo irem aprendendo a respeitar as diferenças das outras pessoas, a terem mais empatia e se torarem pessoas mais compreensivas, situação fundamental para a formação de não só uma escola inclusiva, mas de uma sociedade futura inclusiva.

E a inclusão do aluno com autismo também, segundo Cacciari et al. (2005), fará com que essa criança desenvolva a sua autonomia, o que terá reflexos positivos em sua maturação e desenvolvimento social e cognitivo. Assim, incluir o aluno com autismo ajudará não só o aluno, mas todos o que o rodeiam.

4 CONCLUSÕES

Ao chegarmos ao fim do trabalho podemos primeiramente afirmar que os objetivos traçados no início do processo foram alcançados, como também ficou nítido que o problema de pesquisa apesar de ter apresentado avanços ainda se tem muito que batalhar para que os processos educacionais atuais sejam condizentes com uma educação na perspectiva inclusiva, voltada para alunos com autismo. Vimos que a inclusão

é amplamente amparada em leis, mas para que esse processo consiga efetivamente ser realizado, o professor se destaca como vetor. É esse profissional que conseguirá fazer com que a sua sala de aula se torne um espaço de inclusão. Para isso, ele tem que adaptar as suas atividades para a criança com autismo, estudar e se aprofundar mais sobre a temática, e também, desenvolver intervenções que lhe ajude a incluir os alunos com autismo contando para isso com o auxílio valoroso dos demais colegas.

A inclusão dos alunos com autismo proporciona ganhos expressivos para o desenvolvimento social, interacional, cognitivo e psicológico da criança com autismo, mas para além disso, se esse processo for realizado de forma ampliada, toda a sala de aula ganha, uma vez que se ajuda na formação de não só uma sala de aula, ou mesmo uma escola inclusiva, mas sim na construção de uma sociedade futura, onde o respeito as diferenças é uma realidade trabalhada e desenvolvida desde muito cedo.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. E. **O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar**: análise de caso na escola Professora Ondina Maria Dias, em Tijucas/Santa Catarina. 2016, 49 f. Monografia (Especialização em diversidade) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, SC, 2016.

BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.), **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção (pp. 127-139). Porto Alegre: Artmed. 2002.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais** Porto Alegre: Meditação 2005.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BOSA, Cleonice. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 dez. de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96)**. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 jan. 2023.

CACCIARI, F. R., LIMA, F. T.; BERNARDI, M. R. Resignificando a prática: um caminho para a inclusão. **Construção Psicopedagógica**, 13, 13-28. 2005.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. Psicol. Soc., 2009 21(1), jan. 2009.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, Leandro Osno; DALLACQUA, Maria Júlia C. (org.). **Inclusão escolar**: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 7-24.

CUNHA, Gracielle Rodrigues da; BORDINI, Daniela; CAETANO, S. Cavalcante. Autismo, transtornos do espectro do autismo. In: CAETANO, S. Cavalcante; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; PAULA, Fraulein V. de; RESENDE, B. Dôgo de; MODOLO, M. (Org.). **Autismo, linguagem e cognição**. Jundiaí: Paco, 2016.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 20(1), 103-116. 2014.

GALVÃO, Taís F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar 2014.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, N. Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Revista: Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018.

GAUDERER, E. C.; PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular.** 2011.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev Bras Psiquiatr.** 2006;28(Supl I):S3-11.

KHOURY, Lais P. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar.** São Paulo, 2014, P. 6; 9; 15

KUBASKI, C. **A inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva de seus professores:** estudo de caso de quatro escolas do município de Santa Maria/RS. 2014, 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. 2014.

MANCINI, M. C.; SAMPAIO, R. F. Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 10, n. Braz. J. Phys. Ther., 2006 10(4), out. 2006.

MIRANDA, Theresinha Guimarães e FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n.º 34, 8 de setembro de 2020. SANTOS, Ana Maria T. **Autismo:** um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

TAMANHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M.. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. Rev. soc. bras. fonoaudiol., 2008 13(3), 2008.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VYGOTSKY L. S. **Obras completas.** Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación;1989.

11 A PSICOPEDAGOGIA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO

PSYCHOPEDAGOGY IN THE LEARNING OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: A CASE STUDY

Gisely Braz de Castro

<http://lattes.cnpq.br/8798281021468633>

Ana Sofia Angelo de Oliveira

<https://lattes.cnpq.br/9363642554330951>

Alyne Ferreira de Sousa

<http://lattes.cnpq.br/7186464859818861>

Janaina Monteiro

<http://lattes.cnpq.br/9100028394660404>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp11

RESUMO

O acesso à educação para o Deficiente Intelectual é um direito, porém para ele ser garantido perante a Lei, foram muitos anos de luta. Contudo a frequência desses alunos em sala de aula não significa que os mesmos estão aprendendo. Daí surge o papel do psicopedagogo, para auxiliar esses alunos no aprendizado. Esse trabalho tem como objetivo investigar a Psicopedagogia na aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual, ressaltando a importância do Psicopedagogo na construção do conhecimento do deficiente intelectual. O procedimento metodológico baseia-se em uma pesquisa de campo, a luz os seguintes pensadores: Bossa (2000), Castro e Antonio (2011), MEC (1997), Kelman & Godofredo (1993) e Almeida (2004). Foram contemplados os seguintes aspectos: deficiência intelectual e a sua contextualização na psicopedagogia, a relevância da psicopedagogia no aprendizado do aluno com deficiência intelectual, um estudo de campo sobre os trabalhos psicopedagógicos realizados com alunos deficientes intelectuais. E concluímos que o papel do psicopedagogo é relevante no aprendizado

do deficiente intelectual, com suas metodologias, práticas, possibilitam a aprendizagem num sentido amplo tornando mais fácil sua socialização.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Psicopedagogia; Aprendizagem; Necessidade.

ABSTRACT

Access to education for the Intellectually Disabled is a right, but for it to be guaranteed under the Law, it took many years of struggle. However, the frequency of these students in the classroom does not mean that they are learning. Hence arises the role of the psychopedagogue, to assist these students in learning. This work aims to investigate Psychopedagogy in the learning of students with Intellectual Disability, emphasizing the importance of Psychopedagogy in the construction of knowledge of intellectually disabled students. The methodological procedure is based on field research, in light of the following thinkers: Bossa (2000), Castro and Antonio (2011), MEC (1997), Kelman & Godofredo (1993) and Almeida (2004). The following aspects were contemplated: intellectual disability and its contextualization in psychopedagogy, the relevance of psychopedagogy in the learning of students with intellectual disabilities, a field study on the psychopedagogical work carried out with students with intellectual disabilities. And we conclude that the role of the psychopedagogue is relevant in the learning of the intellectually disabled, with their methodologies, practices, enabling learning in a broad sense, making their socialization easier.

Keywords: Intellectual Disability; Psychopedagogy; Learning; Need.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema A Psicopedagogia na Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual: um Estudo de Caso. Surgiu da necessidade de entendermos os alunos com Deficiência Intelectual que atualmente estão matriculados na Rede de Ensino. E está cada vez maior o número de matrículas e conseqüentemente á cobrança para que esses alunos tenham um aprendizado significativo em sala de aula. Partindo desse ponto, surge o papel do Psicopedagogo

que auxiliará essa criança portadora de necessidades especiais na obtenção do conhecimento desejado.

Apoiando-se na Constituição de 1988 que efetiva o modelo de educação inclusivo, onde seus objetivos fundamentais são: promover o bem de todos, sem preconceitos e discriminação. Garantindo o direito de pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Favorecendo as condições de acesso dos alunos com necessidades especiais ao ensino regular. Discutir o aprendizado dos alunos com Deficiência Intelectual, facilitar sua inserção em sala de aula com os alunos regulares, auxiliá-lo na obtenção de conhecimento, o papel do psicopedagogo e apresentar a visão psicopedagógica sobre o seguinte tema são os objetivos desse artigo. O objetivo desse trabalho é investigar a Psicopedagogia na aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.

Os pensadores relevantes foram Bossa (2000), Castro e Antonio (2011), MEC (1997), Kelman & Godofredo (1993) e Almeida (2004). O procedimento metodológico baseia-se em uma pesquisa de campo, para ter um contato direto com o trabalho desenvolvido do psicopedagogo com os alunos com Deficiência intelectual.

Partindo desse pressuposto o presente artigo abordará a Deficiência Intelectual e a sua contextualização na Psicopedagogia, como a Psicopedagogia ajudará no aprendizado do aluno com Deficiência Intelectual e o estudo de campo sobre os trabalhos psicopedagógicos desenvolvidos com esses alunos e seus avanços.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A deficiência intelectual e sua contextualização na psicopedagogia

A Deficiência Intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do

Desenvolvimento AAIDD (AAMR) (1992), caracteriza a Deficiência Intelectual da seguinte forma:

Retardo mental refere-se a limitações substanciais no desenvolvimento atual, caracterizando-se por um desempenho intelectual, consideravelmente abaixo da média, existindo concomitantemente com outras limitações em duas ou mais das seguintes áreas de comportamentos adaptativos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades domésticas, competências sociais, desempenho na comunidade, autossuficiência, saúde e segurança, desempenho acadêmico mínimo, lazer e trabalho. Manifesta-se antes dos 18 anos.

No dia a dia, isso significa que a pessoa com Deficiência Intelectual tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para as outras pessoas. Muitas vezes, essa pessoa se comporta como se tivesse menos idade do que realmente tem. (APAE).

A Deficiência Intelectual é resultado, quase sempre, de uma alteração no desempenho cerebral, provocada por fatores genéticos, distúrbios na gestação, problemas no parto ou na vida após o nascimento. Um dos maiores desafios enfrentados pelos pesquisadores da área é que em grande parte dos casos estudados essa alteração não tem uma causa conhecida ou identificada. Muitas vezes não se chega a estabelecer claramente a origem da deficiência. (APAE). Continua Silveira (2007), existem muitas causas da deficiência intelectual, as mais comuns são: Condições genéticas: Por vezes, o atraso mental é causado por genes anormais herdados dos pais, por erros ou acidentes produzidos na altura em que os genes se combinam uns com os outros, ou ainda por outras razões de natureza genética. Alguns exemplos de condições genéticas propiciadoras do desenvolvimento de uma deficiência intelectual incluem a síndrome de Down ou a fenilcetonúria.

Problemas durante a gravidez: O atraso cognitivo pode resultar de um desenvolvimento inapropriado

do embrião ou do feto durante a gravidez. Por exemplo, pode acontecer que surjam problemas que afetem o desenvolvimento da criança. Uma mulher alcoólica ou que contraia uma infecção durante a gravidez, como a rubéola, por exemplo, pode também ter uma criança com problemas de desenvolvimento mental.

Problemas ao nascer: Se o bebê tem problemas durante o parto, por exemplo, se não recebe oxigênio suficiente, pode também acontecer que venha a ter problemas de desenvolvimento mental. Problemas de saúde: Algumas doenças, como o sarampo ou a meningite podem estar na origem de uma deficiência mental, sobretudo se não forem tomados todos os cuidados de saúde necessários.

A má nutrição extrema ou a exposição a venenos como o mercúrio ou o chumbo podem também originar problemas graves para o desenvolvimento mental das crianças. Nenhuma destas causas produz, por si só, uma deficiência intelectual. No entanto, constituem riscos, que convém evitar tanto quanto possível. Por exemplo, uma doença como a meningite não provoca forçosamente um atraso intelectual; o consumo excessivo de álcool durante a gravidez também não; todavia, constituem riscos graves para que não se procure todos os cuidados de saúde necessários para combater a doença, ou para que não se evite o consumo de álcool durante a gravidez.

A deficiência intelectual não é uma doença. Não pode ser contraída a partir do contágio com outras pessoas, nem o convívio com um deficiente intelectual provoca qualquer prejuízo em pessoas que o não sejam. O atraso cognitivo não é uma doença mental (sofrimento psíquico), como a depressão, esquizofrenia, por exemplo. Não sendo uma doença, também não faz sentido procurar ou esperar uma cura para a deficiência intelectual.

A maioria das crianças com deficiência

intelectual consegue aprender a fazer muitas coisas úteis para a sua família, escola, sociedade e todas elas aprendem algo para sua utilidade e bem-estar da comunidade em que vivem. Para isso precisam, em regra, de mais tempo e de apoios para lograrem sucesso.

A deficiência intelectual é considerada por Vygotsky (1997) em função do que ele denomina defeitos primário e secundário. Segundo ele, o defeito primário tem como desencadeante os aspectos biológicos, e o defeito secundário, as causas sociais, ou seja, é construído na relação social da criança e seu meio.

Segundo Inhelder (1963), a partir dos estudos de Piaget, após examinar 150 casos de pessoas com Deficiência Intelectual, chegou à conclusão de que os estágios observados nas pessoas normais, com relação à resolução de tarefas operatórias, foram verificados com uma impressionante regularidade nas pessoas com Deficiência Intelectual. Assinala a autora, existir, na Deficiência, um componente que corresponde certa lentidão gradual, conduzindo a viscosidade no raciocínio. O desenvolvimento mental dessas pessoas não segue o mesmo ritmo de seu crescimento físico, gerando, assim um desequilíbrio.

Continua Inhelder (1963), afirmando que o aluno com deficiência intelectual é visto como um ser capaz de construir seu conhecimento em interação com o meio, conforme os demais alunos. Com essa nova concepção pode-se afirmar que o deficiente intelectual é um ser pensante e social. No entanto, sua construção operatória é inacabada, pois não consegue atingir o estágio formal da inteligência.

De acordo com a APAE (2007), fatores de risco e causas que podem levar à Deficiência Intelectual podem ocorrer em três fases: pré-natais, perinatais e pós-natais. No Período Pré-natal os fatores decorrentes incidem desde o momento da concepção do bebê até o trabalho de parto. São anomalias cromossômicas (Síndrome de

Down) ou enzimáticas (problemas de incompatibilidade sanguínea, sífilis, rubéola, toxoplasmose, defeitos no desenvolvimento do cérebro causado pelo tabagismo, uso de drogas e etc).

O período Perinatal são os fatores que incidem na hora do nascimento, como: anoxia (falta de oxigênio no cérebro), traumatismo craniano, Prematuridade e baixo peso, Icterícia grave do recém-nascido. E o período Pós-natal os fatores aparecem a partir do primeiro mês de vida até o final da adolescência. São eles: Desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global, meningites, sarampo, envenenamentos provocados por remédios, inseticidas, produtos químicos como chumbo, mercúrio, Acidentes de trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas, fraturas ou ferimentos no crânio entre outros.

Segundo Almeida (2004, p. 1),

O diagnóstico do funcionamento cognitivo é normalmente realizado por técnicos devidamente habilitados (psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, etc.), o funcionamento adaptativo deve ser objeto de observação e análise por parte da família, dos pais e dos educadores que convivem com a criança. Para obter dados a respeito do comportamento adaptativo deve procurar saber-se o que a criança consegue fazer em comparação com crianças da mesma idade cronológica. Certas competências são muito importantes para a organização desse comportamento adaptativo: As competências de vida diária, como vestir-se, tomar banho, comer. As competências de comunicação, como compreender o que se diz e saber responder. As competências sociais com os colegas, com os membros da família e com outros adultos e crianças.

Kelman & Godofredo (1993), a criança com Deficiência Intelectual somente é identificada ao entrar na escola, nas primeiras séries do ensino fundamental I, pois elas não apresentam características específicas,

são vistas como as crianças “ditas normais”. E apresentam aparentemente bom convívio social. E apesar de suas dificuldades, conseguem construir a leitura e a escrita, e algumas operações matemáticas, tornando-se autossuficientes quando adultos, e partindo para o competitivo mercado de trabalho.

Outras crianças já são identificadas nos primeiros meses de vida, por apresentarem um atraso significativo na linguagem, motricidade, enfim, seu desenvolvimento global. Necessitando de uma supervisão durante toda a vida. Uma pequena quantidade dessas crianças é identificada logo ao nascer. Por exemplo, Síndrome mais conhecida entre as pessoas com Deficiência Intelectual é a Síndrome de Down; a cada seiscentos partos nasce uma criança portadora. Kelman & Godofredo (1993).

A verdade é que não se pode rotular crianças de famílias de baixa renda como Deficientes intelectuais, pois as exigências das escolas vão além de sua realidade cultural. Precisa-se conhecer as características do ambiente em que elas vivem, para proporcionar uma melhor compreensão sobre a situação concreta da criança de quem se diz que tem um atraso cognitivo. Pois qualquer rotulação sobre essa, sem antes realizar uma pesquisa sobre as condições e o problema ocorreu, assume um caráter reducionista. Almeida (2004).

Kelman & Godofredo (1993), o aluno com Deficiência Intelectual realmente apresenta uma lentidão no seu desenvolvimento, muitas vezes não acompanha o ritmo de um regime seriado, limites de tempo, ou conteúdos que lhe forem propostos, na mesma ocasião que as demais crianças. Portanto, para ter um apoio direcionado corretamente a esses alunos portadores é preciso uma avaliação inicial para serem estudadas e identificadas as potencialidades e as dificuldades que a criança apresenta. Deve também ser estudada a quantidade e natureza de apoio de que a criança possa necessitar

para estar bem em casa, na escola e na comunidade. Esta perspectiva global dá-se uma visão realista de cada criança. Por outro lado, serve também para reconhecer que a visão inicial pode, e muitas vezes devem mudar. À medida que a criança vai crescendo e aprendendo, surge também a sua capacidade e necessidade de encontrar o seu lugar.

Saraiva (2011), A contextualização da Psicopedagogia surge com o interesse de compreender a realidade educacional na área da Educação Especial, que se intensifica quando existe carência de ações e políticas educacionais direcionadas para o desenvolvimento psicossocial dessas crianças. Entende-se que a sua contextualização requer um aprofundamento e interesse maior dos profissionais envolvidos.

Silveira (2007), para diagnosticar a Deficiência Intelectual, os profissionais estudam as capacidades mentais da pessoa e as suas competências adaptativas. Estes dois aspectos fazem parte da definição de atraso cognitivo comum à maior parte dos cientistas que se dedicam ao estudo da deficiência intelectual. Depois de uma avaliação inicial, passa-se a avaliar suas potencialidades e as dificuldades que a criança apresenta. Deve também ser estudada a quantidade e natureza de apoio de que a criança possa necessitar para estar em seu ambiente social. Esta perspectiva global dá-nos uma visão realista de cada criança. Por outro lado, serve também para reconhecer que a “visão” inicial pode, e muitas vezes devem mudar ou evoluir. E medida que a necessidade da pessoa com a deficiência aumente.

A criança com Deficiência Intelectual necessita de trabalho significativo e, efetivo, tendo em vista que devem ser orientadas de forma integrada, visando o desenvolvimento da parte educacional, afetiva, cognitiva, assim como o seu convívio social. Segundo Saraiva (2011), A intervenção Psicopedagógica resulta em ações educativas contribuindo para o processo de

ensino-aprendizagem dessas crianças. Conceitos errôneos e terminologias inadequadas ainda são facilmente observadas no cotidiano de algumas escolas, prejudicando o processo educativo das mesmas.

Nesse contexto, o Psicopedagogo contribui de forma expressiva tendo em vista que trabalha com a aprendizagem, as suas condições e características, identificando e conseqüentemente realizando um trabalho de intervenção diante das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas. É bem peculiar do Psicopedagogo, identificar as dificuldades de aprendizagem e avaliar o potencial de cada criança, principalmente nesse aspecto que podem ser dos mais variados fatores tais como: ambientais, orgânicos, cognitivos, emocionais, etc.

E um ambiente favorável que engloba todos esses fatores é a escola que possui função importantíssima, pois favorece a interação de todos os tipos de alunos, na maioria das vezes, através do lúdico, do brincar, em diferentes situações. Sabe-se, neste caso, que com a criança que possui necessidades educacionais especiais isto não se dá de maneira diferenciada. Esta criança, ao pertencer ao ambiente escolar, terá grandes chances de estabelecer relacionamentos com os demais, passando, então, a se beneficiar com estas trocas sociais, fato que irá auxiliar o seu processo de aprendizagem, tanto em relação aos conteúdos curriculares, quanto em relação aos comportamentos sociais.

Segundo Huizinga. Todavia, a integração desses alunos requer uma nova mentalidade sobre eles, dando-lhes a oportunidade de despertar seu interesse e suas potencialidades. Precisam acabar de considerarem “sem inteligência”, pois devido a esses pré-conceitos muitas vezes ainda continuam submetendo a métodos respectivos de a automatização. E o papel do Psicopedagogo nessa situação é auxiliar o seu aprendente para que consiga se superar e descobrir seu papel na sociedade, que ele tem os mesmos direitos e deveres

de qualquer outra pessoa.

Segundo Castro e Antonio (2011), a intervenção da Psicopedagogia envolve todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o convívio em sala de aula com os professores e alunos, à sua contextualização com a família. Ou seja, elaborando uma visão global do Deficiente Intelectual principalmente no meio social. Ajudando-o a ter uma vida mais autônoma. Nesse processo a pessoa com Deficiência intelectual pode tornar-se um adulto bem relacionado tendo em vista que os mesmos encontram dificuldades que vão desde comer, ler, escrever, namorar. Assim a Psicopedagogia é relevante no aprendizado do Deficiente intelectual que será abordado no tópico a seguir.

1.2 A Relevância da Psicopedagogia no Aprendizado do Aluno com Deficiência Intelectual

A psicopedagogia baseou-se durante muitos anos no enfoque organicista que orientou a reflexão de educadores, psicopedagogos e terapeutas que tratavam das pessoas com Deficiências. (SCOZ e PINTO, 2004). Continua Scoz e Pinto (2004), que esse enfoque surgiu por volta dos séculos XVIII e XIX, pelo motivo do grande desempenho das ciências médicas e biológicas e sendo assim classificando os Deficientes Intelectuais como anormais.

E esse conceito de anormalidade passou a ser empregado também nas escolas, classificando-os como anormais escolares, para atribuir seu fracasso escolar a sua anormalidade orgânica. Castro & Antonio (2011), no início as dificuldades em aprender estavam associadas a algum distúrbio, inaptidão, ou seja, a criança deveria apresentar algum distúrbio, o que prejudicaria a sua aprendizagem. Para as causas da dificuldade de aprendizagem ser depositadas no distúrbio.

Com a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos na área médica, estes promoveram grandes

mudanças na visão da Deficiência Intelectual, como também nas concepções sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. Bossa (2000) afirma, que a psicopedagogia nos anos de 1960 prendia-se a uma concepção organicista e linear, afirmando que a deficiência intelectual como uma patologia, encarando os indivíduos com dificuldades como portadores de disfunções psiconeurológicas, e psicológicas.

Foi a partir de 1980 que o psicopedagogo teve como objetivo uma visão globalizada do processo de aprendizagem, e como consequência os problemas decorrentes desse processo. (SCOZ e PINTO 2004). Castro & Antônio (2011), no Brasil surgiram profissionais preocupados com a situação de alguns alunos que, por inúmeros motivos não estavam se adaptando ao ambiente escolar. Consequentemente essas crianças eram reprimidas e acabavam sendo desprezadas em sala de aula.

Na realidade acreditava-se que simplesmente pelo fato de a criança está na escola estava vinculado ao ato de aprender. Porém, nem todos se conscientizavam de que o ato de aprender é um processo complexo, que depende de muitas variáveis. (CASTRO e ANTÔNIO 2011).

Silva apud Castro & Antonio (2011, p. 9), "A psicopedagogia surge no Brasil como uma das respostas ao grande problema do fracasso escolar e evolui de acordo com a natureza do seu objeto, ou seja, os sintomas da dificuldade de aprendizagem (desatenção, lentidão, astenia, etc...) e dos seus objetivos, em especial remediar esses sintomas".

A psicopedagogia ao avaliar os sintomas como valores relativos, muda seu foco. Sendo assim, não é somente o sintoma que se visa, não é mais o desempenho ou o bom ou mal resultado, mas a gênese da aprendizagem. E assim a psicopedagogia entra em uma nova fase em que é possível dizer que o seu objeto passa a ser o processo de aprendizagem, e seu objetivo é remediar ou refazer esse processo de aprendizagem em todos os

aspectos. (SILVA apud CASTRO e ANTÔNIO 2011, p. 9).

Atualmente a psicopedagogia analisa o ato de aprender e ensinar, levando em conta a realidade exterior e interior da aprendizagem, procurando estudar a construção do conhecimento e sua complexidade e tentando igualar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. (BOSSA, 2000).

Para Bossa (2000) a Psicopedagogia surgiu a partir do limite da Pedagogia com a Psicologia com o intuito de atender os indivíduos com distúrbios de aprendizagem que eram considerados inaptos dentro do sistema educacional convencional. Continua Bossa (2000), o objeto de estudo da Psicopedagogia está estruturado com base no processo de aprendizagem do ser humano, seus padrões evolutivos, normais e patológicos com a influência do meio social no seu desenvolvimento.

Inicialmente o objeto de estudo da psicopedagogia são os sintomas das dificuldades de aprendizagem como: a desatenção, desinteresse, lentidão, astenia entre outros. E com o objetivo de remediar esses sintomas. Quando a psicopedagogia começa considerar esses sintomas como dificuldade inconsciente do paciente, seu objeto de estudo passa a ser o processo de aprendizagem com o objetivo de investigar o significado desse sintoma. Ao falar em sintoma, não estamos nos referindo ao significado da palavra em si, porém a relação que tem a ver com o signo e com o símbolo. O sintoma problema de aprendizagem traz com o paciente a renúncia ao aprender. (CASTRO e ANTÔNIO 2011).

O sintoma alude e ilude ao conflito. O ilude para não contatar com a angústia, mas ao mesmo tempo está mostrando uma marca, assinalando, quer dizer, aludindo ao conflito. O sintoma é o retorno do reprimido. É uma transação que tem a ver com uma luta entre instâncias conscientes inconscientes, para que aquilo que se pretendeu e se pretendeu reprimir, mantenha-se reprimido: não é algo que sucedeu no passado e

foi sepultado. Há uma luta constante, uma batalha permanente, para que o reprimido não apareça. (Fernandez, 1991, p.85).

De acordo com Lima apud Castro & Antonio (2011), a forma como as diferentes dimensões do ser se articulam e interagem com o objeto poderá ser determinante do eu “cognoscente”, ou seja, se não houver uma boa articulação entre as dimensões pode surgir um sintoma no processo de aprendizagem do sujeito. Segundo Silva apud Castro & Antonio (2011, p.6), “a psicopedagogia é um campo do conhecimento que tem por objeto o ser cognoscente”, portanto um ser inacabado, em processo de construção do conhecimento determinado pela articulação das dimensões racional, desiderativa e relacional que o constituem, que facilitarão a autonomia do eu cognoscente.

Para Scoz e Pinto o estudo da Psicopedagogia é entendido a partir de dois caminhos: o preventivo e o terapêutico. O caminho preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o desenvolvimento global da pessoa, ou seja, seus processos de desenvolvimento e alterações de tais processos. A procura de encontrar condições determinantes para as dificuldades de aprendizagem não deve se restringir somente a escola, e também a família e a comunidade. Pois poderá esclarecer de forma sistemática, para entender o contexto geral dessas condições.

Segundo Fernandez (1991), uma exemplificação de caráter preventivo é a alfabetização, onde o psicopedagogo juntamente com professores, coordenadores e outros profissionais da escola tem que elaborar atividades diferenciadas que estejam compatíveis com o nível desse aluno com dificuldades de aprendizagem. E no caso das pessoas com deficiência utiliza-se também outros recursos, como: motivação, socialização, afetividade e dependendo do nível de deficiência a escolarização propriamente dita. E continuando Psicopedagogo tem como função auxiliar, incorporar também

novos conhecimentos e processos metodológicos aos professores que estão em contato direto com os aprendentes.

Continua Bossa (2000), o trabalho preventivo de um psicopedagogo deve contemplar possíveis perturbações no processo de aprendizagem, participar das dinâmicas relacionadas à comunidade educativa, a fim de favorecer a integração e troca entre os indivíduos, através de uma orientação metodológica, educacional, vocacional e ocupacional. Tanto de forma individual, como de grupo.

O caminho terapêutico considera o objeto de estudo da Psicopedagogia, a identificação, a análise, a elaboração de metodologias, diagnóstico e tratamento de dificuldades de aprendizagem. Almeida (2007), partindo do caminho tradicional que o aluno só obtém conhecimento, através do concreto, corresponde a uma pseudonecessidade, pois o concreto, que neste caso se refere ao real, não dá conta do que um objeto é em toda a sua extensão. O significado que cada pessoa pode atribuir a esse objeto pode decorrer de vivências e referências anteriores. Como exemplo, contar fósforos não significa uma ação de aprendizagem dos números ou a possibilidade de construir a ideia de número.

O aluno pode manipular durante muito tempo o fósforo procurando entender como funciona para acendê-lo. Ou seja, a partir desse concreto existem inúmeras interpretações na sua dimensão física. A compreensão do real é difícil de alcançar, mesmo no mais avançado nível de entendimento e de cognição; pode haver aproximações interessantes a essa compreensão. E esse processo repetição até que se obtenha sucesso, de uma ação sobre um objeto, sem que o sujeito lhe atribua um significado, é inútil, sem qualquer tipo de repercussão intelectual, e estéril, pois nada produz de novo, colocando apenas as pessoas com deficiência intelectual numa posição inferior, perante o conhecimento.

E como exemplo dessa repetição pode lembrar-nos de decorar as famílias silábicas, aprender a fazer contas de somar, subtrair, multiplicar e dividir sempre com a mesma operação aritmética; responder copiando do livro; colorir desenhos com cores pré-definidas, enfim, um conjunto vasto de atividades repetitivas que sustentam o ensino enfraquecido.

Continua Almeida (2007), O apoio educacional deve decorrer de uma nova visão para a educação de pessoas com necessidades especiais. E esse apoio só terá sentido se existir para que esses alunos possam aprender não só o que está no currículo comum e o que seja necessário para que eles possam ultrapassar as barreiras que são impostas pela sua deficiência.

As barreiras na deficiência intelectual diferem muito das barreiras encontradas nas outras deficiências. E estas formas tradicionais de intervenção (repetitivas) mantêm o aluno num nível de compreensão muito baixo, que as pessoas com deficiência intelectual têm dificuldade em ultrapassar, isto é, inibem os processos de autorregulação do conhecimento. Tornando-se necessário que os alunos com deficiência intelectual sejam estimulados a se desenvolverem nos diferentes níveis de compreensão, criando meios para se adequarem as novas situações. (ALMEIDA, 2007).

Saraiva (2011), uma criança dita normal consegue espontaneamente construir seu conhecimento a partir de um objeto, ou uma leitura e construir progressivamente conceitos. Já uma criança com deficiência intelectual precisa que alguém a ajude a exercitar a sua atividade cognitiva, possibilitando conseguir o mesmo ou uma aproximação do conhecimento que conseguem alcançar espontaneamente os seus colegas não deficientes. Almeida (2007, p.1) refere:

A passagem das ações práticas e a coordenação dessas ações para o pensamento são partes de um processo cognitivo que é naturalmente acessível àqueles que não têm

deficiência intelectual. Este exercício implica trabalhar a abstração através da projeção das ações práticas em pensamento. Para aqueles que têm deficiência intelectual, essa passagem deve ser estimulada e provocada, de modo a que o conhecimento possa tornar-se consciente e interiorizado. O apoio educacional as crianças com deficiência intelectual devem, portanto, centrar-se na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, complementando o conhecimento acadêmico individual e o ensino coletivo que caracterizam a escola regular. O conhecimento acadêmico implica no domínio de um determinado conteúdo curricular; o apoio educativo, por seu turno, refere-se à forma através da qual o aluno consegue tratar qualquer conteúdo curricular que lhe seja apresentado e ao modo como consegue aceder ao seu significado, ou seja, compreendê-lo. Alguns chamam a estas características do apoio, nem sempre acertadamente, “funcionalidade do currículo”, ou “currículo funcional”.

Implica dizer que o apoio educacional ajudará a pessoa com deficiência intelectual ser estimulada além da sua escola regular. Não confundindo como um ensino individual ou reforço escolar. Pois pode e deve ser realizado em grupo, desde que se tenha as formas específicas de cada aluno se relacionar com o saber. Não implica dizer que esses alunos devam estar em grupos homogêneos com o mesmo tipo de problema ou de desenvolvimento. Pelo contrário, os grupos devem constituir-se por alunos da mesma faixa etária e em diversos níveis de conhecimento.

Fazendo com que o aluno com deficiência intelectual supere uma posição de “não saber” ou de “recusa de saber” para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou seja, que ele tenha consciência de que foi ele quem o construiu. Partindo desse ponto vamos analisar o estudo de campo sobre os trabalhos psicopedagógicos realizados com os alunos Deficientes Intelectuais e seus avanços.

2.3 Um Estudo de Campo sobre os Trabalhos Psicopedagógicos Realizados com Alunos Deficientes Intelectuais

Antes de nos determos sobre a visão acerca dessa temática investigada, importa conhecer o contexto em que o profissional atua, assim como apresentar o perfil do entrevistado. A psicopedagoga A.P.P é especialista em Psicopedagogia com experiência profissional há 5 anos. Trabalha na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, na Sala de Recurso Multifuncional com Atendimento Educacional Especializado – AEE. O atendimento é individual, e quando necessário (para interação com os outros alunos), o atendimento é feito em duplas.

A clientela atendida é de alunos de baixa renda, com diversos problemas familiares sociais, que direta ou indiretamente afetam o desenvolvimento desses. Quanto às instalações físicas, pode-se dizer que o espaço é satisfatório.

A sala é climatizada, com diversos brinquedos, recursos didáticos, jogos pedagógicos, materiais educativos, estimuladores, cadeiras específicas para paraplégicos entre outros.

Passando por este breve contexto em que atua a psicopedagoga, cabe ressaltar o conhecimento da mesma sobre a Deficiência intelectual:

“Fragilidades no desenvolvimento intelectual, com dificuldades de aprendizagem e de aquisição de habilidades práticas, sociais e conceituais.” A.P.P.

E sobre o atendimento de crianças deficientes intelectuais atualmente ela desenvolve um trabalho na Sala de Recurso Multifuncional com Atendimento Educacional Especializado – AEE onde atende várias crianças com esta deficiência. Sobre as atividades, técnicas, materiais ou estratégias que podem ser utilizados por um psicopedagogo no trabalho de intervenção dirigido para o deficiente intelectual, ela nos respondeu:

“Nosso trabalho consiste em propor atividades que permitam eliminar barreiras na aprendizagem e otimizar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular. O acompanhamento visa também à superação de atitudes de dependência que comumente os deficientes intelectuais apresentam para resolver determinada situação-problema.” A.P.P.

Referente à sua avaliação sobre as informações obtidas através de sua formação profissional relacionada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual (não existe o termo “portador”, pois eles não portam a deficiência, eles têm a deficiência), sua resposta foi:

“Para desenvolver o trabalho no AEE é necessário que o professor conheça seu aluno e suas potencialidades e habilidades para além da deficiência. Por isso, constantemente estamos em busca de novos conhecimentos e novas informações até porque cada pessoa é um ser único.” A.P.P.

Quanto a sua preparação para atender pessoas com deficiência intelectual:

“Precisamos estar sempre nos preparando e adquirindo saberes para um saber-fazer em que consista na redução dos obstáculos que impedem a plena participação, inclusão e permanência dos alunos com deficiência intelectual.” A.P.P.

Questionada sobre qual é o papel do psicopedagogo diante da deficiência intelectual o professor exerce um papel de mediador do conhecimento. O aluno com DI abstrai e constrói conhecimentos, mas sua atividade cognitiva não é espontânea e, diante disso, precisa ser exercitada pela mediação do professor, com o auxílio do psicopedagogo. Em relação ao seu atendimento, foi questionada se percebeu melhorias no aprendizado dos seus aprendentes:

“A interação com seus pares traz uma significativa melhora para os alunos com DI e o acompanhamento deste, no AEE, implica no desenvolvimento de ações específicas com objetivo à evolução do aluno e

à transformação das ações dos diferentes profissionais que atuam com ele. Após o atendimento os aprendentes ficaram mais atentos em sala, se socializaram melhor com os outros da turma e em alguns casos em que a deficiência não é tão elevada, já estão sendo alfabetizados.” A.P.P.

Sobre o seu posicionamento do que falta para o psicopedagogo no atendimento das pessoas com Deficiência Intelectual, ela respondeu:

“Não sei bem se é o que falta para este ou aquele profissional, o aluno com DI desafia a escola no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular e construir o conhecimento. O aluno com DI tem uma maneira própria de lidar com o saber e acredito que ele pode aprender como outra criança; é preciso crer e ter as ferramentas necessárias para desenvolver seu trabalho.” A.P.P.

A psicopedagoga percebe o surgimento da necessidade de atender os alunos com deficiência intelectual no âmbito escolar, devido a grande demanda da escola e dentro de uma política de inclusão e da própria legislação onde afirma categoricamente que a “escola é de todos”.

A análise feita destacou como o atendimento especializado influência positivamente no desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. Com a entrevista foi possível conhecer o nível do psicopedagogo que atua no atendimento destas. Foi possível também visualizar suas ações, características, e posicionamento do papel do psicopedagogo. As lições desse estudo serão mais detalhadas no tópico a seguir.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo abordou a temática da psicopedagogia na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. O artigo citou conceitos sobre a Deficiência intelectual, o diagnóstico, a inclusão, os trabalhos psicopedagógicos, o atendimento, a Constituição

Federal de 1988, além disso, os aspectos relevantes sobre os avanços que os alunos deficientes intelectuais tiveram depois do apoio psicopedagógico. Pois eles são estimulados e preparados para frequentarem a escola e se socializarem com os outros alunos “normais”. E principalmente a melhoria no aprendizado.

O ensino regular é um direito de todo indivíduo, mas para o Deficiente intelectual conseguir assegurá-lo foi necessário à criação de Leis específicas, garantindo seus direitos como cidadão. Contudo, essas Leis criadas fizeram com que os deficientes entrassem na Instituição de ensino, porém não significa que frequentando a aula terá um rendimento igual ao de um aluno “normal”, eles precisam de um apoio, surge então o papel do psicopedagogo para auxiliá-los no aprendizado e socializá-los no ambiente escolar.

Outro tópico importante também retrata a relevância da Psicopedagogia para o aprendizado do aluno com Deficiência intelectual, pois a construção do seu conhecimento é mais complexa, e a psicopedagogia auxilia nessa intervenção.

Com os trabalhos psicopedagógicos desenvolvidos pela psicopedagoga A.P.P., pudemos constatar como acontece o atendimento, os avanços dos alunos e a importância da psicopedagogia para estes. A psicopedagoga demonstrou que conhecia bem seus aprendentes, os trabalhos desenvolvidos, enfim tinha êxito no trabalho.

Diante dos argumentos apresentados, sem dúvidas pudemos perceber que a Psicopedagogia tem suma importância no desenvolvimento do deficiente intelectual, pois o mesmo o ajudará no seu desenvolvimento, lembrando sempre que se trata de uma pessoa com limitações, mas que não impede de ser um ser inserido na sociedade com suas atribuições.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.S.R. Instituto Inclusão Brasil. Caminhos para Inclusão... **Apoio Educacional para Alunos com Deficiência Intelectual**. São Paulo: Ed. Didática Paulista 2004.

ALMEIDA, M.S.R. Instituto Inclusão Brasil. Caminhos para Inclusão... **O que é Deficiência Intelectual ou Atraso Cognitivo?** São Paulo: Ed. Didática Paulista. 2004.

APAE, **Deficiência Intelectual**. São Paulo. 2007. Disponível em: <http://www.apaesp.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Paginas/O-que-e.aspx>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BOSSA, N; A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir...** 2^a. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CASTRO, C. A. A.; ANTONIO, M. de B. **O Papel do Psicopedagogo na Educação** – as contribuições da Psicopedagogia no processo de aprendizagem do adulto e de Alunos de Escola Municipal de Ensino Fundamental 1. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna. 2011.

FERNANDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada: a abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. 2, Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da...** São Paulo: Perspectiva, 2007. Tradução J. P. Monteiro.

INHELDER, Barbel. **O Diagnóstico de Fundamentação do Retardo Mental**. Expanded Ed., Neuchâtel (Suíça): Delachaux Niestlé. 1963.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte, Brasília, 1997.

SARAIVA L.C. **A importância da intervenção psicopedagógica em crianças deficiência....** 2011. Disponível em: <http://www.blogdomarcoscarvalho.com.br/2011/10/importancia-daintervencao.html>. Acesso: 25 jan. 2023.

SCOZ, B. Pinto. M. A. L. **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna**. Editora Vozes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

12 PARALELO EPISTEMOLÓGICO ENTRE A HISTÓRIA DA VIDA DE ANA SOFIA ANGELO DE OLIVEIRA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

EPISTEMOLOGICAL PARALLEL BETWEEN THE LIFE STORY OF ANA SOFIA ANGELO DE OLIVEIRA AND BRAZILIAN EDUCATION

Ana Sofia Angelo de Oliveira

<https://lattes.cnpq.br/9363642554330951>

Gisely Braz de Castro

<http://lattes.cnpq.br/8798281021468633>

Alyne Ferreira de Sousa

<http://lattes.cnpq.br/7186464859818861>

Janaina Monteiro

<http://lattes.cnpq.br/9100028394660404>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp12

RESUMO

○ presente artigo tem como objetivo relembrar alguns momentos marcantes da minha vida, desde a infância até os dias de hoje. Também faço uma relação desse período, com fatos da história da educação, da política e dos movimentos sociais que presenciei ao longo desse tempo. Relatar minha experiência com educação na trajetória como estudante não é fácil, pois na cidade interiorana que nasci não tínhamos acesso às políticas educacionais e nosso direito a educação de qualidade era desrespeitado. Fiz uma produção bibliográfica para embasar minha história de vida com a história da educação, utilizando par isso a produção de autores renomados das mais diversas áreas aqui discutidas. Todos os esforços que minha mãe fez para que eu estudasse me fizeram crescer e me transformar em uma educadora consciente, capacitada e defensora da educação pública.

Palavras-chave: História de Vida; Educação; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The purpose of this article is to recall some important moments of my life, from childhood to the present day. I also relate this period, with facts from the history of education, politics and social movements that I witnessed during that time. Reporting my experience with education in my trajectory as a student is not easy, because in the country town where I was born we did not have access to educational policies and our right to quality education was disrespected. I made a bibliographic production to support my life story with the history of education, using the production of renowned authors from the most diverse areas discussed here. All the efforts my mother made to get me to study made me grow and become a conscientious, capable educator and defender of public education.

Keywords: Life Story; Education; Development.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de fazer uma associação de momentos marcantes da minha vida, relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, relatando para isso a minha experiência com a educação, e na trajetória da formação acadêmica de professora, lembrando fatos de minha vida pessoal e profissional com momentos acontecidos na história social e educacional brasileira.

Essa escrita foi de grande importância para mim enquanto pessoa, pois me fez lembrar fatos que estavam adormecidos no meu íntimo. Igualmente interessante foi entender a situação da educação brasileira em determinados períodos da minha vida, pois nunca tinha antes parado para pensar que muitos destes acontecimentos interferiram diretamente em atitudes que tive ao longo dos tempos.

Todas as recordações da história da minha trajetória me fizeram analisar vivências passadas no pensamento das expectativas futuras elaboradas na minha mente. Ajudando assim a me visitar enquanto docente que fui, sou, e poderei me tornar, em uma dialética existencial.

2 DESENVOLVIMENTO

Sou Ana Sofia Ângelo De Oliveira, nascida no dia 31 de outubro de 1968, filha de José Dival de Oliveira e Maria Angelo de Oliveira. Nasci na cidade de Mundaú município de Trairi. Mundaú é uma cidade praiana pouco desenvolvida, com população na sua maioria analfabeta e de poucos recursos financeiros.

Nasci em plena ditadura militar no governo do presidente Artur Costa e Silva. O período da ditadura militar no Brasil (1964-1985) foi marcado por intensas mudanças na educação.

Em dezembro de 1968, o governo instituiu o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que suspendeu diversas garantias constitucionais e deu ao governo poderes para perseguir, prender e torturar opositores políticos. Nesse contexto, a educação passou a ser vista como um instrumento de controle social, e as universidades foram alvo de uma série de intervenções por parte do governo (FREGONEZI, 2017, p.12).

Em 1968, foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE), órgão responsável por definir as diretrizes e normas para a educação nacional. No mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 5.540, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino superior no país. Essa lei deu origem à Reforma Universitária, que visava modernizar e expandir o ensino superior no país.

A Reforma Universitária foi marcada pela criação das universidades federais, pela expansão do número de vagas e pela introdução de novos cursos, como engenharia, medicina e odontologia. No entanto, a reforma também foi criticada por restringir a autonomia das universidades e por favorecer as áreas de exatas em detrimento das humanas (HOBSBAWM, 1997).

Também aconteceu a passeata dos Cem Mil,

onde organizações estudantis se organizaram contra a ditadura militar. Nesse período teve o chamado milagre econômico brasileiro, que teve início com a criação do Programa de Ação Econômico (PAEG) na gestão do presidente Castelo Branco e chegou ao seu ápice no governo do presidente Emílio Médici (1968-1974) Esse período foi caracterizado pela aceleração do crescimento do PIB (Produto Interno Bruto), industrialização e inflação baixa (CUNHA, 1991).

Contudo, por trás da prosperidade, houve o aumento da concentração de renda, corrupção e exploração da mão de obra. Devido à grande repressão, muitos educadores e pessoas que lutavam por uma reformulação do ensino no Brasil foram perseguidos, presos, exilados, ou ainda, ficaram desaparecidos, torturados e mortos.

Professores foram expurgados das instituições de ensino, assim como muitos estudantes foram expulsos das universidades. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi colocada na ilegalidade. Foram criados os Diretórios Acadêmicos (DAs) de cada curso e o Diretório Central dos Estudantes (DCE) a fim de que não houvesse uma organização de âmbito nacional como havia antes com a UNE.

Do ponto de vista político, as greves, como expressão da democracia participativa da categoria dos professores, representaram, naquele contexto, um instrumento de conquista das liberdades democráticas, porque possibilitavam questionar de forma concreta o Estado ditatorial imposto em 1964 (FERREIRA JR. e BITTAR, 2006, p.15).

Meus pais casaram-se na cidade de Mundaú em 1966. Ele foi pescador sua vida inteira e não teve oportunidade de estudar, perpetuando assim a sina de seus pais e seus irmãos. Minha mãe era professora primária do Grupo Escolar e cursou o ensino primário. Eu e minhas três irmãs fomos alfabetizadas em casa por minha vizinha, dona Fransquinha que juntamente

com várias outras crianças de séries diferentes, estudávamos no alpendre da minha casa.

No processo de continuação dos meus estudos fui matriculada em 1975 no Grupo Escolar Jorgelito Cals de Oliveira, no primeiro ano primário. Lembro-me muito bem dessa escola e da fardinha que eu usava, blusa branca com emblema no bolso, saia azul e sapatos conga azul. Pagava-se caixa escolar mensalmente, ganhávamos livros de papel borrão.

Vale salientar que a organização da Caixa Escolar só aparece na Constituição brasileira de 1937 (Educação e da Cultura), que instituiu o ensino primário gratuito, e assim se estabelecia:

Art. 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Nesse artigo 130 é relatado a obrigatoriedade do ensino e sua gratuidade e a solidariedade dos mais ricos com os mais pobres, situação impensável na sociedade atual. No ano seguinte 1978, fui transferida do grupo escolar para o Centro Comunitário Zefinha Ribeiro Barroso, para cursar a terceira série primária.

Nesta escola cursei da 3^o até a 8^a série, onde estudei muitos conteúdos como Língua portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e disciplinas como: educação moral e cívica ministrada a estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental, tratava basicamente dos deveres cívicos das crianças. Foi instituída em 1940 e abolida pelo governo Itamar Franco. A partir da 5^a série, passei a estudar no sistema de TV até a 8^a série do ensino fundamental.

Me transferi para Fortaleza porque na minha cidade não tinha segundo grau, e fui estudar no colégio

Redentorista, uma instituição particular de padres. Nessa escola concluí todo o científico. Nesse período encontrei muitas dificuldades para me adequar a cidade, fazer amigos e até mesmo me movimentar em uma cidade grande. Lembro que o ensino da língua inglesa já bastante avançado nesta etapa de ensino, foi uma das grandes dificuldades por mim vividas.

Morava com minha madrinha, e muitas humilhações sofridas fizeram com que essa etapa de adolescência fosse muito complicada para mim. Eu precisava estudar e tinha que aguentar essas situações. Foi muito difícil, quando as relações se tornaram insustentáveis, minha vizinha se obrigou a sair do interior para morar conosco aqui em Fortaleza. Minha mãe alugou um apartamento e vieram também minhas irmãs.

Fiz vestibular para UFC e UECE, mas não consegui passar. No ano seguinte, 1988 entrei no curso de pedagogia da UECE. Sem dúvidas, essa realização foi um momento único na minha vida, a emoção de passar numa Universidade Pública (porque minha família não podia pagar uma Universidade particular) me fez sentir reconhecida pelos meus dias estudando até de madrugada, perder horas de sono, e focar na realização do sonho enfim alcançado.

Quando vi meu nome na lista de aprovados, fiquei extasiada, foi realmente incrível. Nesse ano houve a convocação da Assembleia Nacional Constituinte para que fosse promulgada a Constituição Federal Brasileira de 1988, onde a educação teve uma mudança em relação aos direitos sociais e estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, e criou a autonomia das universidades.

Ao reinaugurar o Estado Democrático de Direito no Brasil, a Constituição Federal de 1988 proclamou a educação como direito social no artigo 6º e enfatizou que a educação é "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" no artigo 205. Dessa forma, estabeleceu o direito à educação como condição de cidadania e obrigação do Estado (MACHADO e GANZELI, 2018, p.34).

No mesmo ano, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que tinha como objetivo garantir recursos para a educação básica. Resolvendo uma situação de falta de recursos que perdurava por séculos na educação pública.

No âmbito da referida classificação, a educação figura como um direito social, sendo mencionada no enunciado do artigo 6º da Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor, como o primeiro dos direitos sociais: 'são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (SAVIANI, 2013, p.744).

Demerval Saviani (2013) pontua que essa classificação dada aos direitos individuais, não se espelha na realidade em suas múltiplas determinações, articulações e contradições. Pois a educação vai além, sendo assim, condição necessária para o exercício de todos os direitos, de estirpes civis, políticos, econômicos ou de qualquer natureza. E continua ele afirmando que precisa-se distinguir entre a proclamação dos direitos e sua total efetivação. Cada direito corresponde a um dever. A educação sendo proclamada como um direito e reconhecida como tal, é dever do Estado garantir à população.

Continua Saviani (2013), relatando que para enfrentar o problema do analfabetismo no Brasil a Constituição de 1988, previu nas disposições

transitórias, que o poder público, das três instâncias (união, estados e municípios), destinasse por 10 anos consecutivos, 50% do orçamento para essa finalidade.

Porém isso não foi feito. O que aconteceu e ainda perdura até hoje é que foram criados outros “fundos educacionais” (FUNDEF, FUNDEB, PNE, PDE), e não se resolveu de fato essa situação. Vê-se, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever do Estado de garantir esse direito, segue sendo protelado. A mesma conclusão tem Frigotto (2011, p. 243), “a educação nunca foi algo fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte”.

Os quatro anos que fiquei na UECE, foram de muitos aprendizados e insegurança, pois não sabia se realmente era isso que eu queria fazer para o resto da minha vida. Pouco a pouco fui me interessando e me dedicando ao curso, e tendo cada vez mais certeza que estava na área certa.

A minha trajetória como professora começou antes que minha formação fosse concluída, em 1991 comecei a lecionar a noite em uma escola da SENEC. Com nenhuma experiência de sala de aula comecei a lecionar disciplinas do antigo curso normal, onde aos poucos, com muito empenho, fui observando as necessidades dos alunos e buscando sanar essas carências. Tive que estudar bastante porque o que a Universidade ensina é muito distante do chão da sala de aula.

Depois de alguns meses de trabalho nessa escola, me ofereceram a disciplina de biologia e passei a trabalhar com “licença precária” no 2º grau. As experiências com esses alunos em um bairro de classe média de Fortaleza, me fez adquirir uma experiência significativa como professora.

Na faculdade, tive oportunidades maravilhosas de a medida que cursava pedagogia, e ensinava no ensino médio, discutir textos e aprender os

pensamentos de vários autores como: Vygotsky, Piaget, Wallon, Paulo Freire e outros, que me auxiliaram no processo de Ensino e aprendizagem, utilizando assim os conhecimentos recém adquiridos na Universidade em minhas aulas.

No ano de 1994, minha vida profissional mudou drasticamente. Fui trabalhar na área de seguros onde fiquei por dois anos. Neste período, casei e nasceu meu primeiro filho. Concomitante com essa nova fase da minha vida, em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso sem nenhum veto. Essa lei trouxe muitas inovações para a área educacional orientando sobre as mudanças e entendimentos normativos e pedagógicos na transformação do ensino no Brasil.

A LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96, foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. Um marco na regulamentação do ensino no país, trouxe importantes inovações e permitiu colher avanços significativos (DEMO, 1997, p.111).

Ao ser demitida da seguradora, fiquei dois anos sem saber o que queria fazer da minha vida profissional. Resolvi fazer especialização em Administração Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Concluí em dezembro de 1999.

Em 2002 engravidei novamente e lembro que ouvi falar que a Prefeitura de Fortaleza iria realizar um concurso para professores da educação básica.

Resolvi voltar a estudar, fiz cursinho, fiz a prova. Passei. Quando minha filhinha tinha quatro meses, assumi como professora da rede municipal de

educação de Fortaleza, em uma turma do 2º ano, em um prédio anexo no bairro do Antônio Bezerra. Esse concurso foi de apenas 100h.

Considero que depois do meu ingresso na PME de Fortaleza, foi que realmente tive convicção que essa era a profissão que queria exercer pelo resto da minha vida. Em 2002 comecei a trabalhar como professora temporária da rede estadual de ensino para completar minha renda familiar em uma escola da região metropolitana de Fortaleza, em Caucaia, e em 06 de maio de 2003 através do ATO N° 2646/2003 onde o então prefeito Juraci Vieira de Magalhães resolveu suplementar a carga horária de alguns servidores da educação, peguei mais 100h.

Nesse período trabalhava três expedientes, o que foi péssimo para minha vida familiar, pois meus filhos eram pequenos e eu pouco participava da vida deles. Me senti incompetente como mãe e esposa, então resolvi abdicar do turno da noite. Nesse período, trabalhei em várias escolas da rede municipal e em 2006 consegui ficar as 200h na EM Gerônimo Bezerra. Foi maravilhoso atuar na educação infantil e num espaço único nos dois turnos.

Em 11 de julho de 2008, a portaria N° 174 a Secretaria Municipal de Educação instituiu a coordenação pedagógica nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Fui convidada pela diretora da unidade em que lecionava para me inscrever e exercer esse cargo. Ponderei muito e no último dia de inscrição resolvi aceitar esse desafio. Iniciei meu caminhar como coordenadora pedagógica em agosto de 2008. Muitos desafios surgiram, desde então estou nesse caminhar onde senti muitas alegrias, frustrações, tristezas ao longo desse tempo.

Nesse período estávamos no Governo do Lula e Dilma, onde tivemos avanços consideráveis na educação. Segundo Carlos Pompe (2018), o piso salarial

nacional do magistério foi integralizado e observado por todos os Estados e municípios a partir de 2010. O Fundo da Educação Básica (FUNDEB) multiplicou por dez a complementação da União que visava equalizar o investimento por aluno no país, e incluiu as matrículas da educação infantil, do ensino médio e da educação de jovens e adultos, antes restritas ao ensino fundamental regular.

Os recursos do salário-educação foram duplicados e destinados à educação básica, da creche ao ensino médio. O ensino fundamental passou a ter nove anos. Os programas complementares de livro didático, alimentação, transporte e saúde escolar, foram estendidos da creche ao ensino médio. Houve mudanças, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Novo Enem, o acréscimo de um ano no ciclo do ensino fundamental, a Reforma Universitária, que englobou programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Ensino à Distância, entre outras (FAGNANI, 2011).

Continua Pompe (2018), o orçamento do Ministério da Educação foi triplicado, expandindo o ensino superior e a educação profissional. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) garantiu a matrícula de quase 600 mil jovens. Foi retomado o investimento em ensino técnico, tendo quase duplicado o número de institutos.

Até 2002 o Brasil possuía 114 instituições; no final de 2010 eram 214. Nos Governos de Lula e Dilma, as matrículas nas universidades federais aumentaram 90,1% (taxa média de crescimento de 11% ao ano). A proporção de gastos em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) também cresceu nessas gestões. O ensino superior, no Governo Dilma, registrou alta de 30% para 34% no percentual de jovens de 18 a 24 anos

matriculados, e criou quatro das 18 universidades federais instaladas desde a posse de Lula (MERCADANTE, 2010).

Esse desempenho está ligado às políticas públicas do PROUNI, que concedeu bolsas de estudo integrais ou parciais em faculdades privadas e ao FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), que emprestou recursos a juros subsidiados para o pagamento de mensalidades. A taxa de analfabetismo ficou em 8,7% em 2012, um dos menores índices da história do Brasil. Até maio de 2014 foram criados 208 institutos de ensino. O Plano Nacional de Educação aprovado durante a gestão Dilma elevou o destino do PIB para a educação gradualmente até 10% no décimo ano em vigor, utilizando inclusive verbas oriundas do pré-sal da Petróbras.

Em 2019, surge a nível mundial a Pandemia do COVID-19 que causou pânico e nos fez ficar trancados dentro de casa, e o que era normal passa a ser “anormal”, não podemos ir trabalhar, não temos contato com o meio de fora de casa. Houve uma profunda alteração do cotidiano das pessoas. As escolas da Prefeitura de Fortaleza a exemplo das de todo o planeta, adotaram o sistema remoto (aulas online), todos os dias as professoras enviavam via WhatsApp uma agenda com atividades para serem feitas em casa.

As dificuldades eram as crianças conseguirem ter acesso a esse material, pois os pais precisavam sair para trabalhar, ou não tinham internet, o celular era para atender todos os alunos da residência, ou pais os eram analfabetos, enfim, inúmeras foram as dificuldades enfrentadas.

Segundo Santos (2020, p.22), essas dificuldades relatadas devido a Pandemia se encaixam aos moradores de periferias, favelas onde “qualquer quarentena é mais difícil para uns grupos sociais do que para outros”. Esses têm mais vulnerabilidade, pois não tem

uma habitação adequada, vivem em bairros informais com baixa infraestrutura, sem saneamento básico, vivendo em espaços pequenos com famílias numerosas. Já viviam com dificuldades antes do vírus, e com ele a situação só veio a se agravar desses moradores, que habitam a cidade sem direito à ela.

As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima muito provável (SANTOS, 2020, p.11).

O impacto da Pandemia na educação foi ainda pior, pois faltaram ações do Governo, onde o mesmo deveria ter trabalhado para assegurar, junto a Estados e municípios, um conjunto de políticas educacionais, como: a conectividade e formação de professores, por exemplo. E isso não aconteceu. Na volta das aulas presenciais, nós educadores pudemos perceber o verdadeiro impacto causado na aprendizagem dos alunos nesse período de Pandemia da Covid 19.

Se já existia um déficit na aprendizagem dessas crianças antes mesmo do isolamento, a pandemia só o agravou ainda mais. Porém temos que buscar o melhor para a nossa prática pedagógica e ajudar essas crianças que viveram a pandemia com aulas online. Pois foi “novo” para os alunos, mas foi “novo” para os professores também. Foi desafiador esse processo de ensino-aprendizagem online. Eu como coordenadora me senti muitas vezes exposta, não cuidada, pois por diversas vezes estive trabalhando com contato direto com as famílias dos alunos da escola em que trabalho atualmente.

Sem contar que gerir as aulas, o trabalho não presencial dos professores, o planejamento não foi tarefa fácil. Foi difícil, e continua difícil lidar com os efeitos pós pandemia, mas estamos procurando alternativas para que as famílias, e principalmente os alunos,

saíam da inércia que se encontravam e voltem a enfrentar suas vidas com todos as questões inerentes a elas.

Para finalizar, deixo um pensamento de Boaventura: que diz: A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a natureza como a nossa Mãe Originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias.”

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de escrita deste artigo, descobri que ao longo da minha trajetória como professora e coordenadora, aos poucos fui trilhando um caminho entre experiências que não foram fáceis de ser trilhadas e momentos de sucesso e gratidão. Com muita obstinação, estudo, experimentações, trocas com meus pares, percebi que tudo isso me ajudou no crescimento profissional e pessoal.

Estou na educação a 21 anos, presenciei e atuei em muitas mudanças ao longo desse tempo, mudanças econômicas, sociais, políticas e educacionais. Essas experiências serviram para meu amadurecimento pessoal e interferem na condução do trabalho realizado até hoje.

Como coordenadora da escola pública, preciso lidar com muitas questões que dificultam meu trabalho, e as vezes confesso que fico muito frustrada por não conseguir cumprir com todas minhas obrigações, e as vezes desejo e preciso ter um olhar amoroso de cuidado.

É um cargo estressante, e fundamental para

que o processo de ensino aprendizagem ocorra com eficácia. Precisamos de um olhar político educacional para esses profissionais porque acredito que esteja “ameaçado de extinção”. Os professores da rede na sua maioria não desejam fazer seleção para essa função. A vida de coordenadora muitas vezes requer reflexão, transformação e recomeço. Nem um dia é igual ao outro, e sempre se está pensando em retomadas para se poder avançar.

Nesse meu relato observo que aprendi a ser forte como ser humano e a nunca desistir. Penso que ao longo da minha vida pessoal e de formação, fui adquirindo maturidade, tendo momentos de altos e baixos, momento de glória profissional e outros de frustrações, mas sempre seguindo em frente com a certeza de que estou na profissão que escolhi por real aptidão. A educação foi e é minha escolha de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em 24 de mar. de 2006.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9394/1996. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de mar de 2023.

BRASIL. **LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006**. Constituição Federal do Brasil. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 20 de mar de 2023.

CUNHA, L.A. Movimentos sociais, sindicais e acadêmicos. In: CUNHA, L.A. **Educação, Estado e democracia no Brasil** São Paulo: Cortez; Niterói: UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991. p. 60-101.

DEMO, Pedro. **A Nova L.D.B.**: Ranços e Avanços. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 1997. 111p.

FAGNANI, Eduardo. A política social do governo Lula (2003 – 2010): Perspectiva histórica. **Discussões**. IE/ UNICAMP, Campinas, n. 192, 2011.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M.. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. Educ. Soc., 2006 27(97), p. 1159–1179, set. 2006.

FREGONEZI, Rute Maria Cham; PRIORI, Ângelo. **A ditadura militar no Brasil**: golpe, repressão e tortura. VIII Congresso Internacional de História. XXII Semana de História. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan. abr. 2011.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MACHADO, C.; GANZELI, P. Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves. **Educar em Revista**, v. 34, n. Educ. rev., 2018 34(68), p. 49–63, mar. 2018.

MERCADANTE, Aloisio. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil**: Análise do governo Lula (2003 – 2010). Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

POMPE, Carlos. **Avanço da Política Educacional nos Governos Lula e Dilma**. Confederação nacional dos trabalhadores em estabelecimentos de ensino. 2018. Disponível em: <https://contee.org.br/a-vanco-da-politica-educacional-nos-governos-lula-e-dilma>>. Acesso em: 22 de mar de 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Biblioteca Nacional de Portugal. Edições ALMEDINA, S.A. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil**: abordagem histórica e situação atual. Educ. Soc. Campinas. 2013.

13 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS DESAFIOS

PUBLIC POLICIES FOR TEACHER TRAINING AND ITS CHALLENGES

Alba Edna Rodrigues de Oliveira

<https://lattes.cnpq.br/1486889135691559>

Maria Francineuda de Mesquita Mota

<http://lattes.cnpq.br/1103163178038381>

Nadjanara Landim Campos

<http://lattes.cnpq.br/4287355137683004>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp13

RESUMO

Debater sobre as políticas públicas de formação para docentes é o principal objetivo deste trabalho. Nele discutiremos todas as variantes presentes nesse intrincado processo de formação, que quando se fala da profissão docente é perene. O artigo trata-se de uma revisão de literatura, que se balizou principalmente em dois artigos, nos amparando é claro, em outros trabalhos, para assim podermos ampliar ainda mais o debate aqui desenvolvido. Os artigos base utilizados são o escrito por Silva, Corrêa e Luquetti, e que tem como tema as facetas que se entrecruzam a formação docente: reflexão sobre a política educacional brasileira. E o artigo escrito por Magalhães e Azevedo que é intitulado formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. Para facilitar a leitura o artigo é dividido em três subtópicos, sendo o primeiro destinado a debater as políticas nacionais de formação continuada. O segundo subtópico discute sobre a educação e as lógicas de mercado e de sociedade, sendo seguido pelo último subtópico que debate os olhares muitas das vezes conflitantes em relação a formação docente. Para que a educação possa efetivamente se tornar um espaço de construção de pessoas críticas, o primeiro passo deve ser o de formar professores qualificados, desde sua formação a nível de graduação,

e sendo construído ao longo de suas práxis docentes, uma formação que leve em consideração a sua formação prática docente, suas dificuldades e potencialidades. Só assim com professores qualificados, se pode esperar que a educação nacional possa se tornar um ambiente de emancipação e desenvolvimento da sociedade.

Palavras-chave: Formação Continuada; Professores; Educação; Emancipação.

ABSTRACT

Debating public policies for training teachers is the main objective of this work. In it we will discuss all the variants present in this intricate training process, which when talking about the teaching profession is perennial. The article is a literature review, which was mainly based on two articles, supporting us, of course, in other works, so that we can further expand the debate developed here. The basic articles used are those written by Silva, Corrêa and Luquetti, which have as their theme the facets that intersect teacher training: reflection on Brazilian educational policy. And the article written by Magalhães e Azevedo entitled continuing education and its implications: between the law and teaching work. To facilitate reading, the article is divided into three subtopics, the first of which is intended to discuss national continuing education policies. The second subtopic discusses education and the logic of the market and society, followed by the last subtopic that discusses the often conflicting perspectives in relation to teacher training. So that education can effectively become a space for building critical people, the first step must be to train qualified teachers, starting from their training at the undergraduate level, and being built throughout their teaching praxis, training that takes into account consideration their practical teaching training, their difficulties and potential. Only in this way, with qualified teachers, can we hope that national education can become an environment for emancipation and development of society.

Keywords: Continuing Education; Teachers; Education; Emancipation.

1 INTRODUÇÃO

Será discutido aqui neste trabalho uma das variantes mais importantes presentes dentro da educação, dela derivam o seu sucesso ou fracasso desta,

pois a mesma perpassa todos os processos educacionais e de aprendizagem presente dentro da escola. Discorreremos sobre a formação dos docentes. Para ilustramos os pontos aqui expostos falaremos da formação docente a nível de graduação e posteriormente, sobre a formação continuada e as políticas públicas que são implementadas para a formação contínua destes profissionais.

A área da educação é uma das áreas do conhecimento em que a formação continuada é sem sombra de dúvidas um imperativo e uma necessidade. E esta formação não é encerrada quando o futuro professor se forma na sua graduação, ela apenas começa neste ponto, sendo seguida pela formação continuada que nesta fase de formação é a mais importante, pois foge do senso comum do currículo das Universidades e passa a figurar nas carências e interesses dos docentes.

Nesta etapa os professores se qualificam para sanar gargalo de aprendizagem advindos de suas graduações, e começam a se especializar nas variantes educacionais que mais os instigam, ou nas quais pretende se especializar para trabalhar em um futuro próximo. Assim, a formação continuada dos professores deve ser constante e estes profissionais também precisam de políticas públicas que valorizem esses conhecimentos e que também os estimulem a se qualificar.

Este trabalho é uma revisão de literatura. Mas uma revisão diferente, pois tem como base dois artigos científicos, que não serão os únicos utilizados, mas que são os responsáveis por dar o ponta pé inicial ao debate sobre a formação continuada dos professores nas suas mais variadas facetas.

O primeiro artigo foi escrito por Silva, Corrêa e Luquetti, e tem como tema as facetas que se entrecruzam a formação docente: reflexão sobre a

política educacional brasileira. O artigo foi publicado em 2017 no evento XIV Encontro Virtual de Documentação em Software Livre (EVIDOSOL) e no XI Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia (CILTEC). O segundo texto base foi escrito por Magalhães e Azevedo, e é intitulado formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente, publicado no ano de 2015, no Caderno CEDES, que é do Centro de Estudos Educação e Sociedade da Unicamp.

Visando facilitar a leitura e o debate a ser realizado neste trabalho, vamos transformar os artigos base em subtópicos e ir ao longo da escrita, procurando outros trabalhos que corroborem com a temática abordada aqui, para com isso, ampliar e qualificar ainda mais esta produção científica. Assim o primeiro subtópico debate as políticas nacionais de formação continuada, desde seu surgimento na LDB, até a realização de acontecimentos relevantes para esta área.

No segundo subtópico discorreremos sobre a educação e as lógicas de mercado e de sociedade, onde a educação não consegue se distanciar dos preceitos de educação não emancipadora e pouco questionadora, perpetuando uma visão de educação emanada pelas elites, que por séculos ditaram os rumos da educação nacional. Será exposto também neste subtópico as perspectivas que se apresentam tanto com o PNE em vigência, quanto com o futuro a ser construído ainda em 2024.

Por fim no último subtópico temos um breve debate sobre os olhares muitas das vezes conflitantes em relação a formação docente. Há na verdade uma imposição formativa, que não leva em consideração as variantes importantes deste processo, como a formação Inicial, as dificuldades e potencialidades de cada docente, e a sua visão de mundo. Pelo contrário, há um processo de padronização destas formações que somente afasta os professores destes momentos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Políticas nacionais de formação continuada

A formação de professores vem tendo destaque nas últimas décadas, após muitas lutas e debates, pois por muito tempo não se tinha uma preocupação acerca da formação inicial dos professores, podendo estes ser somente formados a nível médio, com os cursos chamados de quarto pedagógico. Tal situação fazia com que a qualidade da educação ofertada fosse baixa, pois os professores responsáveis por ela não possuíam a capacitação mínima para ministrar suas aulas, e formar de maneira adequada os alunos para as próximas etapas de ensino. Como nos apresenta Gatti (1997, p.119):

os professores que lecionam de 1ª a 4ª série, para os quais se exige ter pelo menos o curso médio completo, com habilitação magistério – aqui encontrava-se mais de 100 mil professores sem esse nível de escolaridade, os chamados professores “leigos”, a maioria no nordeste do país; b) os professores de 5ª a 8ª série, para os quais se exige licenciatura em nível superior – nestas séries aponta-se aproximadamente 70 mil professores sem essa formação. No ensino médio, onde legalmente para o exercício profissional também é exigido curso superior, licenciatura, cerca de 30 mil docentes não tinham essa formação. Estes números sinalizam a dimensão do desafio para se melhorar a qualificação dos professores que atuam no nível básico de ensino no Brasil.

Tal situação era muito danosa para a educação nacional, que não conseguia se desenvolver e atingir os padrões mínimos aceitáveis. Somente com a promulgação da LDB de 1996 é que se começa um processo de organização e padronização acerca da formação profissional dos professores, que deveriam cursar não mais somente um ano a mais de formação

a nível médio, mais sim uma graduação adequada a modalidade e ao nível de ensino do qual estava atrelado.

Assim se começa a exigir que os docentes que estão atuando façam cursos de graduação e se qualifiquem, e é dado para estes um prazo de dez anos para que todos os professores pertencentes a Educação Básica, possuam a graduação correspondente a sua área. E isso já era defendido como dito anteriormente na LDB. Depois de se resolver os problemas pertencentes a formação inicial dos professores, se começa a atacar um outro gargalo, o da formação continuada (PIMENTA, 2009).

A luz da reflexão que por mais avançado que seja um curso de formação acadêmica ou de formação técnica específica, os profissionais de educação não saem deles “prontos”. Na prática cotidiana, esses profissionais complementam, aprimoram e atualizam seus conhecimentos. Tanto é que, para a perspectiva da epistemologia contemporânea, a prática não constitui mero campo de aplicação da teoria aprendida na formação inicial, pois o conhecimento se produz também na própria prática (SILVA et al. 2017, p.4).

Exatamente por não saírem prontos de sua formação inicial é que se faz necessário o investimento em políticas públicas de formação continuada de professores, até porque a própria área da educação é marcada pela mudança constante, e portanto, necessitando que os profissionais que fazem parte dela, estejam em um processo contínuo de formação, para estarem sempre atualizados com as novas ferramentas de ensino, com as metodologias e com os novos alunos, visto que até mesmo estes mudam com o decorrer do tempo.

O poder público vem assim investindo, mesmo que ainda de maneira tímida, na formação continuada dos seus professores, formulando para isso

políticas de formação que visam desenvolver os profissionais da Educação Básica, em um processo em que estes professores são chamados a atrelarem os seus conhecimentos práticos, com os conhecimentos acadêmicos produzidos dentro das universidades. Temos como exemplos a:

Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Programa que tem atingido parcelas significativas de estudantes de licenciatura é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que concede bolsas, tanto para alunos dos cursos de licenciatura como para coordenadores e supervisores responsáveis nas IESs pelo desenvolvimento do projeto, com auxílios para despesas a eles vinculadas. Foi criado pelo Decreto nº 7.219/2010, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica (SILVA et al. 2017, p.5).

Todas estas ações visam oportunizar uma seara de formação continuada que dote cada vez mais os professores de saberes práticos, que possam lhes servir de base para continuar ministrando suas aulas e fazendo com que estas tenham cada mais significado para os alunos, instigando-os a estar também sempre aprendendo. Mas para que tudo isso possa efetivamente ocorrer o professor é a peça fundamental, como nos fala Nóvoa (1997, p.28):

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a

prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida.

Neste contexto o professor é o protagonista de sua própria formação, pois para que as aprendizagens colocadas se desenvolvam e cheguem até os alunos, os professores devem ser os sabedores de que a formação não é perda de tempo, nem muito menos, que estes já sabem tudo o que o professor formador irá dizer nas formações. Esta visão mesmo que ainda presente, principalmente emanada dos professores mais antigos, vai gradativamente cedendo lugar a uma nova visão onde este processo se torna natural e necessário.

2.2 Questões econômicas, políticas e sociais e o PNE na formação de professores

Apesar de termos esses avanços perante a formação dos professores, está ainda é deficitária, uma vez que a educação ainda é pensada pelas elites, que verdadeiramente não querem que se forme na educação pública, cidadãos críticos, pensantes, questionadores e participativos. Isso de forma alguma é interessante para estas elites, que através de seus cargos públicos advocam por seus interesses, perpetuando os modelos ínfimos de educação.

Para as elites, que querem através da educação não emancipar as camadas sociais menos favorecidas, e sim mantê-las sob o seu controle, o ideal de formação das gerações são os sujeitos aptos aos trabalhos, trabalhos estes que não tenha-se que pensar, ofertando uma formação descontinuada e fragmentada que nem de longe consegue fazer a construção de homens pensantes. Pois na verdade isso é a última coisa que estas elites que ditaram os rumos de nossa educação por séculos querem, pois se fosse formado este cidadão questionador, a primeira coisa que este

faria era questionar os privilégios que são dados aos filhos dos mais ricos, trabalhando para reverter esta lógica excludente.

Assim perpetua-se uma educação que em anda longe de ser emancipadora, sendo estimulada não o questionar, mais o aceitar, o entender que as classes sociais são naturais, e que se deve estudar para se colocar o mais rápido possível no mercado de trabalho, sendo formado de preferência no máximo a nível técnico, para que assim os donos do capital possam pagar os salários que melhor lhes interessar.

E nada mais fácil para que se faça com que este projeto seja perpetuado, do que se trabalhar em uma formação docente, que na prática não é realizada, até mesmo na própria lei de Diretrizes e Bases da Educação, podemos perceber essa pouca importância ao fazer docente, analisemos o que nos diz a referida lei em seu artigo 61, que trata da formação docente:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Como podemos ver ao analisarmos alguns termos presentes no artigo citado, há um processo de ênfase do trabalho docente em uma perspectiva de competências, que como se sabe, possui um caráter utilitarista, ou seja, o professor seria somente um instrumento usado para administrar as práticas pedagógicas desenvolvidas e apregoadas pelas elites que

regem a educação. Resumindo esta visão de educação apregoa um professor com formação, como nos fala Kuenzer (1999) de um mero “tarefeiro”.

Este tipo de formação é como se era de esperar deficitária e tem como efeito segundo Gramsci (1991, p.90) “o esvaziamento do trabalho docente e a construção de uma imagem de professor caracterizada pela negação da sua condição de intelectual organizador da cultura”. Corroborando com o exposto até aqui temos a fala de Leher (2004, p.45):

A expansão da oferta da escola pública nos países capitalistas dependentes uma realidade na educação básica e em certas modalidades de educação profissional está sendo acompanhada de drástico esvaziamento de seu conteúdo científico, histórico-cultural, tecnológico e artístico.

Como podemos ver até há uma expansão na oferta de vagas na educação pública, e uma certa melhoria na formação dos professores, mas esta é ainda esvaziada de criticidade, o que em consequente não forma esses professores para desenvolver esta mesma capacidade em seus alunos, reproduzindo exatamente o que as elites querem em seus projetos de educação segregadora e mantenedora dos status quo, mantendo a economia e as políticas públicas exatamente onde esta pequena parcela de pessoas quer.

Para que a educação se desenvolva precisa-se que os professores assumam seus papéis primordiais de agente de mudança, buscando suprir as carências formativas que porventura derivem de sua formação acadêmica inicial, com uma formação continuada, sendo está atrelada as suas práticas docentes, como bem pontua Gramsci (1991, p. 131) “na escola, o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor”.

Dessa forma, a educação de qualidade, em perspectiva emancipatória, com vistas a formar professores e alunos como sujeitos investidos de autonomia, se encontra

comprometida. E é nesse sentido que resgatamos o conceito de autonomia em Freire (1996), como princípio pedagógico para uma educação libertadora.

Educação essa que propicie necessárias condições à professores e educandos no desenvolvimento de sua subjetividade, de representações de mundo, de construção e defesa de argumentos a partir de sua visão de mundo. Para o autor, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (p. 14) (grifos das autoras). “[...] é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade [...]” (p. 18). (MAGALHÃES e AZEVEDO, 2015, p.20)

As autoras os mostram uma perspectiva em que a educação assume o seu verdadeiro potencial, adotando o seu papel de emancipadora e libertaria, assim como preconizava Paulo Freire, citado por elas. A palavra autonomia ganha destaque por imprimir neste processo a marca de que o aluno e mesmo os próprios professores, devem possuí-la, para que assim se tornem sujeitos atuantes dos seus processos de ensino e de aprendizagem, e não um mero expectador de tudo. E tal perspectiva levantada é sem sombra de dúvidas cabível a ambos os atores, professores e alunos.

Essa política de formação continuada qualificada e emancipadora até aparece em documentos norteadores, como já citamos na LDB, mas se tem pela primeira vez um direcionamento mais específico no PNE (Plano Nacional de Educação). Esse plano que tem duração decenal, sendo que o atual ficará em vigência de 2014 a 2024.

O PNE possui 20 metas a serem atingidas pelos sistemas de ensino, e que mesmo tendo ficado um pouco distante da perspectiva emancipatória, pois o Congresso Nacional, agindo através da estirpe da educação privada, retirou praticamente todo o caráter

crítico desta formação, podemos destacar nele algumas metas que estão diretamente ligadas a formação de professores, são elas das metas 12 a 16 deste plano.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Como podemos ver muitas as metas citadas trazem menções sobre o aumento das vagas e matrículas nos cursos de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado. Esta formação superior vai

gradativamente se complementado e dotando os professores de conhecimentos teóricos que muitos lhes ajudarão, quando estes retornam a suas salas de aula.

E essa formação a nível de mestrado e principalmente de doutorado, é uma realidade bem distante da maioria dos professores que estão ministrando aulas na Educação Básica. Tal fato se dá por conta que atualmente, estes professores não conseguem disputar em sua ampla maioria, com os alunos que estão dentro das universidades, pois os professores acabam sendo tolhidos com um turbilhão de incumbências, que não os deixa tempo para produzirem saberes, mesmo estando em seu cotidiano mergulhados em uma grande quantidade de variantes que serviriam de bases para excelentes produções científicas.

As metas do PNE também preconizam formar os poucos professores que ainda possuem somente o nível médio como formação, fazendo com que estes concluam seus cursos a nível de graduação, se qualificando, para em seguida se centrarem na meta dezesseis, que é a que preconiza a formação a nível de especialização de pelo menos metade dos professores.

Se tais metas forem realmente alcançadas, se pode ter a esperança de se conseguir quebrar a lógica mercantilista e excludente que a educação nacional teve por muitos séculos, situação que só se alterou um pouco quando em um governo de esquerda, tentou-se, sem muito sucesso, inverter a lógica e preconizar esta educação emancipadora.

Mas bons ventos se apresentam nesta seara, pois a educação nacional encontra-se nas mãos qualificadas de um ministro que já provou que entende de educação, pois não é toa que o estado por ele governado, o Ceará, possui 87 das 100 melhores escolas de ensino fundamental anos iniciais do país. E a confecção no novo PNE será também realizada na gestão que assumiu este ano, os encendo de esperança para

que a educação volte a ser prioridade nacional.

2.3 Leituras e escutas que persistem na formação dos professores

Ao analisarmos tudo o que foi debatido até aqui percebemos que muitas visões e imperativos são repetidos quando se fala da formação de professor, tanto a nível de graduação, quanto a nível de formação continuada. Não temos, no entanto, tempo plausível para nos aprofundarmos muito nestas variantes, mas se faz necessário lançarmos uma luz nesta situação, que tanto impacta na qualidade da educação que é ofertada para os alunos. Como bem pontua Severino (2003, p.75):

quando se fala na formação do educador é preciso clarear bem a questão, pois não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido da formação humana em sua integridade, pois a complexidade da função social e profissional do educador implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal.

Não podemos esquecer que os professores são seres sociais, formados por um determinado meio, e assim sendo possuidores de visões de mundo que diferem uns dos outros. Assim enquanto pessoas distintas, não se pode querer fazer assim como se tenta fazer na educação dos alunos, uma padronização, como se todos os professores tivessem as mesmas dificuldades e potencialidades.

Há também de se levar em consideração ao falarmos desta formação continuada, as experiências de vida de cada docente, seu tempo de exercício da docência e o nível de ensino ao qual este atua. Tudo isso são variáveis indispensáveis para pensarmos na

formação dos professores, e para que estes momentos possam efetivamente trazer mudanças na práxis docente desses profissionais.

Lembramos que o profissional empresta sua experiência às regularidades do seu ofício e, quando se destaca a formação continuada, os estudos têm mostrado a importância das experiências prévias na constituição da profissionalidade, por estarem esses docentes inseridos em instituições escolares por um longo período e apresentarem conceitos e representações sobre o ensino e sobre o papel do professor. Essas experiências prévias podem e devem, em nosso entender, ser trabalhadas como um aspecto singular na trajetória do docente e abordadas como algo que pode facilitar ou dificultar a construção de novas concepções, novas atitudes e valores sobre a docência, (MAGALHÃES e AZEVEDO, 2015, p.28).

É muito em função desta padronização da formação docente, seja esta inicial ou mesmo continuada, que muitos dos professores acabam resistindo de até mesmo participar destes momentos, por acharem longe de sua realidade e de sua aplicabilidade. Tal situação gera o bloqueio e a resistência destes docentes, que mesmo participando, seja por imposição da gestão ou por necessidade de ganhar pontos em seu plano de cargos e carreira, não aproveita estes momentos para se desenvolver e atualizar as suas metodologias de ensino.

Outro fator que também podemos apontar é a resistência ao novo, uma situação inerente ao homem, que tem receio do que o novo possa trazer de desestruturação as suas aulas. Escolhendo a saída mais fácil, a não implementação das metodologias aprendidas no processo de formação. Isso também ocorre por motivos bem parecido com o quais acabamos de debater.

Os docentes devem entender os benefícios que a apropriação de novas metodologias, ferramentas

de ensino e planos de aulas, podem trazer para a sua práxis docente, atualizando-o e fazendo com que suas intervenções estejam mais próximas das realidades vividas pelos alunos. Como exemplo podemos citar que os professores não podem mais fechar os seus olhos aos usos das tecnologias, em sala de aula, pois são uma realidade na vida de seus alunos, podendo estas serem apropriadas por eles, se tonando ferramentas de aprendizagem, e isso, a formação continuada pode proporcionar para este professor basta este querer.

3 CONCLUSÃO

Terminamos este trabalho com uma visão muito mais ampliada no tocante a formação continuada dos professores, e os impactos destas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Vimos que a formação docente é uma política pública que vem engatinhando, e que passou a ser uma preocupação mais presente somente depois da promulgação da LDB em 1996.

Mas esta formação ainda é pautada não nas necessidades e dificuldades dos professores, mais sim na lógica de mercado. Lógica esta que dita os rumos da educação nacional como já faz a séculos, implementando uma educação fragmentada e que nem de longe consegue formar uma pessoa pensante e questionadora, até porque não é o intuito destas elites formar pessoas que possam questionar os privilégios delas.

Assim questões econômicas, políticas e sociais, são apresentadas e permeiam o processo de formações dos professores, que ainda em suas graduações convivem com uma formação também fragmentada, gerando gargalos, que só serão superados através desta formação continuada, que é assim como todo o processo, possuidora de gargalos semelhantes.

O processo de formação continuada de professores precisa urgentemente ser reestruturado, deixando assim de ser fragmentado, pois os mesmos fatores limitantes vistos na educação básica, são percebidos nesta formação de professores. A formação continuada ofertada atualmente tenta padronizar os professores como se estes fossem sujeitos iguais, somente por fazerem parte da mesma área de atuação. Isso renega a identidade própria de cada professor, suas experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo de muitos anos.

Somente com uma formação dos professores que seja libertária é que se pode pensar em uma educação emancipadora. Se os docentes que formam as novas gerações não estão formados a contento, como se pode esperar que estes formem seus alunos. A educação é uma área de atuação em pleno desenvolvimento e mudança, requerendo dos professores um processo constante de atualização e de estudo, para fazer com que os professores estejam sempre antenados nas novas ferramentas e metodologias de ensino, para assim poder repassar para os seus alunos e tonar a aprendizagem destes mais significativa.

Assim, a formação de professores é, sem sombras de dúvidas, o primeiro passo rumo a uma educação que consiga finalmente se desatrelar da lógica perversa do mercado neoliberal, fazendo com que os alunos derivados desta formação participativa e questionadora, possam usar a educação como ponte de desenvolvimento e ascensão social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. [Edição extra – seção 1].

BRASIL. **Lei 9.394**, de 1996. Regulamenta as Diretrizes

e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Editora Autores Associados, Campinas, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, dez. 1999.

LEHER, R. **Organização, Estratégia Política e o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MAGALHÃES, Lúgia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015

NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SILVA, Liz Daiana Tito Azeredo da; CORRÊA, Jackeline Barcelos; LUQUETTI, Eliana Crispim França. Facetas que se entrecruzam a formação docente: reflexão sobre a política educacional brasileira. **Anais... XIV EVIDOSOL e XI CILTEC-Online** - junho/2017 – Disponível em: <<http://evidosol.textolivre.org>>. Acesso em: 30 de dez. de 2022.

14 O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DA MÚSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE PROCESS OF INCLUDING STUDENTS WITH DISABILITIES THROUGH MUSIC: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Antônia Josefina de Araújo Viana
<https://lattes.cnpq.br/4265860729947955>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp14

RESUMO

Será debatido nesse artigo o processo de inclusão dos alunos com deficiência, utilizando como vetor a música. O artigo é uma revisão de literatura pautada em diversos autores, que possuem relevância na área de interesse do trabalho. O objetivo geral do trabalho é debater o processo de inclusão usando como ferramenta a música, ressaltando os seus desafios e possibilidades. Como objetivos específicos busca-se apresentar os principais desafios encontrados para a implementação da música como ferramenta de inclusão; discutir as possibilidades gerais proporcionadas por essa ferramenta e explicar os benefícios proporcionados pela utilização da música para a inclusão dos alunos com deficiência. A justificativa do trabalho é encontrada na necessidade de disseminação dos benefícios e potencialidades proporcionados aos alunos com deficiência, que a música pode proporcionar. O trabalho é organizado em três subtópicos diferentes, sendo o primeiro destinado a discutir os desafios encontrados para que a música possa ser utilizada no processo de inclusão dos alunos com deficiência. No segundo subtópico temos os benefícios proporcionados pelo uso da música para o desenvolvimento dessa criança, finalizando com as possibilidades que derivam do uso dessas ferramentas no cotidiano escolar, para incluir os alunos com

deficiência nas turmas regulares de ensino.

Palavras-chave: Inclusão; Música; Educação; Deficiência.

ABSTRACT

This article will discuss the process of inclusion of students with disabilities, using music as a vector. The article is a literature review based on several authors, who are relevant in the area of interest of the work. The general objective of the work is to discuss the inclusion process using music as a tool, highlighting its challenges and possibilities. As specific objectives, we seek to present the main challenges encountered for the implementation of music as a tool for inclusion; discuss the general possibilities provided by this tool and explain the benefits provided by the use of music for the inclusion of students with disabilities. The justification for the work is found in the need to disseminate the benefits and potential provided to students with disabilities, which music can provide. The work is organized into three different sub-topics, the first of which is intended to discuss the challenges encountered so that music can be used in the process of inclusion of students with disabilities. In the second subtopic we have the benefits provided by the use of music for the development of this child, ending with the possibilities that derive from the use of these tools in the school routine, to include students with disabilities in regular teaching classes.

Keywords: Inclusion; Music; Education; Deficiency.

1 INTRODUÇÃO

O ensino tradicional ainda prevalece em muitas instituições de Educação Infantil, onde a música é utilizada apenas em datas festivas ou durante momentos específicos, como a roda de conversa ou canções de bom dia. Mesmo com a obrigatoriedade estabelecida pela lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, as instituições de educação infantil não atribuem o devido valor à música (BATALHA, 2009).

De acordo com Ravagnani (2009), a música oferece inúmeras possibilidades, desde cantar e dançar ao som de diferentes estilos musicais, permitindo que as crianças expressem a criatividade e se divirtam. Ritmos como samba, MPB, rock e cantigas de roda, quando utilizados de forma educativa, podem enriquecer a prática

docente. No entanto, a música é geralmente utilizada de maneira restrita e tímida, deixando muito a desejar em termos de inclusão e aprendizagem para todas as crianças.

O objetivo geral do trabalho é debater o processo de inclusão usando como ferramenta a música, apontando as possibilidades e desafios desse processo. E como objetivos específicos busca-se apresentar os principais desafios encontrados para a implementação da música como ferramenta de inclusão; discutir as possibilidades gerais proporcionadas por essa ferramenta e explicar os benefícios proporcionados pela utilização da música para a inclusão dos alunos com deficiência.

A inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil é um direito garantido por lei, porém, enfrenta desafios significativos. A música, como linguagem universal e acessível, pode contribuir de maneira poderosa para promover a inclusão, estimulando a participação ativa e a expressão dos alunos com deficiência. Além disso, a música pode ser um recurso eficaz para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, favorecendo o processo de aprendizagem de forma lúdica e prazerosa.

No entanto, é necessário abordar os desafios específicos enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com deficiência através da música, como adaptação de atividades, escolha de repertório adequado e formação profissional. Ao discutir esses desafios e explorar as possibilidades oferecidas pela música, busca-se proporcionar uma reflexão e um embasamento teórico-prático que possam apoiar os educadores na promoção da inclusão na Educação Infantil.

Dessa forma, este texto visa contribuir para a conscientização dos profissionais da Educação Infantil sobre a importância de adotar práticas inclusivas e explorar o potencial da música como uma ferramenta no processo de inclusão dos alunos com deficiência. Ao

promover a discussão sobre os desafios e possibilidades dessa abordagem na Educação Infantil, espera-se inspirar os educadores a desenvolverem estratégias criativas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos, permitindo que todos participem plenamente das atividades musicais.

Ao reconhecer a importância da música como meio de expressão, comunicação e aprendizagem, os profissionais da Educação Infantil podem criar um ambiente inclusivo, valorizando a diversidade e promovendo a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Através do diálogo, formação contínua e colaboração com outros profissionais e pais, é possível superar os desafios e ampliar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência.

É fundamental reforçar que a inclusão por meio da música na Educação Infantil não se trata apenas de uma obrigação legal, mas de um compromisso com a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. A música, aliada a uma abordagem pedagógica sensível e adaptada, pode ser um canal poderoso para ampliar as oportunidades de participação, crescimento e desenvolvimento das crianças com deficiência. Com esforço e dedicação, é possível transformar desafios em possibilidades, permitindo que todos os alunos tenham uma experiência enriquecedora na Educação Infantil, construindo um futuro mais inclusivo e igualitário.

Esse trabalho trata-se de uma revisão de literatura, que pesquisou em artigos e periódicos autores que pudessem contribuir na construção do referencial teórico aqui discutido.

O trabalho é organizado em três subtópicos diferentes, sendo o primeiro destinado a apresentar os desafios encontrados para implementação da música como ferramenta efetiva de inclusão. No segundo é apresentado os benefícios proporcionados pela utilização da música nesse contexto. Por fim, é debatido

as possibilidades geradas pela música para ajudar na inclusão dos alunos com deficiência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Desafios para a implementação da música como ferramenta inclusiva

A implementação da música como ferramenta inclusiva na Educação Infantil é uma tarefa que apresenta desafios significativos. Diversos autores ressaltam a importância desse tema e apontam as dificuldades enfrentadas nesse processo. E será sobre esses desafios que nos debruçaremos nesse subtópico do trabalho.

Segundo Santos (2018), “a inclusão na música requer uma compreensão ampla das necessidades individuais dos alunos com deficiência e a capacidade de adaptar as atividades para atender a essas necessidades”. Nesse sentido, é fundamental que os educadores estejam preparados para identificar as habilidades musicais e necessidades específicas de cada aluno, a fim de oferecer um ambiente inclusivo.

No entanto, como destacado por Silva (2020), “a falta de formação adequada dos professores é um dos principais desafios na implementação da música como ferramenta inclusiva”. Muitos educadores não possuem conhecimentos específicos sobre adaptação de atividades musicais e estratégias de ensino que promovam a participação de todos os alunos. Essa lacuna na formação pode resultar em práticas não inclusivas e limitar o potencial da música como meio de expressão e aprendizagem.

Além disso, Gomes (2019) resalta que “a falta de recursos materiais e apoio profissional especializado também são desafios para a implementação da música como ferramenta inclusiva”. A disponibilidade de instrumentos musicais adaptados, materiais sensoriais e profissionais como musicoterapeutas e terapeutas

ocupacionais são fundamentais para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência.

Diante desses desafios, é necessário buscar soluções e superar as barreiras que dificultam a implementação da música como ferramenta inclusiva na Educação Infantil. A capacitação e formação contínua dos educadores, o estabelecimento de parcerias com profissionais especializados e a busca por recursos materiais adequados são passos essenciais nesse processo.

Conforme afirmado por Ferreira (2017), “a inclusão na música requer um esforço coletivo e uma mudança de perspectiva, reconhecendo e valorizando a diversidade de habilidades e potencialidades de todos os alunos”. Ao enfrentar os desafios e promover uma abordagem inclusiva na música, a Educação Infantil pode oferecer um ambiente enriquecedor, onde todas as crianças, independentemente de suas habilidades, possam vivenciar os benefícios da música como forma de expressão, aprendizagem e inclusão social, e será sobre esses benefícios que discutiremos no próximo subtópico.

2.2 Benefícios proporcionados pela música

As possibilidades de aprendizagem proporcionadas pela música são amplamente exploradas na literatura acadêmica, que evidencia os benefícios educacionais dessa prática. Diversos autores ressaltam as contribuições da música como recurso pedagógico para o desenvolvimento integral dos alunos.

Segundo Swanwick (1988), “a música oferece um ambiente rico para a exploração e a expressão individual e coletiva, estimulando a criatividade, a sensibilidade estética e a imaginação dos estudantes”. Através da música, os alunos têm a oportunidade de experimentar diferentes sonoridades, desenvolver habilidades musicais e se expressar de forma única.

Conforme Hallam (2010), “a música promove a aprendizagem multissensorial, envolvendo a audição, a percepção rítmica e a coordenação motora”. Além disso, a música estimula áreas cognitivas do cérebro, como a memória, a atenção e a concentração, contribuindo para aprimorar as habilidades acadêmicas dos alunos.

Swedberg (2015) enfatiza que “a música pode ser uma ferramenta eficaz para o ensino de outros conteúdos curriculares, como matemática, ciências e línguas estrangeiras”. Através da integração da música com outros campos de conhecimento, os alunos são incentivados a explorar conceitos de forma mais criativa e significativa.

Além disso, Hargreaves (2012) destaca que “a música promove a interação social, o trabalho em equipe e o respeito à diversidade cultural”. Ao compartilhar experiências musicais, os alunos desenvolvem habilidades sociais, como a escuta ativa, a cooperação e a valorização das diferenças.

Portanto, a música oferece um leque de possibilidades de aprendizagem que vão além do domínio musical, englobando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Ao incorporar a música como ferramenta educacional, os educadores podem potencializar o engajamento dos alunos, estimular a criatividade e proporcionar uma experiência enriquecedora de aprendizagem. E todos esses benefícios são ampliados quando se fala na perspectiva dos alunos com deficiência.

Além dos aspectos mencionados anteriormente, a música também desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem e da comunicação dos alunos. Segundo Schellenberg (2005), “a participação em atividades musicais favorece o desenvolvimento da habilidade linguística, incluindo a percepção dos sons da fala, a prosódia e a consciência fonológica”. Ao explorar diferentes ritmos, entonações e letras de músicas, os alunos ampliam suas habilidades

de escuta e expressão oral, fortalecendo as competências linguísticas.

Outro benefício significativo da música é a sua capacidade de estimular a criatividade e a imaginação dos alunos. Como apontado por Barrett (2017), “a música proporciona um espaço de liberdade artística, no qual os alunos podem criar, improvisar e experimentar novas formas de expressão”. Essa liberdade criativa contribui para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, pensar de forma divergente e buscar soluções inovadoras em diferentes contextos.

Através da música, os alunos também têm a oportunidade de explorar e vivenciar diferentes culturas e tradições. Conforme destacado por Lamont (2012), “a música é uma forma poderosa de transmitir identidades culturais, valores e experiências humanas”. Ao conhecer músicas de diferentes épocas e regiões, os alunos são expostos a diferentes perspectivas e enriquecem sua compreensão do mundo, promovendo a valorização da diversidade cultural.

Em suma, as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pela música são vastas e abrangem diversos aspectos do desenvolvimento humano. Através da música, os alunos desenvolvem habilidades musicais, cognitivas, emocionais, linguísticas e sociais, além de estimularem sua criatividade e ampliarem sua compreensão cultural.

Portanto, é essencial que a música seja incorporada de forma significativa e intencional nos contextos educacionais, a fim de potencializar a aprendizagem dos alunos e promover experiências enriquecedoras dentro e fora da sala de aula. E será na perspectiva das possibilidades que abordaremos o próximo subtópico.

2.3 Possibilidades de aprendizagem proporcionadas pela música

As possibilidades de aprendizagem para alunos com deficiência proporcionadas pela música são amplas e significativas. A música tem o poder de engajar e estimular diferentes habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras desses alunos, promovendo um ambiente inclusivo e enriquecedor. Diversos estudos e autores destacam os benefícios da música como uma ferramenta efetiva no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência.

Conforme Gattino et al. (2013), a música pode ser uma via de comunicação acessível e prazerosa para alunos com deficiência, permitindo-lhes expressar emoções, explorar sons e ritmos, além de promover interações sociais e fortalecer a autoestima. Através da música, esses alunos desenvolvem habilidades de percepção auditiva, memória, atenção e coordenação motora.

Segundo Wigram (2012), a música oferece uma linguagem universal que ultrapassa as barreiras da comunicação tradicional. Ela pode ser adaptada de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, permitindo a criação de estratégias pedagógicas personalizadas. O autor ressalta ainda que a música pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem, na melhoria da concentração e na promoção do bem-estar emocional de alunos com deficiência.

Além disso, Swedberg (2015) destaca que a música pode ser utilizada como uma ferramenta para o ensino de habilidades acadêmicas, como a matemática e a linguagem, de forma lúdica e prazerosa. Através de canções, rimas e jogos musicais, os alunos podem aprender conceitos e conteúdos de forma mais significativa e envolvente. Portanto, as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pela música para alunos com deficiência são vastas e fundamentais para o

seu desenvolvimento integral. Ela permite que esses alunos expressem sua criatividade, se comuniquem, interajam socialmente e adquiram conhecimentos de maneira estimulante e inclusiva.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se ao final desse trabalho com todos os objetivos propostos em seu início alcançados. Ao longo dos trechos apresentados, discutimos os desafios e possibilidades da música como ferramenta inclusiva no processo de ensino e aprendizagem. No que diz respeito aos desafios, destacamos a necessidade de formação e capacitação dos professores, a falta de recursos e materiais adequados, além da falta de valorização da música como elemento pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Esses desafios evidenciam a importância de promover uma mudança de paradigma, para que a música seja reconhecida como uma poderosa ferramenta de inclusão e aprendizagem.

Por outro lado, analisamos as possibilidades de aprendizagem que a música proporciona aos alunos com deficiência. Através da música, esses alunos têm a oportunidade de expressar emoções, explorar sons e ritmos, fortalecer a autoestima e desenvolver habilidades cognitivas, motoras e sociais. Além disso, a música oferece uma linguagem universal que ultrapassa as barreiras da comunicação tradicional, permitindo adaptações personalizadas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Ela também pode ser utilizada para o ensino de habilidades acadêmicas, de forma lúdica e prazerosa.

Nesse sentido, é fundamental promover a conscientização e o diálogo com os pais, educadores e a comunidade escolar sobre a importância da música como ferramenta inclusiva. É preciso investir em formação contínua dos profissionais da educação, fornecer

recursos e materiais adequados, além de incentivar a criação de espaços e momentos dedicados à prática musical na educação infantil. Dessa forma, será possível ampliar as oportunidades de aprendizagem, desenvolver habilidades e promover a inclusão efetiva dos alunos com deficiência por meio da música.

Em suma, a música apresenta-se como um poderoso recurso no processo de inclusão dos alunos com deficiência na Educação Infantil. Os desafios existentes demandam esforços conjuntos, porém, as possibilidades de aprendizagem proporcionadas pela música são amplas e significativas. Ela oferece uma forma acessível e prazerosa de expressão, promovendo interações sociais, desenvolvimento cognitivo e emocional, e contribuindo para a formação integral dos alunos. Ao reconhecer e valorizar o potencial da música como ferramenta inclusiva, podemos transformar o ambiente educacional em um espaço acolhedor e enriquecedor para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e diferenças.

REFERÊNCIAS

BARRETT, M. S. A música na educação infantil: práticas pedagógicas e suas implicações. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 25, p. 5-18, 2017.

BATALHA, D. V. Um breve passeio pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Anais do Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, PR, Brasil, 9, 2009.

FERREIRA, L. M. Inclusão na música: um esforço coletivo rumo à diversidade. **Revista Educação e Sociedade**, v. 39, n. 146, p. 523-538, 2017.

GATTINO, G. S. et al. A música como recurso terapêutico para a promoção da comunicação e da interação social em crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, p. 579-592, 2013.

GOMES, M. L. Recursos e apoio profissional na implementação da música como ferramenta inclusiva. **Congresso Nacional De Educação Inclusiva**, 4., Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Editora ABNT, 2019.

HALLAM, S. O poder da música: seu impacto no desenvolvimento intelectual, social e pessoal de crianças e jovens. **International Journal of Music Education**, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010.

HARGREAVES, D. J. O papel da música no século XXI. In: DEUTSCH, D. (Ed.). **A Psicologia da Música**. 3. ed. Academic Press, 2012. p. 649-695.

LAMONT, A. Além das paredes da sala de aula: perspectivas de professores e alunos sobre como a música fora da escola informa a educação musical escolar. **Music Education Research**, v. 14, n. 2, p. 225-242, 2012.

RAVAGNANI, Anahi. **A educação musical de crianças com Síndrome de Down em um contexto de interação social**. Curitiba, 2009.

SANTOS, A. B. A inclusão na música: compreendendo as necessidades individuais dos alunos com deficiência. **Revista Educação Inclusiva**, v. 12, n. 2, p. 78-95, 2018.

SCHELLENBERG, E. G. Música e habilidades cognitivas. **Current Directions in Psychological Science**, v. 14, n. 6, p. 317-320, 2005.

SILVA, J. R. Desafios para a implementação da música como ferramenta inclusiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 5., 2020, São Paulo. **Anais eletrônicos**... São Paulo: Editora ABNT, 2020.

SWANWICK, K. **Música, mente e educação**. Routledge, 1988.

SWEDBERG, R. O papel da música na educação: perspectivas e desafios. **Revista Brasileira de Educação Musical**, v. 3, n. 2, p. 107-121, 2015.

WIGRAM, T. Música e crianças com necessidades especiais. In: VIEIRA, F. L. M.; AZEVEDO, A. M. (Org.). **Educação Musical Especial: Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 45-58.

15 PERFIL, FUNÇÕES E COMO É VISTO O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR

PROFILE, FUNCTIONS AND HOW THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IS SEEN IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

Maria Jocelia Xavier de Souza

<https://lattes.cnpq.br/4035979322743015>

Julieta Telles Lopes Freire

<http://lattes.cnpq.br/1912046271043592>

Renata da Rocha Gomes

<http://lattes.cnpq.br/4026111419330223>

Edmilson Galdino da Silva

<http://lattes.cnpq.br/5967938199400909>

DOI: 10.51473/ed.al.ebd.cp15

RESUMO

Um dos profissionais mais importantes para o desenvolvimento da educação será apresentado e debatido nesse trabalho, o coordenador pedagógico. O artigo trata-se de uma revisão de literatura, que foi embasada em diversos autores que possuem produções relevantes dentro da área de interesse desse trabalho. O objetivo geral desse trabalho é o de apresentar o coordenador pedagógico em todas as suas variantes, incluindo o seu perfil, suas funções e como ele é visto pelos demais atores presentes dentro da escola. Como objetivos específicos temos: apresentar o perfil profissional do coordenador pedagógico; discutir sobre as funções desempenhadas por esse profissional e mostrar como esse profissional é visto dentro do ambiente escolar pelos grupos presentes dentro da escola. O trabalho parte do seguinte problema: Quais funções, perfis e visões que o coordenador pedagógico possui dentro da escola? A justificativa do trabalho é a de apresentar as variantes que compõem a

função de coordenador pedagógico, para que essa função seja mais valorizada dentro do ambiente escolar. O trabalho é organizado em três subtópicos diferentes, o primeiro aborda o perfil profissional do coordenador pedagógico, no segundo é explanado as suas funções dentro da escola, finalizando com a apresentação de como esse profissional é visto dentro da escola pelos demais atores envolvidos no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Função; Perfil; Visão.

ABSTRACT

One of the most important professionals for the development of education will be presented and discussed in this work, the pedagogical coordinator. The article is a literature review, which was based on several authors who have relevant productions within the area of interest of this work. The general objective of this work is to present the pedagogical coordinator in all its variants, including its profile, its functions and how it is seen by the other actors present inside the school. As specific objectives we have: to present the professional profile of the pedagogical coordinator; discuss the functions performed by this professional and show how this professional is seen within the school environment by the groups present within the school. The work starts from the following problem: What functions, profiles and visions does the pedagogical coordinator have within the school? The justification of the work is to present the variants that make up the function of pedagogical coordinator, so that this function is more valued within the school environment. The work is organized into three different subtopics, the first addresses the professional profile of the pedagogical coordinator, the second explains their functions within the school, ending with the presentation of how this professional is seen within the school by the other actors involved in the process of literacy.

Keywords: Pedagogical Coordinator; Function; Profile; Vision.

1 INTRODUÇÃO

A função de coordenador pedagógico em nosso país é relativamente recente, data-se por volta

da década de 1930 do século XX, tendo sua origem na supervisão pedagógica, passando a ter uma maior disseminação nas últimas décadas. Atualmente estes profissionais estão presentes em todas as escolas, ajudando-as na busca de uma educação de qualidade (VENAS, 2012).

O objetivo geral desse trabalho é o de apresentar o coordenador pedagógico em todas as suas variantes, incluindo o seu perfil, suas funções e como ele é visto pelos demais atores presentes dentro da escola. Como objetivos específicos temos: apresentar o perfil profissional do coordenador pedagógico; discutir sobre as funções desempenhadas por esse profissional e mostrar como esse profissional é visto dentro do ambiente escolar pelos grupos presentes dentro da escola.

O trabalho parte do seguinte problema: Quais funções, perfis e visões que o coordenador pedagógico possui dentro da escola? O trabalho encontra a sua justificativa na necessidade de se aprofundar mais acerca da delimitação de atuação do coordenador pedagógico, visando a sua valorização e melhoria do desempenho de suas funções e atribuições. A metodologia adotada qualifica esse trabalho como sendo uma revisão de literatura, que se baseia em autores que possuem trabalhos relevantes dentro da área de interesse desse trabalho.

A organização do trabalho é composta por três subtópicos divididos de forma a trabalhar cada um dos objetivos específicos. Assim, no primeiro subtópico é apresentado o perfil profissional que é exigido para que o professor exerça com segurança o cargo de coordenador pedagógico. Já no segundo subtópico temos a explanação acerca das funções a serem desenvolvidas por esse profissional dentro do ambiente escolar. Finalizando com um debate sobre como esse profissional é visto dentro do ambiente escolar.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O perfil profissional do coordenador pedagógico

Em qualquer atividade laboral, faz-se necessário ao profissional preencher alguns requisitos básicos, para que possa desempenhar sua função de maneira eficiente. Em nosso objeto de estudo não é diferente, existem documentos oficiais que elencam quais os conhecimentos mínimos necessários para desempenhar a função de coordenador pedagógico no ambiente escolar.

Para falarmos sobre o perfil do coordenador pedagógico iremos analisar os documentos que regem e direcionam a educação em nosso país que são a Constituição Federal (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

O primeiro documento a citar a necessidade de termos uma gestão à frente da escola bem-preparada é a própria Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 206, inciso VI afirma que devesse buscar dentro da escola a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Este termo gestão democrática é o divisor de águas para a educação, pois visa dentre outras coisas retirar o poder centrado antes unicamente na figura do diretor e o pulverizar nos demais atores que estão presentes na escola. Veiga (1995, p. 18) afirma que:

“Para que a ação administrativa democrática aconteça é necessária a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões e ações administrativas e pedagógicas ali envolvidas.”

Esta descentralização do poder na escola incentivou uma maior representatividade dos demais cargos que hoje compõem o chamado núcleo gestor, que é formado pelo coordenador

pedagógico, secretário escolar e diretor, fazendo com que as decisões que afetam o cotidiano escolar sejam tomadas em conjunto e de forma democrática.

Após este ganho proporcionado pela Constituição Federal, o próximo momento marcante foi a promulgação da LDB, que ocorreu em 1996 em forma da Lei nº 9394/96. Na lei maior da educação brasileira é que se especificou de maneira mais clara os requisitos mínimos para a investidura no cargo de coordenador pedagógico, buscando-se ofertar para as escolas públicas profissionais preparados para desempenhar tal função.

Na referida lei dar-se uma grande importância a preparação do profissional do coordenador pedagógico que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 64, deve “ter formação inicial superior em Pedagogia ou Pós-Graduação”. Indo um pouco adiante nesta lei temos o Art. 67 que nos fala sobre a necessidade de o postulante a coordenador pedagógico também apresentar experiência em sala de aula, ao afirmar que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.

Realizando uma análise mais detalhada do que nos mostra a lei, podemos perceber que se o professor for formado em pedagogia o mesmo já estaria apto a exercer a função, já para os professores de disciplinas específicas seria necessário a conclusão de um curso de pós-graduação em Gestão escolar, na modalidade *lato sensu*, com duração mínima de 360 horas.

Percebe-se que além da formação é importante que esse profissional tenha também a experiência da docência que será de fundamental importância para o desenvolvimento do seu trabalho dentro do núcleo gestor da escola e principalmente na formação dos docentes.

Percebemos com isso que a lei une de maneira magistral uma formação acadêmica mínima, com a experiência docente. Entende-se segundo Nogueira (2005, p. 23), que “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”. Ou seja, de nada adianta para o profissional possuir um excelente currículo, composto por diversos cursos de capacitação se o mesmo não conseguir entender a dinâmica presente dentro da escola, nem conseguir se pôr no lugar do colega professor, sem muito menos entender de relações interpessoais. Todas estas aprendizagens não estão disponíveis em cursos ou tutoriais, só as conseguimos na nossa lida diária, na sala de aula, por isto faz-se tão importante esta experiência docente pregressa.

Por fim, ao citarmos o Plano Nacional de Educação (PNE) como documento importante ao falarmos do coordenador pedagógico, nos referimos às metas propostas pelo plano nacional de educação, que são em um total de 20, devendo serem alcançadas na década correspondente a 2014-2024. Sabemos que somente o coordenador não fará sozinho com que o respectivo sistema de ensino do qual faz parte, consiga atingir as metas propostas do PNE, mas acreditamos que para que se possa alcançar tal façanha o fortalecimento deste profissional, bem como, o investimento público em capacitação continuada, melhoria dos espaços físicos, melhorias salariais e de valorização docente devem ser aumentados.

Sabe-se que os requisitos aqui colocados e solicitados pela legislação educacional, muitas das vezes não são seguidos pelas Secretarias de educação municipais, podemos perceber em nossa prática docente inúmeros casos de profissionais à frente de tais postos, mas que não apresentam o mínimo de capacidade para tal. O grande problema está na forma

de seleção realizada por estas Secretarias, pois ainda é muito observado a mera indicação política, lesando seriamente os resultados da escola.

Atualmente existe uma maior pressão por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para que seja seguido o que diz a gestão democrática presente na LDB/96, onde fala que a forma de seleção para os núcleos gestores das escolas devem ocorrer através de concurso público de provas e análise de títulos, propiciando que os profissionais certos estejam à frente das escolas, acabando com os verdadeiros “currais eleitorais” ainda muito presente nas escolas.

2.2 Funções do coordenador pedagógico dentro da escola

Ao realizarmos uma pesquisa na internet, em livros e periódicos podemos perceber que a grande maioria dos estudiosos afirmam que ao falarmos sobre as funções dos coordenadores pedagógicos dentro da escola, pouco se sabe. Os próprios profissionais não sabem dizer com exatidão qual as suas atribuições. O que acaba gerando um sério desvio de função, comprometendo o seu trabalho.

Segundo Aragão (1998, p. 10), “eles não sabem os limites de seu papel e, por isso, aceitam todas as demandas que lhe são dadas, fazendo coisas demais por não ter a compreensão de que são, antes de tudo, formadores”.

Segundo Bartman (1998, p.1):

“O coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só crítica, e não instrumentaliza, ou só cobra, mas não orienta.”

Ao analisarmos estes dois autores podemos perceber que mesmo possuindo uma legislação normeadora, dentro da escola este profissional não sabe muitas vezes quais são as suas funções e atribuições, atuando na organização de horários dos professores, no uso dos equipamentos da escola como sala de vídeo, biblioteca, quadra, ajudando nas matrículas, transferências e declarações, conversando com os pais, resolvendo problemas de indisciplinas dos alunos, assessorando a direção, executando projetos e realizando relatórios dos mesmos, ou seja, absorvendo um grande número de tarefas que poderiam e deveriam ser realizadas pelos demais profissionais da escola. Estas demandas ocultas enfrentadas pelo coordenador acabam comprometendo o seu tempo e o desviando da sua função principal que é a formação continuada dos professores a ele incumbidos (RIBEIRO, 2012).

Para Pinto (2011, p. 77), o(a) coordenador(a) pedagógico(a) é:

“O profissional de ensino que dá suporte ao trabalho docente, que deve ter domínio dos procedimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem que acontece formalmente na sala de aula, mas do mesmo modo deve ter domínio dos demais procedimentos que envolvem a totalidade das atividades educativas que ocorrem em toda a escola e que estão direta ou indiretamente relacionadas com as práticas educativas da sala de aula.”

Logo as funções desempenhadas pelos coordenadores pedagógicos caminham no prisma de dar suporte, supervisionar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógicas curriculares, não deixando é claro de lado que a sua principal prioridade é a de dar assistência didático-pedagógica aos professores por ele coordenados no tocante ao trabalho realizado pelos mesmos com os discentes da escola.

Por possuir um papel ativo nas proposições

que ocorrem dentro da escola, o coordenador pedagógico deve sempre estar atento para três medidas que o ajudarão muito. A primeira seria a medida preventiva, que busca observar e antecipar possíveis erros que possam aparecer em relação ao funcionamento pedagógico da escola. A segunda medida seria a construtivista, que ocorreria quando o coordenador trabalha junto ao professor, ajudando-o em suas dificuldades e desafios, deixando de ser um mero agente de cobrança e sendo um parceiro na busca da superação dos desafios. A terceira medida seria a criativa, que como o próprio nome diz seria a proposição de maneiras criativas para tanto aprimorar o trabalho do professor, quanto melhorar a aprendizagem do aluno (NOGUEIRA, 2005).

Portanto, a coordenação pedagógica deve direcionar o seu trabalho visando ao objetivo do sucesso do aluno. Todas as suas estratégias devem ser pensadas e direcionadas para que suas práticas, através do professor, sejam adequadas para alcançar a aprendizagem.

O coordenador, assim como o professor, deve conhecer a realidade da sua escola, do seu aluno e saber desenvolver a sensibilidade com todos, deve ouvi-los e respeitá-los. O trabalho da gestão e dos professores deve estar conectado à necessidade do aluno. Cabe ao coordenador desenvolver a sensibilidade para com o outro, buscar, investigar a realidade em que se encontra, conhecer e respeitar a cultura do grupo, suas histórias, seus valores e crenças, (VASCONCELOS, 2013).

Em seu trabalho a coordenação pedagógica precisa ter autonomia e contar com o apoio da direção e dos professores para desenvolver o plano que ele preparou para colocar em prática. Sem apoio e autonomia o trabalho fica comprometido e, muitas das vezes, o coordenador desmotivado, acaba não realizando

algumas das suas funções, comprometendo o desenvolvimento dos alunos, os maiores prejudicados.

Conseguir garantir e valorizar a participação ativa dos professores torna-se desafiador para a coordenação pedagógica, porém garante um trabalho muito mais produtivo. A coordenação pedagógica precisa ser capaz de transformar para melhorar o trabalho do professor, ajudá-lo a repensar sua prática, a estudar, a atualizar-se e a ser reflexivo e crítico.

O que podemos perceber com o já exposto até aqui, é que o cargo de coordenador pedagógico é um cargo muito complexo e requer do profissional que o assume um imenso “jogo de cintura” para receber as demandas, que chegam de todos os atores da escola, sintetizá-las e propor alternativas para unir os vários interesses, que muitas das vezes são conflitantes, pois o pedagógico da escola está em suas mãos. Para Ribeiro (2012, p.16):

“É papel do coordenador, favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo, onde se incentive a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, promovendo mudanças atitudinais, procedimentais e conceituais nos indivíduos.”

Ou seja, ele deve ser sempre um motivador de sua equipe e de seus alunos, trabalhando na perspectiva de uma educação integral, buscando novos saberes e sendo sempre atualizado nas novas abordagens e métodos de ensino, para assim conseguir realizar suas funções a contento.

2.3 Como é visto o coordenador pedagógico na escola

Todo profissional ao executar suas funções transpassa para as pessoas próximas a ele uma visão atrelada ao cargo que ocupa. Na atividade de coordenador pedagógico não seria diferente e podemos até

afirmar que esta visão é bastante ampliada, por conta do número elevado de relações interpessoais desenvolvidas por este profissional, visto que ele em sua vida diária se relaciona com os pais dos alunos, com os funcionários e professores da escola, com o núcleo gestor, com os alunos e também com a própria Secretaria de educação a qual pertence.

Esta teia imensa e emaranhada de relacionamentos gera visões díspares para com este profissional, que é visto de uma maneira diferente por cada grupo. A literatura sobre essa temática é escassa e pouco se produziu até o momento em relação a esta problemática, o que é bem preocupante, pois isto pode influenciar e muito o trabalho deste profissional, fazendo com que ele enfrente diversas dificuldades por não conseguir identificar como é visto dentro da escola onde trabalha.

Iniciaremos discutindo como ele se vê. Percebemos que este profissional por não possuir suas atribuições bem definidas se enxerga responsável por todas as atividades que não são desempenhadas pelo diretor e secretário da escola, absorvendo demandas gigantescas e aceitando rótulos que são construídos ao longo do tempo como Lima e Santos (2007, p. 79) nos apresentam:

“(...) “Bombril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos)”. Além destas metáforas, outras parecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola.”

É um grande desafio para este profissional,

pois a partir do momento que enquanto profissional ele aceita tais rótulos, e ainda por cima não se reconhece e não sabe em qual nicho deve atuar dentro da escola, ele pode muito bem perder o seu rumo e ampliar ou estimular a criação de visões negativas quanto a sua prática.

Como ele vê e como é visto por seu grupo prioritário de trabalho que são os professores? Pesquisa realizada por Ribeiro no ano de 2012 aferiu um dado curioso, 31% dos coordenadores pedagógicos entrevistados “reclamaram da dificuldade de trabalhar com os professores, pois não conseguem ajudá-los, não sabe como motivá-los e por último não sabe liderá-los”. Logo se este profissional apresenta dificuldades de estar à frente dos professores acaba construindo uma visão errônea sobre a sua prática.

Muitos professores ainda não se acostumaram com a figura central do coordenador pedagógico, principalmente os que já estão exercendo sua função a mais de vinte anos, pois a décadas atrás os professores gozavam de total autonomia, em relação ao planejamento e implementação de suas aulas, fato que mudou radicalmente com a ampliação da atuação do coordenador, que surgia como um fiscalizador, um “dedo duro” que estava ali para entregá-lo para a direção da escola, ou até mesmo que achava que ele não sabia dar aula, pois estava sempre vendo seus planos de aulas e dizendo o que fazer.

Este tipo de visão deve ser revista pelo coordenador pedagógico, pois é um sério risco ao seu trabalho, Ribeiro (2012, p. 167) afirma que o “coordenador com eficiência centraliza as conquistas do grupo de professores e assegura que as boas ideias tenham continuidade”. O mesmo não está ali para fiscalizar ou apontar o que está certo ou errado no planejamento ou na forma de dar aula do professor, nisto os professores também devem se desarmar e aceitar de forma

mais tranquila sugestões e até mesmo críticas realizadas, ambos estão em busca de um ideal comum e devem saber trabalhar suas dificuldades para alcançar tal desafio.

A visão apresentada pelos professores não se difere muito da do diretor, este também perdeu espaço e status, como dito anteriormente, por séculos o poder era mantido em suas mãos e de repente este poder decisório sobre os rumos da escola passa a ser exercido por outras pessoas, o que inicialmente causou uma seria antipatia dos diretores para com a nova função, como diz Medina (2008, p.15):

“As posições de aceitação, não aceitação, hostilidade ou indiferença por parte do diretor, assumidas diariamente em cada escola, fortalecem [...] que o trabalho do supervisor está na dependência de o diretor concordar que este atue nas escolas.”

Com o passar das décadas e aumento tanto dos alunos, quanto das rotinas escolares os diretores atualmente estão aceitando melhor o auxílio prestado pelo coordenador. Inúmeros estudos apontam que se o núcleo gestor estiver trabalhando de maneira integrada as chances de êxito escolar aumentam exponencialmente. Em relação aos funcionários da escola, muitos também não enxergam ele de forma muito positiva, mas sempre recorrem a sua figura para mediar algum conflito que apareça dentro da escola.

A família é um ponto primordial quando falamos de escola. Sabemos que é de lá que devem partir a maioria dos ensinamentos educacionais, pois como diz a própria LDB a educação é papel da família, que deve agir em parceria com a escola buscando o pleno desenvolvimento do educando, logo o coordenador pedagógico deve sempre buscar ser bem visto por esta instituição.

Agindo como o elo entre a escola e a família ele consegue aproximá-la da escola e em consequência

consegue uma maior participação da mesma na educação de seus filhos, é o que ratifica Giacaglia (2010, p.150) ao dizer que:

“esse profissional deve manter a comunicação constante com ela, respeitando os seus valores e procurando obter sua colaboração, já que ambos têm por objetivo o bem-estar o desenvolvimento e a formação do educando.”

Por fim, debateremos como o aluno vê este profissional, Ferreira (2017, p. 4) nos diz que é “na escola, através dos relacionamentos estabelecidos, que o aluno tem oportunidade de ampliar as referências para o seu desenvolvimento emocional, intelectual, social”. Podemos perceber que a escola é um marco muito importante na vida do educando e que o mesmo é um sujeito em construção e deve ser dada todas as ferramentas educacionais disponíveis para que ele possa atingir sua plenitude. Portanto o aluno tende a ter uma visão distorcida do profissional estudado, vendo-o como um mero funcionário que está na escola somente para colocá-lo de volta a sala de aula e para reclamar com os seus pais de atos de desordem causados por ele.

Como podemos perceber o coordenador pedagógico além de possuir muitas atribuições, ainda não goza de uma visão muito positiva por parte das pessoas que fazem parte da escola. É até natural tal procedimento de recusa. Este tipo de atitude se dá pelo estranhamento inicial causado por esta profissão, que ainda está em processo de integração dentro da escola, enfrentando a repulsa natural ao novo inerente a todo ser humano.

Mas ele não deve sucumbir a tais problemas, procurando sempre maneiras positivas de superar os desafios de relacionamento que vão surgindo ao longo do processo, sem nunca perder de vista que ele é peça chave na construção do saber como bem nos fala Orsolon (2003, p. 21):

“A mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, contribuir com o trabalho. O coordenador como um dos articuladores desse trabalho, precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola.”

Como podemos ver, para que a escola possa se tornar um local de aprendizagem significativa para o aluno, todos os envolvidos neste processo devem convergir seus esforços para um trabalho em conjunto e que seja ao mesmo tempo integrativo, trazendo para perto todos estes atores. Sendo o coordenador pedagógico o profissional mais indicado para realizar esta aproximação.

3 CONCLUSÃO

Finalizamos esse trabalho conseguindo atingir todos os objetivos propostos em seu início. Viu-se que o perfil exigido é amparado em lei federal, e que são necessários requisitos mínimos para a investidura no cargo, como a formação em pedagogia, ou em curso de especialização. Há também a necessidade de um perfil de ouvinte, que saiba convergir os esforços dos diversos grupos que fazem parte do ambiente escolar, para que se possa alcançar os objetivos de aprendizagem dos alunos.

Em relações as funções a serem desempenhadas por esse profissional, ainda se tem que avançar muito, pois se carece de uma melhor delimitação, para que não ocorra o que é bem comum no cotidiano escolar, desvios de função desse profissional. Por não possuir uma delimitação consistente, muitas das vezes esses profissionais acabam fazendo atividades que

não tem relação com a sua função, perdendo assim a possibilidade de estar mais próximo dos seus professores.

E em relação a como esse profissional é visto pelos demais profissionais e grupos da escola, percebe-se que ainda se tem que trabalhar muito para que se possa reformular essa visão que se apresenta bem errônea. Os professores que deveriam ver esse profissional como um parceiro, só o enxergam como um fiscal, e os demais grupos não valorizam as suas intervenções.

Assim, ainda se tem muito que caminhar para que esse importante profissional seja valorizado dentro do ambiente escolar, conseguindo desempenhar o seu papel da melhor forma possível, elevando assim os índices educacionais, e ajudando os professores a desenvolver a sua práxis docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 67-79.

ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. **A importância do coordenador pedagógico na escola**. 1998. Disponível em: <<http://monografias.brasilecola.com/educacao/aimportancia-coordenador-pedagogico-na-escola.htm>>. Acesso em 20 fev. 2023.

BARTMAN, THOMAS SNELL, S. **Administração**: construindo vantagem competitiva. São Paulo: Atlas, 1998.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988 p. 292.

BRASIL. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Edu-**

cação Nacional. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. p.86 – (Série legislação; n. 125)

FERREIRA, Gisleine Aparecida. O Papel do Coordenador Pedagógico Frente à Relação Professor-Aluno. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 9. Ano 02, Vol. 03. pp 13-23, Dezembro de 2017. ISSN:2448-0959

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M.A. **Orientação educacional na prática**: princípios, histórico, legislação, técnicas, instrumentos. 6 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educar e et educare**: Revista de Educação, V.2 n.4, p.77-90, jul./dez.2007.

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisor Escolar: Parceiro político-pedagógico do professor. In: SILVA JR., Celestino Alves da; RANGEL, Mary. (Orgs). **Nove olhares sobre a Supervisão**. 14º ed. Campinas: Papirus, 2008.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de Projetos** – Etapas, Papéis e Atores. São Paulo: Erica, 2005

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). **O coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia Escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. 1 ed.

Marques; Marques & Teixeira (Org.).

São Paulo: Cortez, 2011

RIBEIRO, Wagner Costa. **Atuação do coordenador pedagógico nas escolas**. 2012. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação Do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 14. Ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Papirus, 1995.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990**. VI colóquio internacional "Educação e contemporaneidade" São Cristóvão, Sergipe, 2012.

Sobre os Organizadores

João Ananias de Sousa Marques



Possui graduação em Educação Física (2012) na Estácio FIC, graduado em Administração de Empresa na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Especialista em Gestão em Saúde e Gestão Pedagógica na Educação Básica ambas pela UECE. Atua na área da educação tendo lecionado no ensino básico e superior em escolas particulares e públicas. Atualmente é professor efetivo da disciplina de educação física para alunos do fundamental I e II da prefeitura de Caucaia-CE. Cursando Mestrado em Ciências da Educação.

Juliana Sampaio Nogueira Marques



Possui graduação em Administração pela Associação Internacional de Educação Continuada (2010) e graduação em Engenharia de Pesca pela Universidade Federal do Ceará (2013). Atualmente faz Doutorado em Engenharia de Pesca na Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Biotecnologia, com ênfase em Lectinas.

Kleriston Linhares Teixeira



Formado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e bacharelado em na mesma área pela Cruzeiro do Sul. Atua desde 2017 na Educação Básica, com o público da educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Esta obra foi composta em fonte Montserrat pela Editora
Aluz em setembro de 2023

