

☆☆☆☆☆ Coletânea

CONEXÕES

*Inovadoras de*

CONHECIMENTOS

Volume 11  
2023

uniatual

☆☆☆☆☆ Coletânea

# CONEXÕES

*Inovadoras de*

# CONHECIMENTOS

Volume 11  
2023

uniatual

EDITORA

© 2023 – Uniatual Editora

[www.uniatual.com.br](http://www.uniatual.com.br)

universidadeatual@gmail.com

### **Organizador**

Jader Luís da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/Uniatual

**Revisão:** Respectiveos autores dos artigos

### **Conselho Editorial**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C694c Coletânea Conexões Inovadoras de Conhecimentos - Volume 11  
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2023. 200 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86013-58-0

DOI: 10.5281/zenodo.10360272

1. Coletânea. 2. Multidisciplinar. 3. Conexões. 4. Inovação. 5. Conhecimentos. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4

CDU: 001

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

[www.uniatural.com.br](http://www.uniatural.com.br)

[universidadeatual@gmail.com](mailto:universidadeatual@gmail.com)

Formiga - MG

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

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniatural.com.br/2023/12/coletanea-conexoes-inovadoras-de.html>



**AUTORES**

**ÁDRIA GONÇALVES REZENDE  
ADRIELLY GOMES DUTRA  
ANA PAULA ARAUJO DE AMORIM  
ANDRÉ FELIPPE MAGALHÃES DE ALBUQUERQUE  
ANTONIO LUNA E SILVA  
CARLA GOMES DE FARIA  
DAIANE DA SILVA MORAES  
DIVINA MARIA FARIAS SANTOS LIMA  
ENÉAS MACHADO  
EVANDRO CARLOS SALERMO  
FRANCISCA MARIA DE RESENDE MARQUES  
GABRIEL LUIZ DE CASTRO NASCIMENTO  
INGRID GRAZIELLY FELIX ARAUJO  
JEANNE CRISTINA FARIAS SANTOS LIMA  
JENNIFER DA CRUZ AROUCHE SILVA  
JOANA CARREIRO DA SILVA  
JOÃO VICTOR GOMES PEREIRA DE BARROS  
JOSÉ MÍLTON DOS SANTOS BATISTA  
JOSEDALVA FARIAS DOS SANTOS  
JULIANNE DUTRA DA COSTA  
KAIO DA SILVA BANDEIRA  
LEONEIDE MAGALHÃES SANTOS  
LUÍS FERNANDO C DA S CORREIA  
MARIA DIVINA CARDOSO SOUZA  
MARIA DO SOCORRO CORRÊA DA CRUZ  
MARIA JOSÉ BESTETE DE MIRANDA  
MÔNICA NADJA SILVA D'ALMEIDA CANIÇALI  
PAULO JOSÉ TAVARES DE LIMA  
ROSINEI MENDONÇA DUTRA DA COSTA  
SÉRGIO RODRIGUES DE SOUZA**

## **APRESENTAÇÃO**

A obra “Coletânea Conexões Inovadoras de Conhecimentos - Volume 11” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos interdisciplinares, aliados às temáticas das práticas ligadas a inovação, bem como os aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>UMA JORNADA DE PROGRAMAÇÃO PARA INCENTIVO ÀS MULHERES QUE DESEJAM INGRESSAR NO MERCADO DA TECNOLOGIA</b> <i>Daiane da Silva Moraes; Carla Gomes de Faria</i>	<b>9</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: AS PRINCIPAIS CONSEQUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO</b> <i>Joana Carreiro da Silva; Maria do Socorro Corrêa da Cruz</i>	<b>26</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>AVANÇO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS</b> <i>Luís Fernando C da S Correia; Jennifer da Cruz Arouche Silva; Kaio da Silva Bandeira</i>	<b>41</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>DIALOGICIDADE, ESCUTA ATENTA E ESPAÇOS RESTAURATIVOS: UMA EXPERIÊNCIA EM GESTÃO DEMOCRÁTICA</b> <i>Enéas Machado</i>	<b>52</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>O PAPEL DO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR NUMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE MALHADA-BA</b> <i>Josedalva Farias dos Santos; Divina Maria Farias Santos Lima; Jeanne Cristina Farias Santos Lima; José Milton dos Santos Batista; Leoneide Magalhães Santos; Maria Divina Cardoso Souza</i>	<b>66</b>
<b>Capítulo 6</b> <b>LA CRÍTICA SOCIAL EN LAS HISTORIETAS DE MAFALDA Y SU PRESENCIA EN LA SOCIEDAD BRASILEÑA ACTUAL</b> <i>Ana Paula Araujo de Amorim; Francisca Maria de Resende Marques</i>	<b>80</b>
<b>Capítulo 7</b> <b>O LUGAR DOCENTE COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA ERA TIC</b> <i>Mônica Nadja Silva d'Almeida Caniçali; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	<b>95</b>
<b>Capítulo 8</b> <b>ACERCA DA DEMOCRATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E DOS SABERES ESCOLARES</b> <i>Maria José Bestete de Miranda; Ádria Gonçalves Rezende; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	<b>114</b>
<b>Capítulo 9</b> <b>RISCOS E FATORES ASSOCIADOS AO DESENVOLVIMENTO DE DELIRIUM EM PACIENTES EM TERAPIA INTENSIVA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> <i>Ingrid Grazielly Felix Araujo; André Felipe Magalhães de Albuquerque; Antonio Luna e Silva; Gabriel Luiz de Castro Nascimento; João Victor Gomes Pereira de Barros; Paulo José Tavares de Lima</i>	<b>130</b>

<b>Capítulo 10</b> <b>NOVOS RUMOS NA SUPERVISÃO EDUCACIONAL ESCOLAR</b> <i>Maria José Bestete de Miranda; Sérgio Rodrigues de Souza; Evandro Carlos Salermo</i>	<b>158</b>
<b>Capítulo 11</b> <b>OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> <i>Julianne Dutra da Costa; Adrielly Gomes Dutra; Rosinei Mendonça Dutra da Costa</i>	<b>188</b>
<b>AUTORES</b>	<b>195</b>



**Capítulo 1**  
**UMA JORNADA DE PROGRAMAÇÃO PARA INCENTIVO ÀS**  
**MULHERES QUE DESEJAM INGRESSAR NO MERCADO DA**  
**TECNOLOGIA**

**Daiane da Silva Moraes**  
**Carla Gomes de Faria**

## UMA JORNADA DE PROGRAMAÇÃO PARA INCENTIVO ÀS MULHERES QUE DESEJAM INGRESSAR NO MERCADO DA TECNOLOGIA

***Daiane da Silva Moraes***

*Bacharela em Sistemas de Informação pelo Instituto Federal do Maranhão  
Pós-Graduanda em Engenharia de Software pela Universidade Federal do Maranhão*

***Carla Gomes de Faria***

*Doutora em Engenharia de Eletricidade pela Universidade Federal do Maranhão na área  
de Ciência da Computação e Professora do Magistério Superior do Instituto Federal do  
Maranhão.*

### **RESUMO**

Diante de um mundo globalizado e informatizado, percebe-se, ainda, que muitas mulheres não permanecem na área da tecnologia e inovação em razão dos comportamentos socioculturais que dividem os trabalhos por gênero, pela falta de incentivo desde sua infância e pelo desencorajamento à sua participação na área já citada. Ser incentivada a ingressar e permanecer na área são atos recentes criados por outras mulheres que entendendo esta problemática criaram ao longo dos anos programas de apoio a este gênero. O presente trabalho tem como objetivo apresentar um método de aprendizado em forma de jornada de programação em Python para apoiar mulheres que desejam ingressar no mercado da computação, apresentando pesquisas bibliográficas que demonstram que trazer como referência mulheres que já atuam no mercado ou são grandes nomes da computação pode ser um fator decisivo nas suas vidas.

**Palavras-chave:** Jornada de Programação. Python. Mulheres na computação

### **ABSTRACT**

In the face of a globalized and computerized world, it is still perceived that many women do not remain in the area of computing due to sociocultural behaviors that divide jobs by gender, due to the lack of encouragement since their childhood, and due to the discouragement of their participation in the area already mentioned. Being encouraged to enter and remain in the area are recent acts created by other women who, understanding this problematic, have over the years created support programs for this gender. The present work aims to present a learning method in the form of a Python programming journey to support women who wish to enter the computing market, presenting bibliographic research that demonstrates that bringing as reference women who already work in the market or are great names in computing can be a decisive factor in their lives. .

**Keywords:** Programming Journey. Python. Women in Computing

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos inúmeras mulheres fizeram história dentro do mercado de trabalho de tecnologia e inovação (T.I.). Ada Lovelace, Grace Hopper, Radia Perlman, Frances Allen, Roberta Williams, Katherine Johnson e outras são exemplos que se pode citar para inspirar mulheres que tenham interesse de se tornarem profissionais da área de tecnologia e queiram buscar grandes referências, e que, possivelmente, seja este o fator motivador que esteja faltando dentro das pequenas comunidades que são montadas dentro das universidades para ajudá-las na tomada de decisão de seguir em frente.

O setor da tecnologia e inovação sempre teve uma grande participação exclusiva dos homens, mas em 2022 recebeu uma presença feminina com maior evidência. “Apesar de ainda representarem apenas 20% dos profissionais de tecnologia no Brasil, nos últimos cinco anos o crescimento das mulheres na área de TI cresceu 60%, passando de cerca de 28 mil para quase 45 mil em 2019”. (UPF, 2021)

Machado (2020) afirma que áreas como a de C&T (Ciência e Tecnologia) ainda contam com uma baixa presença do gênero feminino”. Este fato vai além do mercado de trabalho. A falta de interesse inicia desde a escolha dos cursos superiores. “Os cursos relacionados à área C&T possuem, em sua maioria, turmas nas quais o gênero masculino é predominante, ocasionando um afastamento natural das mulheres da área.” (MACHADO, 2020, p 16)

Contudo, há um público feminino, mesmo que reduzido, à procura de cursos para mudança de profissão.

Se, por um lado, os homens ainda dominam a área da Programação, por outro, há várias iniciativas organizadas por mulheres que visam empoderar outras para que possam se desenvolver na tecnologia. Essas iniciativas promovem cursos, workshops, debates e competições — em suma, buscam estimular que mais programadoras sejam formadas e passem a atuar no mercado. (MACKENZIE, 2022)

Neste contexto, o presente trabalho propõe uma jornada de programação voltada para as mulheres que desejam ser profissionais da área de tecnologia e inovação e por conta da falta de incentivo, desconhecimento dos grandes nomes femininos que representam a área, decidem não continuar na área.

## **2. OBJETIVO GERAL**

Propor uma jornada de programação voltada para as mulheres que desejam ser profissionais da área de tecnologia e inovação.

### **2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Realizar uma revisão bibliográfica baseada em artigos, noticiários e outros estudos que dialogam sobre estratégias de ensino de programação e identificar boas práticas nesse contexto;
- Desenvolver um planejamento para a execução da jornada;
- Aplicar a jornada de programação com a utilização de recursos tecnológicos e metodologias ativas de ensino;

## **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nos capítulos posteriores serão abordados os tópicos que baseiam este trabalho. A compreensão da presença feminina na área da T.I. e como a tecnologia social pode contribuir para aumentar o número de mulheres na área.

### **3.1 INOVAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

A tecnologia social é um conceito que procura criar soluções inovadoras para problemas sociais, econômicos e ambientais. Segundo Dias e Macedo (2010), a tecnologia social é uma forma de transformar a realidade social por meio do desenvolvimento de soluções criativas, participativas e sustentáveis. Ela se diferencia da tecnologia convencional por ser desenvolvida a partir de processos participativos, colaborativos e inclusivos, envolvendo a comunidade afetada pelo problema e buscando atender às suas necessidades.

A tecnologia social pode ser aplicada em diferentes áreas, como saúde, educação, meio ambiente, economia solidária, entre outras. Um exemplo de tecnologia social na área da saúde é o projeto Farmácia Viva, desenvolvido pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) para produção de medicamentos fitoterápicos a partir de plantas medicinais cultivadas em hortas comunitárias. Essa iniciativa busca democratizar o acesso aos

medicamentos e promover a autonomia das comunidades locais na produção de seus próprios remédios.

Na área da educação, a tecnologia social pode ser aplicada em projetos que buscam a inclusão social e a formação cidadã. O projeto Cultura Digital na Escola, desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tem como objetivo capacitar jovens para o uso crítico e criativo das tecnologias digitais e promover a cultura digital como um instrumento para a transformação social.

No contexto da economia solidária, a tecnologia social pode ser utilizada para o desenvolvimento de empreendimentos coletivos e sustentáveis. A Rede de Tecnologias Sociais, criada pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), tem como objetivo identificar e disseminar tecnologias sociais para o desenvolvimento sustentável, incluindo projetos de economia solidária. Além disso, a tecnologia social pode ser aplicada na promoção da sustentabilidade ambiental. O Projeto Terra Verde, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tem como objetivo criar uma rede de produção e distribuição de alimentos orgânicos em áreas urbanas, promovendo a agricultura urbana e a segurança alimentar.

A tecnologia social é uma ferramenta inovadora e inclusiva para a transformação social, promovendo a participação da comunidade na busca por soluções para seus próprios problemas. Ela representa uma alternativa à lógica do mercado e da tecnologia convencional, priorizando as necessidades das comunidades e o desenvolvimento sustentável.

### **3.2 UMA FERRAMENTA PARA A INSERÇÃO DE MULHERES NA ÁREA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO**

A tecnologia social tem sido uma importante ferramenta para a inserção de mulheres na área de tecnologia e inovação. A desigualdade de gênero ainda é um desafio nesse setor que historicamente tem sido dominado por homens. No entanto, as tecnologias sociais têm o potencial de ajudar a superar as barreiras de gênero e promover a inclusão de mulheres nessa área.

A criação de comunidades de mulheres na área de TI pode ser uma tecnologia social importante para a inserção de mulheres nesse setor. Essas comunidades podem ser formadas em diferentes níveis, como local, regional ou internacional e têm o objetivo

de conectar mulheres que trabalham ou estão interessadas em trabalhar na área de TI. As comunidades de mulheres na área de TI podem oferecer suporte emocional, networking, oportunidades de mentorship e capacitação, além de promover a representatividade feminina no setor.

### **3.3 O INCENTIVO AO ESTUDO DA LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO**

A importância de se estudar lógica de programação pode parecer confusa, uma vez que se pode achar que apenas cria-se algoritmos, mas isto vai além. Aprender lógica de programação é levar ao aluno um senso de organização, já que os comandos lógicos precisam ser organizados em uma sequência.

Outro fator é a depuração, processo de correção de erros. Pode-se em diversas esferas da vida depurar erros de uma problemática, utilizando um novo modo de pensar. Roveda (2022) diz que com lógica de programação, a sua maneira de pensar irá mudar e, com isso, seus processos externos também serão positivamente impactados.

Portanto, desenvolver a lógica para criação de qualquer ferramenta tecnológica é pensar sob a óptica da própria máquina, pensando como uma máquina. Com esse fator, os humanos precisam encarar a realidade de modo técnico utilizando, por exemplo, abstração, que é a redução de complexidade e foco nos detalhes pertinentes àquela situação. Roveda (2022) em seu artigo confirma que quanto mais capazes de compreender as coisas ao redor de maneira técnica for, mais eficiente será o raciocínio lógico.

Levantadas as possibilidades de benefícios que este novo aprendizado traz para quem estuda programação, pensa-se em incentivar temáticas inclusivas para que as mulheres que desejarem seguir na área desde o início da fase adulta, possam diminuir a probabilidade de conviver com barreiras socioculturais e possivelmente trazer uma percepção de independência, autonomia e confiança.

Ainda de acordo com Pinho (2019) em reportagem com Carine Ross, a última citada acredita que, para alterar o cenário, é preciso envolver tanto as mulheres quanto universidades e empresas em reflexões que resultem em mudança de comportamentos. E como já mencionado anteriormente, foram criados ao longo dos anos programas, projetos e demais iniciativas de apoio à mulher dentro do mercado de tecnologia.

### 3.4 PLANEJAMENTO DA JORNADA DE PROGRAMAÇÃO

A jornada de programação teve como principal missão levar a capacitação das mulheres que desejarem participar dela. Na ocasião, as mulheres irão iniciar uma comunidade virtual através de salas criadas na aplicação Discord, para compartilhamento de livros, materiais, vídeos, aulas ministradas, bem como a troca de mensagens para gerar engajamento entre a jornada

Para selecionar os membros serão criados dois formulários online. Um deles será voltado para as mulheres que desejam ensinar a linguagem de programação Python iniciando pelos conceitos iniciais da Lógica de Programação. Outro pré-requisito importante para fazer parte do grupo de tutoras, é o conhecimento de Banco de Dados intermediário para utilização da ferramenta MySQL para criação de um banco de dados simples para salvar as informações como, cadastro, conclusão de módulos e atividades etc. Isto é, ao final das aulas teóricas, todas as alunas receberão um desafio final para apresentação de um protótipo de aplicação que ensine lógica e linguagem de programação Python para outras alunas do próprio curso, iniciando um ciclo. De modo claro, a equipe de tutoras será composta por mulheres graduadas que já atuam no mercado de TI e que darão aulas teóricas para alunas do curso de Sistemas de Informação. Por outro lado, às participantes, alunas, irão conduzir e validar seus conhecimentos com uma atividade prática em equipes.

A seguir têm-se uma apresentação detalhada de como funcionou a jornada de programação, enfatizando a função das pessoas que farão parte do momento.

- a) As desenvolvedoras ministraram dentro do projeto da Jornada durante 6 (seis) meses, aulas de lógica computacional, Python, Banco de Dados básico e Dicas para apresentações para a criação de um aplicativo que ensina lógica de programação para mulheres que estão migrando de área.
- b) As tutorias serão compostas por desenvolvedoras já atuantes no mercado que farão uma inscrição solicitando a participação na Jornada.
- c) As tutoras disponibilizar-se-ão semanalmente para ministrar as aulas de acordo com o plano de aula já desenvolvido, com duração de 6 (seis) meses.
- d) As estudantes serão compostas por mulheres que estão concluindo o curso de Sistemas de Informação. Ao final, o projeto se culminará na criação de uma aplicação simples onde às alunas colocarão em prática o que aprenderam com as tutoras

- e) Como conclusão será gerado dois tipos de certificado: Um certificado de participação de curso com carga horária na modalidade estudante e outro certificado de mentoria com carga horária igual na modalidade tutoria
- f) Não há pretensão de gerar lucros. O projeto se caracterizará como voluntário por parte das tutoras e os encontros serão feitos remotamente.

#### **4. METODOLOGIA**

Neste trabalho foi utilizado o método de pesquisa descritiva. Sua finalidade é demonstrar que a participação das mulheres dentro do mercado de Tecnologia sofreu mudanças ao longo dos anos e com o amadurecimento da sociedade, mas que ainda existe um número expressivo de mulheres que se sentem julgadas e não incentivadas dentro do seu trabalho. O estudo teve caráter quantitativo, na divulgação de números (em porcentagem) da imersão destas mulheres dentro de toda bolha computacional. E, ao mesmo tempo, faz-se obrigatoriamente necessário comparar com os dados da pesquisa bibliográfica divulgados anteriormente. Neste trabalho utilizou-se o Design Thinking na fase de imersão quando se pensa no problema em questão, análise e síntese das informações que foram coletadas, a ideação para pensar em situações que possam ajudar a diminuir este problema, prototipação com a apresentação do planejamento e algumas aulas que foram ministradas para a fase de testes. Neste primeiro momento, constatando que o número ainda é inferior, foi criado um questionário online com 50 (cinquenta) mulheres entrevistadas. Chamamos isso de netnografia. Utilizamos a netnografia para apurar dados de representação etnográfica, porém utilizando meios digitais como fóruns, formulários, entrevistas on-line. Possui a mesma finalidade das entrevistas de campo, a diferença é o meio que é utilizado para obtenção desses dados. Neste momento conseguimos extrair esses dados obtidos do questionário realizado e transformamos em informações. Consegue-se entender que o problema existe e enxergamos as dores do público.

##### **4.1 A ABORDAGEM DO *DESIGN THINKING***

O *Design Thinking* segundo Vieira (2022) consiste no conjunto de ideias e *insights* elaborados sob a perspectiva de resolução de problemas ou aperfeiçoamento de algum



produto ou serviço. É uma abordagem bastante utilizada para entendimento de problemas que acontecem no meio social e que através de resolução de fases conseguimos chegar a uma solução final. A utilização do *Design Thinking* neste trabalho foi crucial para entender as dores do público-alvo, completando o raciocínio da metodologia que foi utilizada para conclusão deste documento.

Andrade (2021) confirma que o *Design Thinking* (DT), de forma geral, trata-se de uma abordagem que tem sido muito utilizada para identificar falhas e aperfeiçoar processos. Dentro do contexto da falta de incentivo e encorajamento de mulheres a continuar na área de Tecnologia, pode-se utilizar o DT para “para promover a inovação e a criatividade” (2021, ANDRADE)

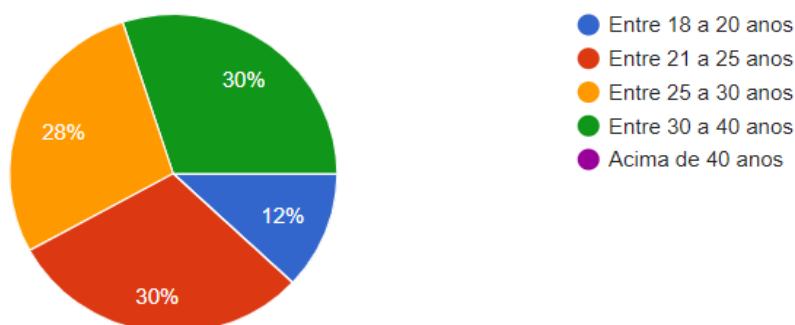
## 5. RESULTADOS

### 5.1 QUESTIONÁRIO I: ENTENDENDO A DOR DA MULHER

Durante os meses de revisão bibliográfica deste trabalho, foi realizada uma pesquisa on-line de cunho acadêmico levantando alguns questionamentos a respeito da vivência em sociedade (profissional) das mulheres. Na ocasião foram entrevistadas 50 (cinquenta) mulheres através de perguntas objetivas e subjetivas sobre o mercado de trabalho.

A partir da pesquisa, foram levantados alguns questionamentos para entender melhor a problemática já citada aqui. Primeiramente, procurou-se entender qual público categorizado por idade e cor participaram dessa pesquisa. Obteve-se que 60% possuem entre 18 (dezoito) a 25 (vinte e cinco) anos. Os demais números mostram que as participantes possuem idade acima de 25 (vinte e cinco) anos.

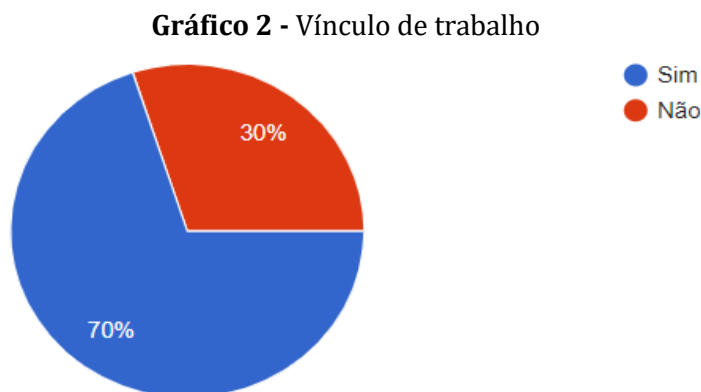
**Gráfico 1 - Faixa etária**



Fonte: Autoria Própria (2023)

Portanto, na primeira parte da pesquisa percebemos que as mulheres jovens de até 25 anos e grande parte pardas fazem parte do público analisado neste trabalho.

Adiante, foi questionado se possuíam algum vínculo empregatício no momento da resposta. 70% das participantes responderam que já estão trabalhando no mercado e 30% responderam que ainda não estão trabalhando.



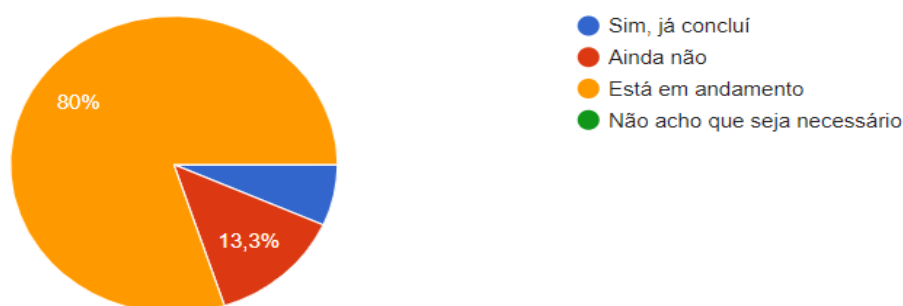
Fonte: Aatoria Própria (2023)

Neste segundo momento pode-se aferir que, se caso seja de sua livre e espontânea vontade, as mulheres que já estão no mercado de trabalho podem ser as tutoras desta jornada e que o restante seria categorizado como alunas.

Dadas às perguntas iniciais para entendimento do público, às questões foram se tornando específicas ao foco deste trabalho. Em sua primeira instância, foi questionado se essas mulheres possuem cursos técnicos, superiores ou aperfeiçoamento na área de Tecnologia. 80% das entrevistadas responderam que ainda estão concluindo seus cursos, enquanto 13,3% ainda não ingressaram em nenhum curso e 6,1% responderam que já concluíram o curso. Esse dado se torna relevante para a pesquisa levantando algumas hipóteses:

- a) Quase todas as participantes já estão no mercado, mas sem a conclusão de seus cursos
- b) Um baixo percentual de mulheres já “concluíram” o curso superior (fase de defesa de monografia) e estão no mercado
- c) Há participantes que se interessam pela área e além de não estarem trabalhando, também não concluíram seus estudos.

**Gráfico 3 - Certificações**

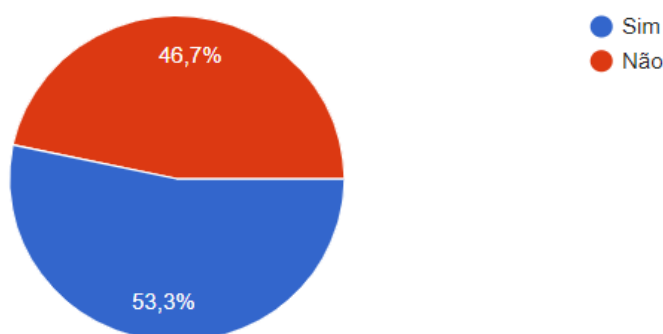


Fonte: Aatoria Própria (2023)

O próximo questionamento realizado foi de cunho pessoal, indagando-as sobre a existência de alguma situação acontecida por elas em que elas decidiram, sozinhas, seguir a área de Tecnologia, mas que houve pessoas que julgaram sua decisão, afirmando que o setor não é bem representado pela massa feminina. 53,3% responderam que já foram julgadas e 46,7% não foram julgadas.

Pode-se perceber que o resultado foi bastante equilibrado, onde um pouco mais da metade das entrevistadas afirmam que tiveram que quebrar barreiras e a outra não.

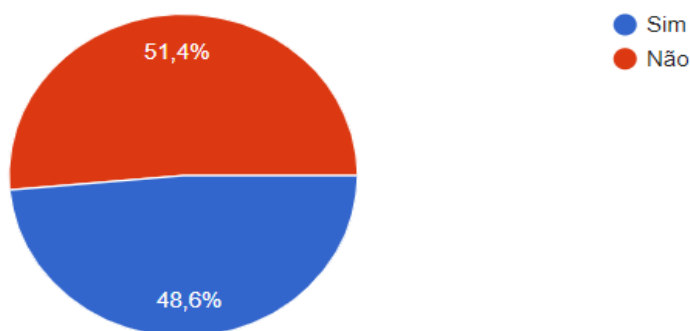
**Gráfico 4 - Incentivo ou Desmotivação**



Fonte: Aatoria Própria (2023)

Após obter as respostas relacionadas ao quanto elas foram incentivadas a entrar no mercado, as mulheres que já estão trabalhando foram questionadas se estavam satisfeitas com o seu salário. 51,4% responderam que não está satisfeita e 48,6% estão satisfeitas.

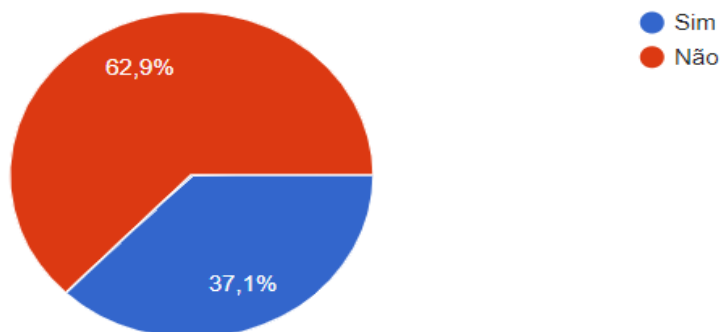
**Gráfico 5 - Salário**



Fonte: Autoria Própria (2023)

A última pergunta objetiva realizada na pesquisa, questionava as mulheres que já estavam trabalhando na área, se existiam programas de incentivo e apoio à mulher em seu trabalho. Incentivos como cursos, palestras, eventos etc. 62,9% responderam que não há incentivos e 37,1% afirmaram que há iniciativas.

**Gráfico 6 - Programas de apoio à mulher**



Fonte: Autoria Própria (2023)

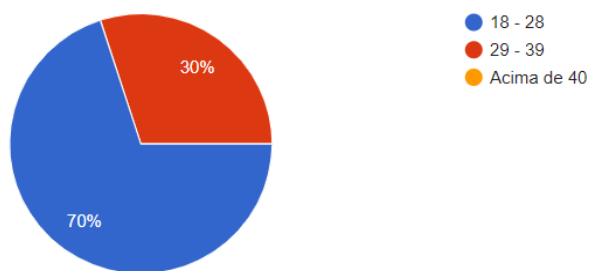
Para finalizar a pesquisa, um campo de parágrafo longo foi disponibilizado para as mulheres que responderam que foram julgadas por sua escolha, que não recebem incentivos no trabalho e que já sofreram algum tipo de desmerecimento dentro do seu trabalho. A grande maioria das entrevistadas deram seus depoimentos e destacamos na Apêndice os 5 (cinco) depoimentos mais assertivos a este trabalho.

## 5.2 AMOSTRA: FEEDBACK DAS ALUNAS APÓS ENCONTRO

Como resultado inicial, teve-se a possibilidade de criar alguns encontros virtuais, onde se foi apresentado a ementa da jornada e uma breve aula, demonstrando como seria se caso elas fizessem parte. Tivemos 10 (dez) alunas que participaram desses encontros com 3 (três) tutoras que foram previamente selecionadas. Ao final dos encontros, foi criada uma pesquisa de satisfação. Tinha o propósito de receber feedback assertivos em relação a algo que foi aplicado, proposto, executado. Conseguimos, com esta pesquisa, analisar melhor o quanto as alunas ficaram satisfeitas com a experiência que tiveram antes, durante e depois da imersão realizada. Levantamos dados qualitativos e quantitativos a partir do retorno de respostas às perguntas que foram criadas. As respostas eram objetivas e em forma de escala de 0 a 10.

Semelhante ao questionário realizado no capítulo anterior, precisávamos saber qual era o público que esteve presente em nossos encontros. 70% eram compostos por mulheres de 18 (dezoito) a 28 (vinte e oito) anos. Enquanto os outros 30% eram compostos por participantes de 29 (vinte e nove) a 39 (trinta e nove) anos.

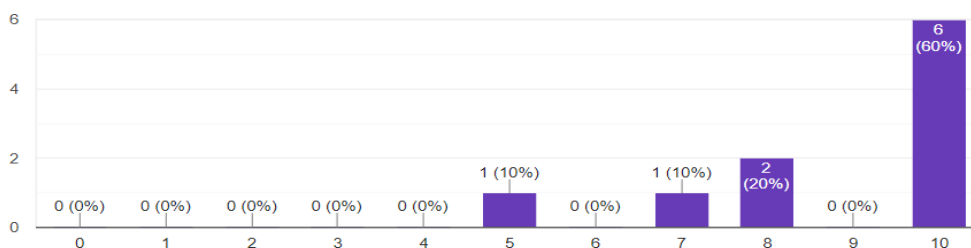
**Gráfico 7** - Idade do público que participou dos encontros da jornada



Fonte: Autoria Própria (2023)

Usando a escala de 0 a 10, questionamos as participantes da jornada o quão elas recomendam o projeto para outras pessoas. 0 para as que não recomendaria de forma nenhuma e 10 para as que recomendaria bastante. 60% das entrevistadas disseram que recomendaria bastante e os outros 40% ficaram divididos entre recomendar ou não recomendar.

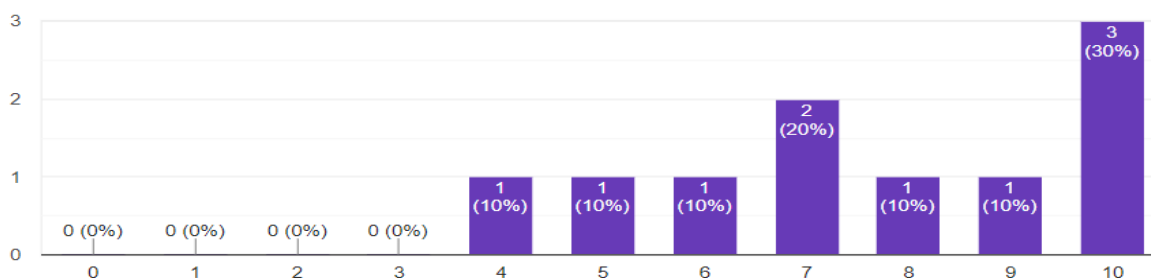
**Gráfico 8 - Recomendação da jornada**



Fonte: Autoria Própria (2023)

Seguindo o questionário de avaliação da jornada, perguntamos se após nossos encontros, elas já se sentem inseridas dentro da comunidade feminina que faz parte da área de Tecnologia (como um todo). 0 para não se sentem inseridas e 10 para se sentem bastante inseridas. Apesar dos encontros realizados, trocas de informações e referências, tivemos um público dividido em que se sentiu inserida, 30% das mulheres e o restante ainda apresentam incertezas sobre a indagação.

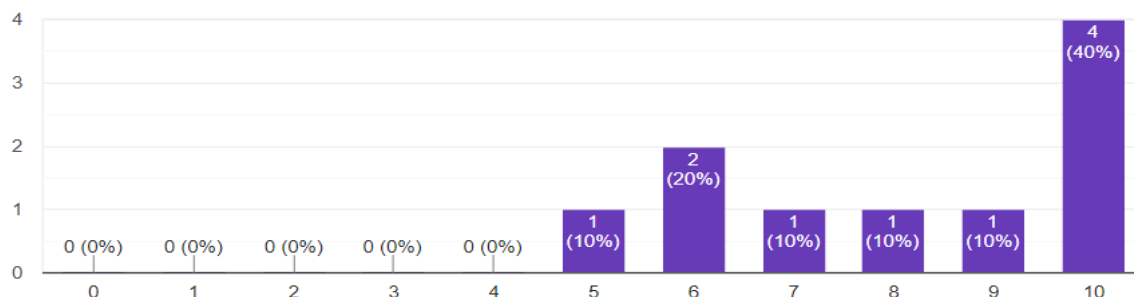
**Gráfico 9 - Imersão na comunidade**



Fonte: Autoria Própria (2023)

Questionadas a respeito dos temas que foram abordados durante os encontros, o quão elas achavam que foram pertinentes para sua carreira profissional, sendo 0 para nenhum pouco pertinente e 10 para muito pertinente, 40% das participantes disseram que acharam muito pertinentes, 50% acharam pertinentes e 10% acharam relevante/não tão pertinentes/resposta média.

Gráfico 10 - Conteúdos pertinentes



Fonte: Autoria Própria (2023)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS

Ao término deste trabalho, se teve uma percepção da problemática introduzida. Percebe-se que a influência pode causar um efeito decisório na vida das pessoas que querem continuar na área que escolheram - e muitas acabam desistindo antes mesmo de iniciar pelo julgamento. Apesar do crescimento ao longo dos anos, a área de atuação ainda tem um número expressivo de homens. A falta desse encorajamento por parte da própria família que tem preferências contrárias, pode também resultar na evasão desta mulher. A representatividade tem sido uma palavra forte no meio feminino da tecnologia. Mergulhar nas histórias das mulheres que marcaram seu nome na histórica, traz o sentimento de pertencimento. Programas de incentivo ao estudo e imersão ao trabalho criados dentro da universidade, como o desta jornada citada neste trabalho, podem trazer resultados significativos para o número de mulheres que fazem parte da área de tecnologia. Propor a jornada para a academia e colocá-la em prática poderá não ter apenas um impacto decisivo na vida das alunas, mas mostrar para toda sociedade que segregação de áreas por gêneros não devem ser atos praticados ainda no século XXI, simbolizando um ato machista e a persistência de criação de estereótipos construídos junto com a própria evolução humana.

## REFERÊNCIAS

AIDAR, Laura. **Ada Lovelace**: matemática inglesa. Matemática inglesa. 2022. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/ada\\_lovelace/](https://www.ebiografia.com/ada_lovelace/). Acesso em: 07 dez. 2022.

ANDRADE, Sabrina. **Como aplicar o design thinking na educação em 5 passos**. 2021. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/design-thinking-na-educacao/>. Acesso em: 27 fev. 2023

BRASILIA. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. (org.). **Tecnologia Social**. 2023. Disponível em: [https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/politica\\_nacional/\\_social/Tecnologia\\_Social.html](https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/politica_nacional/_social/Tecnologia_Social.html). Acesso em: 24 fev. 2023.

BUNNER, C. **Ada Lovelace and the First Computer Program**. Smithsonian Magazine, 10 Dec. 2018. Available at: <https://www.smithsonianmag.com/innovation/ada-lovelace-and-the-first-computer-program-78774125/>. Accessed on: Feb. 25, 2023.

DIAS, Fernando Gomes; MACEDO, Marcelo de Carvalho. **Tecnologia social: conceito e prática**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

ELAS PROGRAMAM. **Sobre o projeto**. Disponível em: <https://elasprogramam.com/sobre/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FALCONI, Lígia. **Mentorship**: por que mulheres precisam de mentores para crescer na TI. ComputerWorld, 9 mar. 2020.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Farmácia Viva**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/tecnologia-social/farmacia-viva>. Acesso em: 25 fev. 2023.

HUYNH, J. **Adele Goldberg**: Trailblazing Computer Scientist. Stanford University School of Engineering, 15 Dec. 2020. Available at: <https://engineering.stanford.edu/magazine/article/adele-goldberg-trailblazing-computer-scientist>. Accessed on: Feb. 25, 2023.

JESSEN, K. **The Women Who Created Programming Language**. BBC News, 8 Mar. 2018. Available at: <https://www.bbc.com/news/technology-43265915>. Accessed on: Feb. 25, 2023.

LOPEZ, R. **Radia Perlman**: “The Queen of the Internet” Who Invented Spanning Tree Protocol. Medium, 18 Aug. 2020. Available at: <https://medium.com/@ranialopez/radia-perlman-the-queen-of-the-internet-who-invented-spanning-tree-protocol-e09a9ad4a1f4>. Accessed on: Feb. 25, 2023.

INFORPRETA. **Quem somos**. Disponível em: <https://infopreta.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MACEDO, Bruna. **Setor de tecnologia cresce mais de 60% durante a pandemia, aponta estudo**: levantamento realizado pelo bid e pelo linkedin considerou as contratações que aconteceram antes, durante e depois da pandemia na américa latina. Levantamento realizado pelo BID e pelo LinkedIn considerou as contratações que aconteceram antes, durante e depois da pandemia na América Latina. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/setor-de-tecnologia-cresce-mais-de-60-durante-a-pandemia-aponta-estudo/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

MACHADO, Giulia Mora. **A QUESTÃO DE GÊNERO NA ÁREA DE TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO**. 2020. 72 f. Monografia (Especialização) - Curso de Tecnólogo em Gestão da Tecnologia da Informação, Departamento Acadêmico de Saúde



e Serviços Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MACKENZIE. **Entenda como as mulheres estão mudando o mundo com a programação.** Disponível em: <<https://blog.mackenzie.br/mercado-carreira/mercado-de-trabalho/entenda-como-as-mulheres-estao-mudando-o-mundo-com-a-programacao/>>. Acesso em: 07 dez. 2022.

MALVEIRA, Mariana. **Conheça 7 iniciativas que protagonizam a mulher na tecnologia.** 2022. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/248137-conheca-7-iniciativas-protagonizam-mulher-tecnologia.htm>. Acesso em: 10 fev. 2023.

NICOLIELO, Bruna. **Por que o machismo cria barreiras para as mulheres na tecnologia.** 2023. Disponível em: <https://www.programaria.org/especiais/mulheres-tecnologia/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

OSSAMU, Carlos. **Situação das mulheres no mercado de TI ainda não é nada cor-de-rosa:** estudos investigam se houve evolução na igualdade de gênero no setor, há quem afirme que melhorou, outros dizem que piorou. Estudos investigam se houve evolução na igualdade de gênero no setor, há quem afirme que melhorou, outros dizem que piorou. 2021. Disponível em: <https://inforchannel.com.br/2021/03/08/situacao-das-mulheres-no-mercado-de-ti-ainda-nao-e-nada-cor-de-rosa/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PINHO, Ana. **Carreira em tecnologia para mulheres:** quais são os obstáculos e o que fazer para superá-los?. quais são os obstáculos e o que fazer para superá-los?. 2019. Disponível em: <https://www.napratica.org.br/carreira-em-tecnologia-para-mulheres/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ROVEDA, Ugo. **LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO:** o que é e por que é importante?. O QUE É E POR QUE É IMPORTANTE?. 2022. Disponível em: <https://kenzie.com.br/blog/logica-de-programacao/#:~:text=%C3%89%20muito%20comum%20que%20muitos,a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20de%20seu%20algoritmo..> Acesso em: 10 fev. 2023.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - UPF. **Mulheres na TI:** oportunidades em alta. Disponível em: <<https://www.upf.br/noticia/mulheres-na-ti-oportunidades-em-alta>>. Acesso em: 10 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Cultura Digital na Escola.** Disponível em: <https://www.culturadigitalnaescola.ufpe.br/>. Acesso em: 25 fev. 2023

VIEIRA, Bráulio. **Design Thinking na educação:** definições, aplicações, etapas e dicas. Disponível em: <https://rubeus.com.br/blog/design-thinking-na-educacao/> Acesso em: 27 fev. 2023

FLORENCE. **Programa “Farmácia Viva, Hortos Terapêuticos” leva saúde a municípios de baixo IDH do MA.** Disponível em: <https://www.florence.edu.br/2020/08/19/programa-farmacia-viva-hortos-terapeuticos-leva-saude-a-municipios-de-baixo-idh-do-ma/>. Acesso 27 fev.2023

**Capítulo 2**  
**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: AS**  
**PRINCIPAIS CONSEQUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO**

**Joana Carreiro da Silva**  
**Maria do Socorro Corrêa da Cruz**

## AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: AS PRINCIPAIS CONSEQUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO

**Joana Carreiro da Silva**

*Graduada em pedagogia pela Faculdade do Maranhão*

*e-mail:joanacarreiro1997@gmail.com*

**Maria do Socorro Corrêa da Cruz**

*Professora mestra em Educação da Faculdade do Maranhão*

*e-mail: mscruz742@gmail.com*

### **RESUMO**

As tecnologias de informação e comunicação, televisão, computador, tablet, celular e outros, estão sendo inseridas cada vez mais cedo na vida das crianças. O uso excessivo dessas tecnologias causam inúmeros aspectos negativos, principalmente para o desenvolvimento cognitivo da criança. A criança quando exposta excessivamente às telas, apresenta sintomas de transtornos de aprendizagem. Diante disso, o estudo bibliográfico visa apresentar algumas dessas consequências relacionadas ao uso exagerado das telas digitais por crianças durante na sua primeira infância e demonstrar como o uso excessivo prejudica o desenvolvimento cognitivo da criança.

**Palavras-chave:** tecnologia; primeira Infância; desenvolvimento cognitivo.

### **ABSTRACT**

Information and communication technologies, television, computer, tablet, cell phone and others, are being inserted earlier and earlier in children's lives. The excessive use of these technologies causes numerous negative aspects, mainly for the child's cognitive development. The child, when excessively exposed to screens, has symptoms of learning disorders. In view of this, the bibliographical study aims to present some of these consequences related to the exaggerated use of digital screens by children during their early childhood and to demonstrate how excessive use impairs the child's cognitive development.

**Keywords:** technology; early childhood; cognitive development.

## **1 INTRODUÇÃO**

São diversas tecnologias de informação e comunicação, tais como, televisão, computador, tablet, celular e outros. O uso excessivo tem sido tratado com tamanha

relevância, visto que, é causa de inúmeros transtornos de aprendizagem durante a infância.

É durante essa fase inicial do desenvolvimento infantil que o indivíduo é exposto ao mundo, a situações que fogem do convívio inicial de sua jornada; os pais não são mais os únicos a entregarem informações a esse indivíduo. Sobre isso, pesquisa já constataram que as crianças exploram, dados e informações e assim, tornam-se capazes de elaborar quadros complexos, organizados e de apreender a realidade que o cerca. Diante disto, é necessário pensar a respeito de quais dados ou conhecimentos têm sido gerados em nossas crianças através do contínuo uso de telas, tais como: televisão, computador, tablet, celular, dentre outros, sem controle e mediação.

Mediante isso, o artigo de revisão bibliográfica visa descrever acerca do uso excessivo de telas durante o período de desenvolvimento na primeira infância, entre 0-6 anos de idade, e se o uso de telas nessa primeira infância pode ser nocivo aos aspectos cognitivos da criança, motor, psíquico e emocional e quais as consequenciais.

## **2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

As tecnologias transformaram-se ao longo da história, para atender às diversas necessidades do homem. Isso acontece pelo surgimento de novas conquistas, e assim,

[...] A tecnologia, enquanto ferramenta que expande a ação do homem no mundo, [...] o auxilia a se adaptar melhor ao meio e produzir seu próprio alimento, também contribuiu para o seu desenvolvimento cognitivo. [...] diferentes artefatos tecnológicos que foram criados, confeccionados e manipulados pelo homem ao longo da história e nas diferentes culturas humanas. [...] (MENDONÇA, OLIVEIRA; COSTA 2017, p. 316).

Ao tratarmos de tecnologia devemos levar em consideração diferentes significados, visto que, é usada casualmente para fins de entretenimento, tecnologia de informação e comunicação; no processo de ensino aprendizagem com várias possibilidades de aplicabilidade.

Para Kenski (2012, p. 24), a tecnologia consiste:

[...] em conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias.

O homem enquanto indivíduo com ‘poder’ cognitivo é o principal responsável por esses avanços; em virtude disso, devemos considerar a tecnologia como conhecimento, e devemos ponderar quaisquer possibilidades de extremidades em relação ao uso e às conquistas tecnológicas.

Por isso, é relevante conhecer e falar sobre as influências das tecnologias sejam elas positivas ou negativas. E por essa falta de conhecimento temos visto o quanto erroneamente tem se tornado o consumo das ferramentas tecnológicas; que infelizmente está causando alguns transtornos principalmente, nos primeiros anos de vida da criança, conhecido como primeira infância; por falta de conhecimento causando perda no desenvolvimento cognitivo das mesmas, isso pelo mau uso tecnológico.

Nota-se que uma das negatividades da tecnologia educacional está no problema de socialização, quando se apresenta a tecnologia dentro do contexto escolar, é imprescindível que as crianças sejam assistidas, no que diz respeito à socialização; existe uma necessidade de atenção para esse malefício de enfraquecimento da construção de relações interpessoais do aluno. Então, as tecnologias podem ser usadas como auxiliares durante o processo de ensino e aprendizagem, os educadores precisam apenas ter atenção durante o uso dessa ferramenta.

### **3 AS PRINCIPAIS CONSEQUÊNCIAS DO USO EXCESSIVO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Na primeira infância, período que corresponde do zero aos seis anos de idade, o desenvolvimento cognitivo da criança está associado aos fatores sociais, afetivos e linguísticos. No que se refere ao desenvolvimento físico e motor “a exploração e manipulação de novos objetos, como por exemplo, os brinquedos, podem ampliar o repertório e esquemas motores dessa criança”. No âmbito psicossocial se desenvolve a partir de vários “contextos sociais e suas implicações para características específicas na subjetividade de cada criança”. (LOPES, 2020, p. 5).

A cognição pode ser compreendida como uma série de funções mentais que envolvem aquisição, armazenamento, retenção e uso do conhecimento. Esses processos incluem, entre outros, os fundamentos da atenção, da percepção, da memória, do raciocínio e da aprendizagem. A cognição é dividida em algumas funções, sendo elas: percepção, atenção, memória, linguagem, aprendizagem, dentre outras. (FREITAS, 2012).

Jean Piaget defende a teoria de que o desenvolvimento do indivíduo está ligado ao meio em que está inserido, levantando de maneira relevante os fatores biológicos. A teoria de Piaget consiste em entender a construção do conhecimento da criança para que as atividades de ensino sejam apropriadas ao nível de desenvolvimento da criança. “O desenvolvimento impulsiona o avanço de um estágio para outro mais elevado, em um processo de realização contínua, complexa e gradativa, que se inicia ao nascer e se estende até a adolescência”. (SILVA, 2019, p. 42).

Nota-se que as crianças estão sendo expostas cada vez mais cedo no mundo tecnológico, são os chamados nativos digitais, nasceram no mundo das tecnologias digitais de informação e comunicação. Porém, o excesso de telas tem contribuído negativamente para o desenvolvimento durante a infância.

Um dos principais fatores inserção precoce no mundo digital é a família; para que as crianças fiquem mais calmas e quietas na companhia das telas digitais. A tecnologia entra como experiência oferecida pelos próprios pais e responsáveis; expondo a criança aos efeitos desse imediatista recurso tecnológico. Ressalta-se que a tecnologia é indispensável para a vida humana, com inúmeros benefícios; porém a tecnologia quando usada precocemente, excessivamente e por tempo prolongado tem se tornando responsável por inúmeras ocorrências de falhas no desenvolvimento infantil.

Pesquisas médicas e evidências científicas vão se acumulando e sendo atualizadas, não só sobre benefícios quanto à aceleração das informações e notícias em quase tempo real, mas também, sobre os prejuízos à saúde, quando ocorre o uso precoce, excessiva e prolongada das tecnologias durante a infância e os efeitos em longo prazo (SBP, 2019, p.4,5).

Assim, enquanto isso, “o que temos diante do cenário em que estamos inseridos, é que se por um lado, as tecnologias digitais representam diversos benefícios”, por outro lado, como tudo que é utilizado em excesso, “o uso demasiado do tempo de tela pode suscitar diversos problemas na saúde de crianças e adolescentes, e principalmente na primeira infância”. (ROSA; SOUZA, 2021, p. 23316).

Vygotsky (1896- 1934) trata do desenvolvimento intelectual das crianças, e destaca o conhecimento das estruturas mentais, assim como, suas funções psicológicas (fala, memória, pensamento, dentre outras.). A teoria está relacionada às funções das interações sociais, assim como, na condição de vida da criança como partida para o

desenvolvimento cognitivo, para Vygotsky estas questões estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento infantil. (FORNELI et al., 2021).

De acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky o processo de ensino aprendizagem se dá através das relações sujeito e mundo; caracterizada pelos aspectos sociais e culturais do sujeito em questão, isso seria então, a caracterização do desenvolvimento cognitivo humano. Para Vygotsky, o sujeito trabalha dentro do seu desenvolvimento como autor e também como protagonista de sua história. Para Vygotsky desde o nascimento as características humanas estão presentes, as chamadas funções elementares psicológicas, Vygotsky apresenta que somente com o convívio cultural a criança desenvolverá as funções psicológicas superiores; esse processo de desenvolvimento psíquico sendo fruto do meio. “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão interrelacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. (VYGOTSKY,1998, p.110 apud FORNELI e tal., 2021, p. 248-249).

No que diz respeito à aprendizagem buscamos conceitos na teoria de Vygotsky; o significativo da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), dividida em dois pontos, desenvolvimento real, que diz respeito àquilo que a criança consegue fazer/aprender sozinha; e o desenvolvimento potencial, caracterizado pela ajuda de alguém mais experiente durante o processo de aquisição de conhecimento/prática de novas descobertas da criança. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY,1989, p. 97 apud RODRIGUES; SILVA; SILVA, 2021, p. 6).

Para Rodrigues, Silva e Silva (2021, p. 6) a ZDP “é um conjunto de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender, mas ainda não atingiu a plenitude deste processo”. No entanto, com o auxílio de pessoas mais bem preparadas, “com maior expertise, que desenvolveram este potencial tem sua aprendizagem mediada e facilitada para um melhor entendimento da situação de um potencial atingível.”

No que se refere ao uso dos recursos tecnológicos, há um uso maior do que a interação familiar, entre as crianças pequenas, mesmo que ainda não disponham de conhecimento para interagir com telas digitais, vê-se uma exposição exagerada de aparelhos tecnológicos; causando prejuízo no desenvolvimento cognitivo da criança. Por causa dessa dependência digital, o processo cognitivo da geração on- line sofreu

mudanças significativas com as novas tecnologias (PASSERO; ENGSTER; DAZZI, 2016 apud ROSA, SOUZA, 2021, p. 23316).

Vygotsky propõe a mediação como uma espécie de capacidade de intervir na relação sujeito e o objeto. Existe dentro dessa conjuntura uma direta e outra mediada. A direta seria estímulo/resposta, enquanto a mediada seria estímulo/mediador/resposta. Vygotsky enfatiza que a relação do ser humano com o mundo se torna dentro do seu processo de desenvolvimento cada vez mais mediada e menos direta. A mediação se organiza em dois aspectos, sendo eles: signo, instrumento.

Os signos (a linguagem, a escrita, os números), assim como os instrumentos (objetos), são criados pelas sociedades, portanto modificam-se em sua forma função social dependendo da cultura na qual estão inseridos. A mediação se dá pelo uso de instrumentos e signos pela interação entre as pessoas e com o ambiente. (ANDRADE et al. 2021, p.65).

Assim, o instrumento é responsável pela regulação das ações sobre o meio, enquanto o signo é responsável pela regulação das ações sobre o psiquismo dos indivíduos.

O instrumento tem determinada função, quando utilizado pode sofrer modificações, é um facilitador, uma ferramenta quando não tem função, somente se tornando instrumento se reconhecido por determinado grupo (por exemplo, um martelo é uma ferramenta para um grupo que desconheça o que ele seja, mas um instrumento para um grupo para o qual tenha significado). Sua função é ajudar a conduzir uma atividade. (SILVA, 2017, s/p).

A mediação instrumental objetiva mediar o indivíduo no seu trabalho, produzindo intervenções. O homem utiliza de instrumento em diversas ocasiões durante a sua vida, seja no trabalho manual ou intelectual; como por exemplo: construir uma casa ou simplesmente usar uma caneta, essas são práticas referentes à mediação instrumental.

Os signos são complementares aos instrumentos, porém sua atuação é desenvolvida no campo psicológico, sendo assim, um trabalho interno. São ações que objetivam ajudar no controle de atividades relacionadas à memória, a capacidade de escolha. Por meio deles “o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória e o acúmulo de informações.” (REGO, 2013, p.52 apud ARRUDA et al., 2019, p.3)



Portanto, é necessário entender que a tecnologia é indispensável para a vida, essa realidade vive-se no século XXI é sem dúvida, no entanto, é preciso que dispor atenção para o uso dos diversos recursos tecnológicos. Diante de tantas incertezas, e questionamentos acerca do uso exagerado das tecnologias digitais é prudente que se atente a seu uso em todas as esferas, no tempo, na frequência e também no conteúdo que a criança está consumindo quando em contato com a tecnologia.

No Manual de Orientação Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019- 2021) encontram-se alguns dos prejuízos trazidos pelo uso excessivo da tecnologia, tais como: dependência digital e uso problemático das mídias Interativas; problemas de saúde mental: irritabilidade, ansiedade e depressão; transtornos do déficit de atenção e hiperatividade; transtornos do sono; transtornos de alimentação: sobrepeso/obesidade e anorexia/bulimia; sedentarismo e falta da prática de exercícios; bullying e cyberbullying; transtornos da imagem corporal e da autoestima; riscos da sexualidade, nudez, sexting, sextorsão, abuso sexual, estupro virtual; comportamentos auto lesivos, indução e riscos de suicídio; aumento da violência, abusos e fatalidades; problemas visuais, miopia e síndrome visual do computador; problemas auditivos e PAIR, perda auditiva induzida pelo ruído; transtornos posturais e músculo-esqueléticos; uso de nicotina, vaping, bebidas alcoólicas, maconha, anabolizantes e outras drogas. (SBP, 2019).

É importante salientar que essas carências de comportamento e saúde descritas, são relacionadas ao uso excessivo das telas digitais; essas que também corroboram para o prejuízo de outros fatores como: o contexto cultural, familiar, aos relacionamentos vividos pela criança; todas esses aspectos são prejudicados quando as crianças substituem suas possibilidades de vivências com o mundo real pelas telas.

Desmurget (2021, p. 60) ressalta que “Se os neurônios forem oferecidos uma “comida” inadequada em qualidade e/ou quantidade, eles não podem desenvolver um aprendizado de maneira otimizada; e quanto mais a carência se estende no tempo, mais difícil se torna saciá-la.” Esse pensamento nos esclarece sobre o que antes foi relatado, se existe um consumo exagerado de telas digitais, conseqüentemente se manifestará em um desenvolvimento comprometido do cognitivo.

Desmurget (2021, p. 77) ressalta que o pensamento referente ao consumo digital, e informa que o excesso dessa tecnologia “afeta os quatro pilares constitutivos da identidade humana: o cognitivo, o emocional, o social e o sanitário”. Por isso, nos é

significativo o questionamento, sobre o que essas telas digitais têm de fato tem oferecido ou tem roubado do desenvolvimento das crianças nessa era digital.

Existem várias consequências visíveis desse excesso; como, o cérebro “preguiçoso” que se acomoda a não trabalhar, mas apenas esperar o resultado pronto; o nível de impaciências, de ansiedade da criança aumenta, ela perde a noção da espera; a criança se abstém de trabalhar sua imaginação, o nível de concentração é afetado ao extremo, dentre outras questões. Fruto de ‘sintomas’ como esses temos vistos vários diagnósticos precoces e incoerentes em referente ao desenvolvimento da criança; temos encontrado um crescimento exagerado no número de diagnósticos de transtornos como TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), TEA (Transtorno do Espectro Autista), TOD (Transtorno Opositor Desafiador)

### **3.1 Os transtornos de aprendizagem**

Os transtornos podem estar ligados a alterações recorrentes na atenção, memória, linguagem, resoluções de conflitos, interação social, dentre outras. Os transtornos de aprendizagem específicos afetam a capacidade de: compreender ou utilizar a linguagem falada; compreender ou usar a linguagem escrita; compreender e utilizar números e raciocínio usando conceitos matemáticos; coordenar os movimentos; focar a atenção em uma tarefa.

O transtorno de aprendizagem é uma alteração sistemática de um conjunto de dificuldades específicas -que possui relação com disfunções cognitivas complexas e quadros neurológicos específicos, acarretando um quadro de fracasso contínuo, principalmente, em atividades escolares e nos demais contextos para a vida de relação, os quais a criança em idade escolar se insere e irá se desenvolver, respondendo insatisfatoriamente quando solicitadas funções relacionadas à capacidade de aprender.(VALENTE, TEIXEIRA 2019, p.105).

Os transtornos estão inteiramente ligados às questões cognitivas e neurológicas do indivíduo. De acordo com o DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais), esses transtornos podem ser classificados como leves, moderados ou graves, gerais ou específicos, de curta ou longa duração. Quem possui algum tipo de Transtorno de Aprendizagem sente uma dificuldade pontual e específica, que está ligada a uma disfunção neurológica, sendo assim, o cérebro funciona de uma forma diferente.

### 3.2 Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem causas biológicas, e causas referentes ao convívio do indivíduo que podem levar ao diagnóstico do TEA. No entanto, além dessas questões biológicas e sociais, é importante principalmente na era digital, atenção com os prejuízos em virtude do uso excessivo de telas digitais. Sobre isso o psicólogo Romeno Marius Teodor Zamfir, em uma pesquisa desenvolvida com crianças com recentes diagnósticos de espectro autista, destaca o que o excesso do ambiente virtual pode afetar, destaca o seguinte:

[...] o uso de mais de 4 horas / dia de ambiente virtual em sua história de anamnese, entre 0-3 anos de idade. Os resultados da pesquisa são os seguintes: crianças diagnosticadas com TEA que tiveram anamnese com histórico de uso excessivo de ambiente virtual, entre 0 e 3 anos registraram QD / QI maior em 37%, entre a primeira e a segunda avaliação psicológica complexa, enquanto os recursos utilizados foram três vezes menores em comparação ao grupo controle. Isso sugere que a privação sensorio-motora e socioafetiva causada pelo uso de mais de 4 horas/dia de ambiente virtual podem ativar comportamentos e elementos semelhantes aos encontrados em crianças com diagnóstico de TEA. Seguindo nossa pesquisa, definimos essa forma de autismo: autismo virtual. (DIAS et al; 2019, p.2).

Esse processo similar ao TEA foi nomeado pelos especialistas de “autismo virtual”, para a doutora Ducanda apud Dias et al (2019, p.5) a redução do tempo em frente as telas tem feito o espectro autista desaparecer em menos de um mês em crianças que tiveram diagnósticos precoces e incoerentes de TEA.

No Brasil, alguns especialistas cunharam o termo “autismo virtual” para explicar um conjunto de sintomas apresentados pelas crianças e adolescentes e que se aproximam dos quadros do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O “autismo virtual” tem origem no excesso de tela e que, por isso, os sintomas podem ser revertidos, com o tempo, ao se retirar esse hábito. O médico ressalta que estudos já comprovam que é o exagero no uso de telas que causa alterações comportamentais e alterações no funcionamento do cérebro, podendo promover “aumento dos transtornos comportamentais, transtorno de ansiedade, transtorno opositivo-desafiador, déficit de atenção, transtornos de leitura, baixo rendimento escolar”, entre outros efeitos. (QUEIROZ, 2020, p.5).

Diante disso Dias e outros (2019, p.5) destacam que,

O uso excessivo de smartphones e tablets pode trazer déficits importantes no desenvolvimento das crianças, configurando-se um

quadro de “Autismo Virtual”. Para tanto, é preciso que se previna a dependência digital, com a utilização adequada desses dispositivos.

Além do TEA temos também o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) assim como o espectro autista, o TDAH é um transtorno neurobiológico; as principais características são: desatenção e hiperatividade- impulsividade. Estudos científicos revelam que o TDAH é referente a uma alteração na parte frontal do cérebro, essa parte do cérebro é a responsável pela capacidade de planejamento, atenção, memória, organização; atributos esses que os portadores de TDAH em suma maioria não possuem.

O TDAH é um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, o controle do impulso e o nível de atividade, sendo assim criança com esse transtorno apresenta dificuldades de controlar as emoções e o próprio comportamento (BARKLEYR, 2002 apud MOURA et al., 2019, p. 2).

Segundo Rosa e Souza (2021, p.23317) “[...] o uso precoce do tempo de tela em excesso e de forma demasiada pelas crianças podem influenciar no aparecimento de problemas futuros de transtornos de atenção e hiperatividade e com isso podendo afetar o desenvolvimento infantil da criança. Como alertam diversos especialistas e estudos científicos.” O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos mais comum de ser diagnosticado em crianças.

O TDAH é caracterizado por déficit de atenção, distração e comportamentos impulsivos, ansiedade e excesso de atividade motora, e em grande parte das crianças diagnosticadas com TDAH desenvolvem problemas sociais, familiares e emocionais por causa das dificuldades primárias, associadas ao fracasso. Escolar, dificuldades de inserção social, baixa autoestima e problemas no ambiente familiar (ROSA; SOUZA, 2021, p. 2338).

É importante ressaltar que em momento algum existiu a possibilidade de negar as existências reais desses transtornos; no entanto, é de suma relevância que exista uma maior atenção voltada para esse exagero tecnológico; visto que os sintomas para diagnósticos desses transtornos são semelhantes às marcas deixadas pelo excesso das telas digitais.

Um outro transtorno que tem está evidente é o Transtorno Opositor Desafiador (TOD); assim como, o TEA e o TDAH esse também se caracteriza por alterações neuropsicológicas.

O TOD, também conhecido como transtorno desafiador de oposição (TDO), é caracterizado por um padrão persistente de comportamentos negativistas, hostis, desafiadores desobedientes observados nas interações sociais da criança com adultos e figuras de autoridade (UTZIG et al., 2022, s/p).

A principal característica desse transtorno é o fator comportamental, que se apresenta em totalidade de forma negativa, agressiva; esse transtorno é comumente confundido com birra, visto que, as emoções do indivíduo ficam expostas em alto nível de irritabilidade, falta de compressão e ausência de controle ao ser contrariado. Devemos levar em consideração é o que o excesso tecnológico pode contribuir para esses diagnósticos errôneos de transtornos. Em primeira instância é notório que o tempo desenfreado em frente às telas digitais deixam as crianças com fatores semelhantes aos apresentados pelo Transtorno Opositor Desafiador.

Segundo Pimenta (2021, p.10) os sintomas do TOD podem ser indicados em situações como: discutir com adultos; perder a calma com facilidade; desafiar regras e instruções; importunar outras pessoas; provocar adultos e outras crianças; reagir a repreensões ou regras com agressividade ou manha exagerada; não saber expressar emoções intensas sem gritar; responder à frustração com choro, birra ou agressividade; transferir a culpa de seus atos para terceiros; brigar com amiguinhos na escola; ficar ressentido com facilidade; ser cruel ou vingativo ocasionalmente; sentir-se culpado e chorar após ter uma atitude ruim.

Situações como essas, podem ser presenciadas em circunstâncias distintas do TOD, qual dantes exposto o exagero de exposição tecnológica que a que as crianças têm sido submetidas, têm deixado com que diagnósticos sejam repassados erroneamente; é preciso atentar-se aos sintomas; como acima citado experencie retirar ou diminui de maneira brusca o tempo de telas para as crianças em idade de desenvolvimento e perceba as alterações comportamentais que isso vai acarretar.

Ressalta-se que os transtornos de aprendizagem são reais e devem ser diagnosticados por profissionais; porém, não é relevante vivenciar diagnósticos precoces, sem antes se atentar a essas alterações causadas pelas telas digitais. “Informação recente confirmou através de um estudo a ação negativa do tempo global de tela sobre o desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança. Assim, “Um dos métodos mais efetivos para acentuar o desenvolvimento da criança é através de

interação adulto-criança de alta qualidade sem distrações de telas” Infelizmente, como já vimos, não é esta a tendência atual.” (DESMURGET, 2021, p. 142).

Assim, o uso excessivo de recursos tecnológicos digitais, causa prejuízos em todas as esferas, cognitiva, social, psíquica e motora da criança; assemelhando aos transtornos de aprendizagem já descritos.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A tecnologia é uma ferramenta indispensável no processo de ensino aprendizagem; e sem dúvida isso tem se tornado cada vez mais real no ambiente educacional. Na primeira infância, momento marcado pelo alto nível de desenvolvimento da criança, a tecnologia tem trabalhado de forma negativa.

Os prejuízos adquiridos pelo excesso tecnológico podem ser apresentados em vários estados do desenvolvimento infantil; nos aspectos físicos, cognitivos e psíquicos podemos observar os efeitos negativos desse alto consumo tecnológico na primeira infância. O excesso tecnológico na primeira infância é sem dúvida um assunto pertinente; pois o desenvolvimento da infância, em especial o desenvolver cognitivo tem sido em grande valia prejudicado em virtude desse uso exagerado de telas digitais por crianças.

Como consequência do uso excessivo de telas digitais na primeira infância, temos os transtornos de aprendizagem; esses transtornos são adquiridos por meios biológicos ou por excesso tecnológico. Essa afirmativa, é apresentada durante o presente trabalho, explanando aspectos como: falta de atenção, alta irritabilidade, dificuldades de concentração, raciocínio lento, atraso no desenvolvimento da linguagem, coordenação motora afetada, entre outros; esses aspectos são usados para diagnosticar crianças com transtornos; no entanto, esses mesmos aspectos são desenvolvidos por crianças que têm um alto índice de consumo tecnológico.

Por conseguinte, a isso, faz-se necessário a compreensão dessas consequências decorrentes do uso excessivo de telas durante a primeira infância.

## **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, Wendel Melo et al. O sociointeracionismo de Vygotsky na aprendizagem das funções quadráticas: um estudo com a mediação do software geogebra. 2021. Disponível

em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/11435/8288>. Disponível em: 20 mar. 2023.

ARRUDA, Sabina Carvalho et al. A mediação simbólica e a utilização de instrumentos e signos: práticas que contribuem para o processo ensino- aprendizagem. 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

DESMURGET, Michel. A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2021.

DIAS, Fabrizia et al. Autismo virtual: as implicações do uso excessivo de smartphones e tablets por crianças e jovens. 2019. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1455>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MENDONÇA, Camila Tecla Morteau; OLIVEIRA; Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de; COSTA, Maria Luisa Furlan O conceito de tecnologia na concepção de Álvaro Vieira Pinto: contribuições para a educação a distância. 2017. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2016>. Acesso em: 10 marc. 2023.  
MOURAL T; etal. Alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade): um desafio na sala de aula. Revista Eletrônica Acervo Saúde. v. 22, n. 611. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e611.2019>. Acesso em: 25 set. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tec.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

LOPES, I. R. R. Desenvolvimento social e afetivo na primeira infância: concepções de professoras. Revista Caparaó. [S. l.], v. 2, n. 2, p. e24, 2020. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/24>. Acesso em: 13 abr. 2023.

FORNELI, et al. O desenvolvimento infantil segundo Piaget, Vigotsky e Wallon. Revista SL Educacional. v. 26, n. 3, São Paulo: SL, 2021. Disponível em: <https://www.sleditora.com/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

FREITAS, José Osmar Frazão e Aguiar, Cilene Rejane Ramos Alves de Avaliação das funções cognitivas de atenção, memória e percepção em pacientes com esclerose múltipla. Psicologia: reflexão e crítica. v. 25, n. 3, p. 457-466, 2012. Disponível em: [//doi.org/10.1590/S0102-79722012000300005](https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000300005). Acesso em: 17 mar. 2023.

QUEIROZ, Virgínia. A experiência da aprendizagem remota: quanto tempo demais na tela? 2022. Disponível em: <https://www.loyola.g12.br/wp-content/uploads/2020/06/Artigo-tempo-de-tela-vers%C3%A3o-final-convertido.pdf>. Acesso em: 15 mar.. 2023.

ROSA, P. M. F; SOUZA, C. H. M. Ciberdependência e infância: as influências das tecnologias digitais no desenvolvimento da criança. Revista Brasileira de Desenvolvimento. v. 7 , n . 3, p. 23311–23321. 2021. Disponível em:  
<https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-172>. Acesso em :25 mar. 2023.

RODRIGUES, Renato Guimarães; SILVA, José Luiz Teixeira da; SILVA, Marcos Antonio Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky. 2021. Disponível em:  
<https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/123/186>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SILVA, Daniela Mendes Vieira da. O desenvolvimento da criança segundo Jean Piaget. 2019. Disponível em: <http://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/wp-content/uploads/2022/03/Educar-e-Evoluir-numero-5.pdf#page=38>. Acesso em: 22 set. 2022.

SILVA, Daniela Mendes Vieira da. Aprendizagem mediada por signos e a construção de conceitos em uma perspectiva vigotskiana. 2017. Disponível em:  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/8/aprendizagem-mediada-por-signos-e-a-construo-de-conceitos-em-uma-perspectiva-vigotskiana>. Acesso em: 22 maio 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Manual de orientação grupo de trabalho saúde na era digital (2019-2021). 2021. Disponível em:  
[https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/\\_22246c](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c)- Acesso em: 25 mar. 2023

ROSA, P. M. F; SOUZA, C. H. M. Ciberdependência e infância: as influências das tecnologias digitais no desenvolvimento da criança. Revista Brasileira de Desenvolvimento. v. 7 , n . 3, p. 23311–23321. 2021. Disponível em:  
<https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-172>. Acesso em: 25 mar.. 2023.

SIEGEL, Daniel; BRYSON, Tina. O cérebro da criança. São Paulo: Nversos, 2015.

UTZIG, S. M et al. Estratégias educacionais para promover a interação social de crianças com transtorno opositor desafiador (TOD) no âmbito escolar: uma revisão integrativa de literatura. Revista Inter Ação. Goiânia, v. 47, n. 1, p. 250–263, 2022. Disponível em:  
<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71370>. Acesso em: 6 mar. 2023.

VALENTE, L. V; TEIXEIRA, R. D. de O. Déficits cognitivos entre crianças em idade escolar com transtornos de aprendizagem: revisão de publicações nacionais. Psicologia Argumento. v. 37, n. 95, p. 100–124. 2019. Disponível em:  
<https://doi.org/10.7213/psicolargum.37.95.A006>. Acesso em: 25 abr.. 2023.



**Capítulo 3**  
**AVANÇO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA  
SUPERAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS**

**Luís Fernando C da S Correia**  
**Jennifer da Cruz Arouche Silva**  
**Kaio da Silva Bandeira**

## **AVANÇO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS**

***Luís Fernando C da S Correia***

*Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGC&Tamb) pela (UFMA)*

*Campus de São Luís/ MA*

*E-mail:fernando.c@acad.ifma.edu.br*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9801142581107656>*

***Jennifer da Cruz Arouche Silva***

*Mestranda em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGC&Tamb) pela (UFMA)*

*Campus de São Luís/ MA*

*E-mail:jennifer.arouche@hotmail.com*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0091298366848905>*

***Kaio da Silva Bandeira***

*Mestrando em Ecologia e Conservação da Biodiversidade (PPGECB) pela (UEMA)*

*Campus de São Luís/ MA*

*E-mail: kaiobiolog202@gmail.com*

*Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6900626780064013>*

### **RESUMO**

Este estudo traz reflexões acerca da inclusão educacional sobretudo no que diz respeito as dificuldades enfrentadas pela falta de apoio as pessoas com deficiência principalmente no âmbito escolar, o objetivo da pesquisa é demonstrar por meio de revisão bibliográfica as possibilidades de agregar ao panorama da educação inclusiva, dentro de múltiplas perspectivas de ensino. Diante disso, percebe-se a necessidade de conhecer o cenário atual da educação inclusiva, discorre-se sobre as alternativas para melhoramento de inclusão bem como aplicabilidade de tecnologias assistivas que garantem o desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizagem. Pontua ao fornecer suporte e recursos adequados, as barreiras que podem impedir esses alunos de aprender podem ser identificadas e superadas, além disso, a inclusão educacional prepara os alunos para a vida em uma sociedade diversificada, estimulando-os a convivência e a interação com colegas de diferentes formações e habilidades. Logo, os alunos aprendem a valorizar a diversidade e a trabalhar em equipe e essas habilidades

são essenciais para o sucesso em um mundo cada vez mais inclusivo. O estudo aponta a inclusão educacional como elemento de suma importância na aprendizagem, pois proporciona a igualdade de oportunidades, além de valorizar a diversidade e instigar o desenvolvimento social e emocional de todos os alunos para enfrentar os desafios do mundo atual.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Uso de tecnologias. Pessoa com deficiência. Tecnologias.

#### **ABSTRACT**

This study brings reflections on educational inclusion, especially with regard to the difficulties faced by the lack of support for people with disabilities, especially in the school environment, the objective of the research is to demonstrate, through a bibliographical review, the possibilities of adding to the panorama of inclusive education, within multiple teaching perspectives. In view of this, there is a need to know the current scenario of inclusive education, discussing alternatives for improving inclusion as well as the applicability of assistive technologies that guarantee the development of students with learning difficulties. Points out by providing adequate support and resources, the barriers that may prevent these students from learning can be identified and overcome, in addition, educational inclusion prepares students for life in a diverse society, encouraging them to live together and interact with colleagues of different backgrounds and abilities. Soon, students learn to value diversity and work as a team, and these skills are essential for success in an increasingly inclusive world. The study points to educational inclusion as an extremely important element in learning, as it provides equal opportunities, in addition to valuing diversity and instigating the social and emotional development of all students to face the challenges of today's world.

**Keywords:** Inclusive education. Use of technologies. Disabled person. Technology.

#### **INTRODUÇÃO**

A educação extensiva surgiu como discurso pedagógico que oferece uma perspectiva inclusive, considera-se as diferenças dos ambientes escolares, com as singularidades de que todos os mundos são aceitos (SILVA, 2006).

Segundo Machado et al., (2005), afirma que em meados do século XVI surgiram os primeiros especialistas no assunto de inclusão (médicos e educadores), no entanto, somente no século XIX ocorreu a possibilidade de entrada de pessoas com deficiência na escola.

De acordo com Caldas et al., (2014), afirma que na década de 60 ocorreu uma reflexão bastante profunda a respeito da exclusão, a forma de inclusão escolar foi reavaliada, isso possibilitou que pessoas com deficiência pudessem frequentar os mesmos ambientes escolares de pessoas consideradas normais, recebendo dessa forma o mesmo tipo de educação.

Aspectos significativos como a exclusão de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem do sistema de ensino, fazem com que esses alunos oscilem entre a educação especial e a educação geral, fazendo que gere um atraso educacional na aprendizagem. Atualmente Substitui-se a nomenclatura referente às categorias de deficiência educacional pela expressão necessidades educacionais especiais (POKER, 2013).

Segundo Poker (2013), enfatiza que, grupos de alunos têm necessidades educacionais especiais, exigem recursos educacionais não utilizados na educação escolar regular, para alunos com a mesma faixa etária.

De acordo com Franco; Gomes (2020), não se pode perder de vista que as discussões sobre educação inclusiva no Brasil têm se estruturado fundamentalmente em um debate sobre o acesso e permanência de alunos com deficiência, ou seja, com base em análises sistematizadas e na relação Educação Inclusiva/Educação Especial, Estudos nesta área desenvolveram-se nos últimos anos e consolidaram-se ao longo dos anos.

Partindo dessa premissa e levando-se em consideração a prerrogativa dos alunos com dificuldades de aprendizagem, o presente estudo teve como principal objetivo de apresentar possibilidades que possam agregar ao panorama da educação inclusiva, dentro de múltiplas perspectivas de ensino.

Este artigo foi caracterizado pelo método de revisão bibliográfica, cujo intuito é esclarecer o objetivo levantado durante a pesquisa, fazendo análise descritiva dos fatos aqui abordados.

## **ASPECTOS RELEVANTES NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A concepção de educação inclusiva é um discurso pedagógico emergente no Brasil e considera o desafio de proporcionar um ambiente educacional acolhedor que apoie efetivamente o aprendizado dos alunos e considera a necessidade de orientar a prática pedagógica de professores especializados (POKER et al., 2013).

Segundo o entendimento político e legislativo, a universalização da educação é um tema inesgotável e discutido com maior impacto a partir de 1990 por meio da promulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, quando se aborda que a garantia do acesso à escola não pode se limitar a sucesso através matrícula ou frequência dos alunos em contexto escolar, mas que necessariamente devem ser

analisados para a obtenção de resultados efetivos no processo de ensino dos professores e na aprendizagem dos alunos (UNESCO, 1990).

Somente no século XIX ocorreu a possibilidade de entrada de pessoas com deficiência na escola, sendo assim, este acesso ocorria de forma bem particular, com a criação de salas especiais, onde não havia interação alguma com crianças sem nenhuma deficiência (CALDAS et al., 2014).

De acordo com Mendes (2006), apenas na década de 60 ocorreu novamente a reflexão a respeito da exclusão, através de movimentos morais, proporcionados por segregação de pessoas com deficiência.

Desde os primórdios até a atualidade, comete-se o erro de supor que essa nova forma de educação é obrigada a regular todas as crianças, no entanto, esta regulação contribui para a exclusão, já que elas são obrigadas a se encaixarem (CALDAS et al., 2014).

A exclusão de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem do sistema de ensino é uma realidade. Todos os anos, muitas crianças se enquadram na categoria de alunos com dificuldades de aprendizagem porque não conseguem atingir um percentual mínimo de seus objetivos de classe.

Esse problema é um dos maiores desafios para as escolas em termos de pedagogia, pois, estes alunos representam uma ameaça ao sistema financeiro nacional, devido ao fato de provocarem um aumento no custo planejado da educação. Sabe-se que muitos desses alunos reprovam na escola, essa é uma característica comum desse grupo, pois alguns autores acreditam que eles não aprendem o conteúdo mínimo das séries adequadas para suas idades (POKER, 2013).

Diante dessa situação pouco clara, os alunos com dificuldades de aprendizagem oscilam entre a educação especial e a educação geral. Alguns frequentam salas de recursos para pessoas com deficiência intelectual, programas de recuperação fora do horário de aula e salas especiais com professores especiais (POKER, 2013).

Conforme Matos et al., (2022) destaca, que não faltam análises que aprofundem a formação de professores por meio de uma perspectiva teórico-analítica fundamentada na epistemologia marxiana que ajude a eliminar as práticas habituais de exclusão da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos com deficiência. Cabe a ele conhecer as tendências da educação e da pedagogia e as recomendações-alvo da legislação educacional brasileira e subsidiar a prática pedagógica.

De acordo com Silva (2006), sugere que fazer a diferença é também o viés que advém dos mecanismos de defesa para evitar ter que lutar, ao evitar determinados medos estigmatizados que acabam oportunizando a exclusão das pessoas com deficiência de sua zona de conforto, exigindo segurança e cuidados adequados.

## **DESENHO UNIVERSAL COMO ALTERNATIVA**

O conceito de Desenho Universal (DU) foi desenvolvido entre profissionais de arquitetura da Universidade da Carolina do Norte - EUA, com o alvo de determinar o desenho de produtos e ambientes que serão utilizados por todos, na medida do possível, sem a obrigação de adequação ou projeto individualizado para pessoas com deficiência (Nelson, 2014).

Embora esse conceito tenha sido originalmente desenvolvido para proporcionar acessibilidade para pessoas com as mais diversas condições de estrutura física, os princípios também têm sido utilizados em outras áreas do conhecimento (OLIVEIRA et al., 2019).

Segundo Meyer et al., (2014), no campo da educação nos Estados Unidos, adota-se o termo Universal Design for Learning (UDL), que pode ser entendido como um conjunto de princípios e estratégias ou atividades que tornam a educação acessível e funcional para todos. Este conceito é baseado em três princípios:

1. Ofereça mais formas de se conectar;
2. Oferecer múltiplos métodos de representação;
3. Fornecer mais meios de ação e expressão.

Segundo Nelson (2014), o conceito de UDL é baseado na neurociência de que cada indivíduo aprende de específica e por meio de diferentes estímulos. Nesse sentido, diversos autores defendem o UDL como um processo contínuo de pensar o planejamento educacional.

Embora o UDL tenha sido desenvolvido para atender às necessidades e características diversas de todas as populações, é importante refletir sobre suas implicações para o campo da educação especial, pois é um conceito recém-desenvolvido, com impacto direto na pesquisa integrativa. É importante destacar que esses estímulos complementam o campo da educação especial porque nos faz olhar para as pessoas de forma única e pensar em suas características (OLIVEIRA et al., 2019).

É importante perceber como este conceito tem sido utilizado em contexto escolar e saber a direção das pesquisas sobre esta temática, pois uma compilação de material publicado a este respeito poderia ser uma forma de criar uma visão geral do uso desse conceito na interface educação e integração (OLIVEIRA et al., 2019).

## **TECNOLOGIA E SUA RELEVANCIA NO COTIDIANO EDUCACIONAL**

As pessoas com deficiência reconhecem os aspectos como o isolamento social, desigualdade, vulnerabilidade e preconceito em relação têm profundas raízes históricas, isso dá relevância a discussões relativas de condição humana, política, sua participação ativa e consciência da necessidade de liberdade, interação e expressão (Conte et al., 2017).

Segundo Heidegger (2001) afirma que, deve-se entender a tecnologia como uma forma de construção de pensamento, tornar possível o envolvimento em práticas sociais significativas que dão sentido à própria vida, não como uma forma de dominar a tecnologia. Dessa forma, reconhece-se que o caminho para a construção do conhecimento pedagógico passa necessariamente por uma linguagem acessível ao outro e ao mundo.

Conforme Conte et al., (2017), enfatiza o maior problema de não se pensar em investir em tecnologia na educação é substituir a real necessidade de democratização do acesso que a tecnologia assistiva pode potencializar como forma de explorar as motivações e tendências humanas. A política do governo brasileiro sobre a tecnologia assistiva expressa preocupação com a escassez de disciplinas e reconhece o direito dos cidadãos de receber os recursos solicitados.

No entanto, as instituições precisam de orientação e métodos para acessar esses serviços públicos e geralmente são mal informados sobre a legislação. O uso dessas tecnologias está passando por uma transformação cultural e educacional baseada em novas formas de lidar com a desvantagem social e conhecimento gerado em escala geométrica. Isso leva a uma mudança na instrumentalidade reconstruída a partir da perspectiva da arte, da dignidade e do direito à convivência social (CONTE et al., 2017).

Conte et al. (2017), o pano de fundo da tecnologia inteligente como um poder de autocriação reside na possibilidade de conexão mútua e integração de grupos no domínio cultural como um fluxo de comunicação.

Conforme Correia; Sousa (2021), a tecnologia quando usada corretamente, potencializa suas propriedades educacionais, tornando-se uma das ferramentas que podem aumentar a amplitude e a qualidade da educação, além de criar valor agregado no contexto geral da sociedade, facilitando a vida de alunos, professores, pesquisadores e de todos os demais indivíduos envolvidos direta ou indiretamente nesse cenário educacional.

O treinamento aliado à tecnologia pode fornecer uma previsão positiva para os cenários atuais, sabe-se que a educação inclusiva constantemente enfrenta muitos obstáculos no meio educacional, e com base nesse fato, pode-se argumentar que as novas tecnologias podem fornecer novas metodologias e, além disso, promover o surgimento de novas ferramentas que irão complementar a educação, podendo otimizar o processo de aprendizagem do professor/aluno neste cenário (CORREIA; SOUSA, 2021).

É necessário discutir que com a tecnologia assistiva surgem alternativas que abordam as diferenças em prol de práticas educativas mais dialogadas e culturais. O investimento dos recursos de tecnologias desenvolve a comunicação no processo de ensino e aprendizagem em que todos estão mais envolvidos, com o objetivo de desenvolver necessidades específicas e desenvolver a linguagem (CONTE et al., 2017).

Em contrapartida, Conte et al., (2017) contrapõe a redução da tecnologia a funções autônomas, não sociais, ou simplesmente estratégias compensatórias da lógica produtivista, contribui para a unificação de vários mitos sobre as tecnologias como apatia, indiferença e limitações educacionais para atender às necessidades sociais e inclusivas.

De acordo com Pletsch (2015), o uso de linguagem verbal como “sim” e “não”, permite que pessoas com deficiência façam escolhas simples, independentemente do que comer ou do que vestir. Defende-se a Tecnologia Assistiva como um projeto humanitário, pois é impulsionado por dimensões cognitivas de base social e aprendizagem intersubjetiva que conduz à consciência cultural, valorizando a mudança e exercendo a cidadania.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A premissa organizacional da inclusão, aponta-nos que a estrutura física e pedagógica pode influenciar diretamente na qualidade da aprendizagem, tanto da educação comum quanto da educação inclusiva.

As tecnologias inclusivas também tem relevância no cotidiano educacional, partindo dessa perspectiva, o aspecto pode influenciar diretamente na qualidade do ensino e da aprendizagem, pois com o avanço das tecnologias torna-se cada vez mais imprescindível a adequação das estruturas educacionais. Aliar essas duas importantes ferramentas pode-se caracterizar como uma forma muito relevante de transformar o panorama da educação inclusiva e da educação regular, minimizando as barreiras existentes entre os alunos e uma aprendizagem de qualidade, potencializando o conhecimento adquirido.

A inclusão educacional desempenha um papel fundamental na promoção de uma aprendizagem efetiva e significativa para todos. Em um ambiente inclusivo, cada aluno é valorizado e respeitado em suas diferenças, oferecemos oportunidades iguais para aprender e crescer.

A importância da inclusão educacional na aprendizagem reside na compreensão de que cada aluno possui habilidades, talentos e necessidades únicas. A diversidade presente nas aulas enriquece o ambiente de aprendizagem e possibilita a troca de experiências, visões e conhecimentos entre os alunos. pensando nisso, estimula-se o desenvolvimento de habilidades sociais como empatia, tolerância e respeito à diversidade.

Em suma, a inclusão educacional é de suma importância na aprendizagem porque garante a igualdade de oportunidades, valoriza a diversidade e apoia o desenvolvimento social e emocional de todos os alunos para enfrentar os desafios do mundo atual.

## REFERÊNCIAS

CALDAS, C. B. DE S., SOUZA, F. R. S., BRASIL, L. N., HOLANDA, I. F. S. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIFICULDADES E PROGRESSOS. 2014. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas E Tecnologia**, 2(4). <https://doi.org/10.16891/37>. Disponível em: <<https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/37> >. Acesso: 9/06/2023.

CONTE, E. OURIQUE M. L. H. BASEGIO A. C. **TECNOLOGIA ASSISTIVA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA NOVA SENSIBILIDADE**. Educ rev [Internet]. 2017. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/edur/a/xY3m8QFyHQwXzfXykFHYFHz/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 10/06/2023.

CORREIA, L. F. C. S., SOUSA, Y. L. G. **Novas tendências tecnológicas direcionadas ao ambiente da educação inclusiva**. 2021. Disponível em:< [https://www.google.com/url?sa=j&url=https%3A%2F%2Fdoity.com.br%2Fmedia%2Fdoity%2Fsubmissoes%2Fartigo-b5a0ae0a0067ecd2e816a05df5592f4cb56bd30c-arquivo.docx&uct=1602193700&usg=ToYeqnqg0IfErlmtEae1w\\_MTQ9o.&ved=2ahUKEwiblcGGpf\\_AhXJPbkGHfx\\_Am4QwtwHKAB6BAGBEAE](https://www.google.com/url?sa=j&url=https%3A%2F%2Fdoity.com.br%2Fmedia%2Fdoity%2Fsubmissoes%2Fartigo-b5a0ae0a0067ecd2e816a05df5592f4cb56bd30c-arquivo.docx&uct=1602193700&usg=ToYeqnqg0IfErlmtEae1w_MTQ9o.&ved=2ahUKEwiblcGGpf_AhXJPbkGHfx_Am4QwtwHKAB6BAGBEAE)>. Acesso em: 10/06/2023.

FRANCO, R. M. S. GOMES, C. **Educação inclusiva para além da educação especial: Uma revisão parcial das produções nacionais**. 2020. DOI: 10.5935/0103-8486.20200018. Disponível em:< <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n113/07.pdf>>. Acesso em: 10/07/2023.

HEIDEGGER, M. **Ensaios e conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

MACHADO, A.M. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MATOS, N. DA S. D. DE; TURECK, L. T. Z. Educação especial e políticas educacionais: a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano em disputa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022018, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8661085. Disponível em:< <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661085>> Acesso em: 09/06/2023.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em: 10/06/2023

MEYER, A., ROSE, D. H. GORDON, D. 2014. Universal design for learning: Theory and Practice Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

NELSON, L. L. Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning. 2014 Baltimore, EUA: Paul. H. Brookes Publishing Co.

OLIVEIRA, A. R. DE P. E., MUNSTER, M. DE A. V. GONÇALVES, A. G. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. 2019. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 25(4), 675–690. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rGFXP54LSxdkfNmXsD9537M/>> Acesso em: 07/06/2023.


PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 12-29, 2015. Disponível em:<  
<https://www.scielo.br/j/cp/a/yRQGbhH4LDXnn8SQcZZVpdp/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 09/06/2023.

POKER, R. B. MARTINS, S. E. S. O. OLIVEIRA, A. A. S. MILANEZ, S. G. C. GIROTO, C. R. M. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo; Marília: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em:<  
[https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro\\_9\\_poker\\_v7.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf)>. Acesso: 10/06/2023.

SILVA, L.M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Bahia. V.11, n.33, p.424-434, set/dez. 2006. Disponível em:<  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHRtMwSRczTyhHHfLfQ3Csj/?format=pdf&lang=pt> .> Acesso em: 01/06/2023

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO; 1990. Disponível em:<  
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 10/07/2023.

**Capítulo 4**  
**DIALOGICIDADE, ESCUTA ATENTA E ESPAÇOS**  
**RESTAURATIVOS: UMA EXPERIÊNCIA EM GESTÃO**  
**DEMOCRÁTICA**  
**Enéas Machado**



## DIALOGICIDADE, ESCUTA ATENTA E ESPAÇOS RESTAURATIVOS: UMA EXPERIÊNCIA EM GESTÃO DEMOCRÁTICA

**Prof. Dr. Enéas Machado**

*Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)*

*Integra o Grupo de Pesquisa Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas da UNISANTOS. Mestre em Ensino Fundamental pela UNIMONTE. Doutor em Educação pela UNISANTOS. Supervisor de Ensino da Secretaria de Educação do Município de Santos e Professor do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) – Magistério da Secretaria de Educação do Município de Cubatão.*

### RESUMO

A escola, *lócus* de resistência e emancipação dos sujeitos, apoia e ao mesmo tempo aprofunda discussões, concorrendo para novas formas de ser e estar no mundo (FREIRE, 2018), em uma atuação proativa, autônoma e crítica. Pelas práticas restaurativas, colaborativas e integrativas (CARVALHO, 2005) que penetram as atividades escolares cotidianas, em uma relação horizontalizada e complementar é possível entrançar uma comunidade aprendente – onde um aprende com o outro – no exercício legítimo de práticas cidadãs. À vista disso a *autogestão* é um viés onde os participantes intrincam saberes que transitam no ambiente escolar e na própria vida, por intermédio da *militância*, *dialogicidade* (FREIRE, 2018) e da *escuta atenta* (MALAGUZZI, 1999). O presente recorte (de uma experiência em escola pública municipal), à guisa de uma análise qualitativa, intenciona aprender na prática, como se dá a tomada de decisões por meio da *autogestão* e aportada nas práticas restaurativas. Observa-se ao final, que o exercício da cidadania, por intermédio de um *debate respeitoso* e da *escuta atenta*, produz *decisões articuladas* e o *protagonismo propositivo* dos sujeitos envolvidos.

**Palavras-chave:** *Lócus* de resistência. Práticas restaurativas. Dialogicidade. Escuta atenta. Autogestão.

### RESUMEN

La escuela, lugar de resistencia y emancipación de los sujetos, acoge y al mismo tiempo profundiza las discusiones, contribuyendo a nuevas formas de ser y estar en el mundo (FREIRE, 2018), en una acción proactiva, autónoma y crítica. A través de prácticas restaurativas, colaborativas e integradoras (CARVALHO, 2005) que permean las actividades escolares cotidianas, en una relación horizontal y complementaria, es posible tejer una comunidad de aprendizaje – donde uno aprende del otro – en un ejercicio legítimo de prácticas ciudadanas. Ante esto, la autogestión es un sesgo donde los participantes intrincan conocimientos que circulan en el ámbito escolar y en sus propias vidas, a través de la militancia, la dialogicidad (FREIRE, 2018) y la escucha atenta (MALAGUZZI, 1999). Este extracto (de una experiencia en una escuela pública

municipal), bajo la apariencia de un análisis cualitativo, pretende conocer en la práctica, cómo la toma de decisiones se da a través de la autogestión y contribuyó a las prácticas restaurativas. Al final, se observa que el ejercicio de la ciudadanía, a través de un debate respetuoso y una escucha atenta, genera decisiones articuladas y el protagonismo asertivo de los sujetos involucrados.

**Palabras clave:** Locus de resistencia. Prácticas restaurativas. Dialógico. Escucha cuidadosamente. Autogestión.

## 1. Introdução

A Unidade Municipal de Educação (UME) “*Nenhum a Menos*”<sup>1</sup> está situada em um bairro da Baixada Santista em São Paulo. Atende uma média de 980 (novecentos e oitenta) alunos. Localizada em uma área periférica da cidade, onde há poucas opções de lazer e vários problemas de infraestrutura, devido as condições de saneamento básico existentes. A maioria dos alunos é composta por filhos e netos de trabalhadores assalariados.

Observa-se nesta esteira, que a diversidade social e a força representacional na articulação política da comunidade do entorno da escola acentua-se, mesmo que muitos tenham exíguas oportunidades. Assim, é exigido do espaço escolar, a articulação de um trabalho engajado e incluyente no enfrentamento das demandas cotidianas.

A escola torna-se um *lócus* de debates políticos, um espaço disponível para acolher e aprofundar as discussões, concorrendo para novas formas de ser e estar no mundo (FREIRE, 2018), preparando seus sujeitos para uma atuação proativa em sociedade. Paulo Freire (2018), nesta perspectiva, nos assevera:

Sua ação [...], deve orientar-se no sentido da humanização [...] Do pensar autêntico [...] Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 2018, p. 86)

Tratando de um espaço (a escola) diverso e rico em possibilidades de apropriação do conhecimento, este por sua vez agrega profissionais que trazem consigo experiências significativas de leitura de mundo, a serem compartilhadas com os demais protagonistas, sejam eles, os outros profissionais ou os estudantes, assumindo desta forma, uma *postura ativa*.

---

<sup>1</sup> UME “*Nenhum a Menos*” é um nome fictício dado ao equipamento onde foram feitos os estudos em tela.

Quanto mais assumam os homens uma postura ativa [...] tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando [...] se apropriam dela. (FREIRE, 2018, p.137)

Pela apropriação da realidade é possível intrincar, numa perspectiva emancipatória dos sujeitos e, por intermédio de práticas restaurativas, colaborativas e integrativas (CARVALHO, 2005), a conferência de vez e voz aos estudantes e profissionais, seja nos espaços educativos ou nas atividades cotidianas, pelo exercício da *escuta atenta* (MALAGUZZI, 1999), numa relação horizontalizada e complementar.

A presente produção refere-se a uma experiência bem-sucedida em uma Unidade Municipal de Educação na Baixada Santista. Esta emergiu da necessidade de legitimar o protagonismo estudantil e profissional consequente e antenado com as questões políticas e sociais que gravitam o cenário brasileiro e afetam diretamente o público atendido e envolvido com a Unidade Municipal de Educação “*Nenhum a Menos*”. Assumimos, nesse Projeto, uma tendência pedagógica libertária autogestionária (LUCKESI, 1994) por acreditarmos que a figura do gestor é a de um orientador de processos, onde os diferentes grupos (de profissionais, de estudantes e comunidade) aprendem a transpor concepções arraigadas na individualidade e passam a atuar, enquanto colegiado, na tomada das decisões, pelas vivências grupais, assembleias, conselhos e reuniões de trabalho.

Nessa direção, a autogestão é um viés onde os participantes levam para a escola e para a vida, aquilo que foi aprendido, em um movimento dialógico e de construção. Assim, neste arcabouço experiencial, conceitual e reflexivo, a educação continua sendo a blindagem necessária contra os processos de alijamento e exclusão, rumo à emancipação (e autonomia) dos sujeitos coletivos (MACHADO, 2021).

## 2. Dos objetivos

Os propósitos que desejamos alcançar nesta incursão dizem respeito a:

- ✓ imprimir a perspectiva da gestão democrática, que confere vez e voz (MCLAREN, 1997) aos sujeitos, dentro do cenário escolar;
- ✓ propiciar o *lôcus* de atuação política, para que os participantes possam perceber sua importância individual e coletiva, no âmbito de atuação;
- ✓ imbricar as experiências e pontos de vistas, numa relação horizontalizada e complementar, pela dialogicidade e a escuta atenta;

- ✓ valer-se dos pressupostos *libertário, autogestionário* (LUCKESI, 1994) e de uma *escuta atenta* (MALAGUZZI, 1999), no entrelaçamento do Projeto Político-Pedagógico, aportadas na *dialogicidade* (FREIRE, 2018) e nas *práticas restaurativas* (CARVALHO, 2005), com convergência aos processos avaliativos (MORETTO, 2003);
- ✓ participação da comunidade na gestão financeira da unidade escolar;
- ✓ experienciar o exercício da cidadania (BUFFA, 1996) pela interpenetração da práxis aliada à postura de posicionamento frente aos problemas discutidos e possíveis resoluções;
- ✓ desenvolver a corresponsabilidade pelo espaço público e (con) vivência em grupo;
- ✓ aprender na prática, como se dá a tomada de decisões por meio da autogestão (e sua importância);
- ✓ propiciar aos representantes dos diversos colegiados a oportunidade de expor o ponto de vista e representar os segmentos: profissional ou escolar, bem como encaminhar aos grupos as decisões articuladas;
- ✓ otimizar o *lócus de discussões*, por intermédio das práticas restaurativas, para que os representantes percebam que há vários pontos de vistas sobre uma mesma questão, implicando num debate respeitoso e numa escuta atenta para os consensos (ANDRIGHI; FOLEY, 2008) possíveis ou provisórios;
- ✓ vivenciar a prática da democracia no contexto escolar, articulando-a às ações cotidianas e cidadãs;
- ✓ sensibilizar os envolvidos no processo, da importância da atuação, enquanto práxis transformadora da realidade, pela atitude proativa;
- ✓ transitar da simples coadjuvância ao protagonismo propositivo (MCLAREN, 1997);
- ✓ criação dos sítios de resistências frente a alienação imposta pelos grupos hegemônicos, na perspectiva de denunciar, anunciando (FREIRE, 2018), em um movimento contra-hegemônico.

### 3. Na cinesia do estudo

A Unidade Municipal de Educação “*Nenhum a Menos*” tem em seu quadro funcional a equipe gestora, os professores e os funcionários de apoio. Alguns são



titulares de cargo efetivo, com um trabalho reconhecido (de vários anos) no âmbito da escola. Esse diferencial, fez com que os trabalhadores e trabalhadoras da educação expressassem pelo Projeto Político-Pedagógico uma identidade coadunada à realidade.

*Muitas vezes nos questionávamos em nossos encontros e reuniões: Qual é a escola que queremos? Que cidadãos pretendemos formar? Quem somos nesse contexto político-social? Quais as experiências relevantes que precisamos proporcionar, no contexto educacional, para alcançarmos os objetivos propostos? (GRIFOS NOSSOS)*

Tendo isso em mente, percebemos que a vivência democrática precisava ser experimentada em todos os sentidos e setores. Precisávamos alinhar as práticas às concepções de mundo professadas – mitigando o hiato entre **o dito** e **o executado**. A democracia, nesse sentido, ganha vida, nos espaços de decisão, num movimento constante e, acima de tudo, incluyente. As reuniões propostas na escola precisavam prever os espaços dialógicos e de trocas constantes, onde todos tivessem a oportunidade de expor suas ideias e vê-las valorizadas no contexto da tomada de decisões. Nesta perspectiva, as reuniões, acerca do referido Projeto, foram espaços (formativos) semanais, de construções dialogadas e escuta sensível, em que a troca foi o elemento catalisador das mudanças. Espaços propulsores do protagonismo coletivo e dialogado e de uma gestão democrática voltada para as mudanças no *status quo*. Dos espaços de interlocução, destacamos:

### **3.1 Reunião de Equipe Gestora (REG)**

Espaço semanal com dia e horário determinados. Participam da reunião: a Direção, os Assistentes de Direção, as Coordenadoras Pedagógicas e as Orientadoras Educacionais. A REG foi organizada como segue:

- ✓ fala inicial da gestora acerca das propostas gerais para a escola;
- ✓ exposição de cada membro da equipe gestora sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e administrativo;
- ✓ socialização das ideias e (re) direcionamentos de algumas propostas, quando necessários.

Nesse espaço, as pautas das reuniões semanais são delineadas e há dentro do grupo, a possibilidade de socialização das experiências e aporte a todos os setores.

### **3.1.2 Reunião de Aperfeiçoamento Pedagógico (RAP) e Reunião Pedagógica Semanal (RPS)**

Reuniões semanais (com os setores pedagógico e administrativo), onde ocorreram debates com os professores dos projetos abarcados pelo colegiado, como já citado anteriormente. Pelo fato da maioria do grupo ser composta de profissionais efetivos, essa permanência possibilitou a continuidade de vários projetos por um tempo factível (e estendido), bem como a sua avaliação periódica.

### **3.1.3 Reunião de Funcionários (REFUN)**

A Reunião de Funcionários abarca os profissionais de apoio na unidade escolar. O Grupo de Apoio abrange: secretária, oficiais de administração, cozinheiros, serviços gerais, inspetores de alunos, bibliotecária, mensageiros e porteiros. A REFUN ocorre de forma periódica e pontual. Tem por premissa ouvir, orientar e, ao mesmo tempo, traçar processos interventivos com (e para) a comunidade escolar. Espaço formativo em que esses profissionais foram/são atendidos nas suas peculiaridades, na perspectiva da qualidade na prestação dos serviços.

### **3.1.4 Conselho de Escola (CE)**

Colegiado que se reúne conforme o fixado no Calendário Escolar e/ou, extraordinariamente, quando há necessidade. Constituído por pais/responsáveis, alunos maiores de 18 (dezoito) anos, professores e funcionários. O Conselho de Escola, contribui na tomada das decisões e deliberações que dão o aporte necessário no desenvolvimento pedagógico da unidade escolar, pela participação, retratando a melhoria do atendimento oferecido aos aprendentes.

### **3.1.5 Conselho Estudantil (CEs)**

Grupo estudantil formado por membros do Grêmio Estudantil, Alunos Ouvidores, integrantes da Câmara Jovem<sup>2</sup> e Representantes de Classe (com o aporte do professor responsável de turma e equipe gestora).

---

<sup>2</sup> Anualmente, a Câmara Municipal de Santos realiza chamamento público para as inscrições da Câmara Jovem de Santos. As inscrições devem ser realizadas no site da Câmara Jovem de Santos exclusivamente pelas escolas durante período informado. Encerrado o prazo e confirmadas as inscrições, elas serão publicadas no Diário Oficial do Município. Podem participar do programa os alunos regularmente matriculados em escolas localizadas na cidade de Santos entre o 8º ano do Ensino Fundamental II e o 2º ano do Ensino Médio. Os alunos que forem eleitos, participarão de sessões ordinárias e outros eventos, onde aprenderão sobre as atividades legislativas desempenhadas pelos vereadores. Também aprenderão o que são requerimentos, indicações e projetos de lei e como são feitos e discutidos, além das atribuições das comissões e mesa diretora.

O colegiado reúne-se, mensalmente, para pautar assuntos que auxiliam na manutenção e valorização da escola como um todo.

Nesse sentido, o Conselho Estudantil é o *locus de participação* dos alunos, onde são expressas as opiniões e decisões, concorrendo para que a escola se consolide como um espaço pedagógico *propositor, emancipador e humanizador*.

### **3.1.6 Reunião de Avaliação (RA)**

Reunião organizada periodicamente para avaliar os aspectos pedagógicos, administrativos e funcionais vivenciados pela escola. Momento de discussão dos objetivos propostos pelo grupo. Partiu, neste recorte, de duas premissas precípuas: *Onde estamos? Onde pretendemos chegar?*

Tendo em vista a preocupação em avaliar posicionamentos, compromissos e avanços no atingimento dos objetivos delineados, foi instituído há 2 (dois) anos, avaliações semestrais com todo o colegiado. Desse modo, todos (sem exceção) podem inferir sobre o percurso feito. Processos avaliativos que servem para envidar o acompanhamento (ou seja, o caminhar com). Tais processos avaliativos não têm um fim em si mesmo, pois serviram/servem de parâmetro para estabelecer novas metas, realinhando o escopo.

Essa avaliação (*Eu elogio... Eu critico... Eu sugiro...*) foi apensada no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar a fim de nortear (qualidade social do ensino e bem-estar dos trabalhadores da educação e aprendentes, no espaço escolar) as ulteriores intervenções.

Após a observação, escuta e interlocuções com os agentes envolvidos no processo educativo, principalmente nos primeiros momentos da construção do Projeto Político-Pedagógico, onde as falas e os registros foram fundamentais para traçar novos processos dialógicos entre os diversos segmentos da escola. Percebeu-se um engajamento e necessidade de propiciar maior autonomia aos grupos de trabalho para a melhoria do processo educativo e de gestão.

## **4. Entrançamento teórico-metodológico**

O presente estudo perpassa uma experiência em escola pública municipal, que parte dos pressupostos de uma pedagogia libertária e que tem como escopo político, a formação dos sujeitos para a autogestão (LUCKESI, 1994). Portanto a aprendizagem se

dá no exercício individual e coletivo e por intermédio das decisões tomadas a partir das relações dialogadas (FREIRE, 2018). É importante ressaltar que a autogestão, princípio de uma gestão democrática, promove a transformação da consciência ingênua à consciência crítica dos participantes envolvidos, no processo de construção dos saberes. Assim, nesta perspectiva, Malaguzzi (1999) aporta tal construção, à guisa de uma escuta atenta e compromissada. Os consensos (ANDRIGHI; FOLEY, 2008) possíveis ou provisórios, no viés autogestionário, foram (e são) amalgamados nas práticas restaurativas (CARVALHO, 2005) engendrando *a ação-reflexão-ação refletida* ou ainda, a reflexão na (da) ação.

Optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, desenvolvida por intermédio de questionário de múltipla escolha conforme Triviños (1987), Rea e Parker (2000) e Marconi e Lakatos (2011).

Consideramos, assim, que o questionário é um mecanismo de coleta de informação, utilizado numa verificação ou investigação. É um procedimento de averiguação composto por um número grande ou pequeno de questões apresentadas por escrito, que tem por objetivo propiciar conhecimento ao pesquisador.

Das vantagens dos questionários, destacamos: possibilita atingir grande número de pessoas de diversas localizações geográficas com baixo custo; permite o anonimato das respostas; permite que os arguidos respondam no momento que lhes pareça conveniente; não expõe os pesquisados à influência do pesquisador; e são fáceis de manejar (TRIVIÑOS, 1987; REA; PARKER, 2000; MARCONI; LAKATOS, 2011).

Neste estudo, o questionário de múltipla escolha aplicado envolveu 10 (dez) estudantes da UME *“Nenhum a Menos”* e organizou-se da seguinte forma: tema; instruções de preenchimento; introdução ao questionário; e perguntas. As questões formuladas tencionam desnovelar a influência e implicações da gestão democrática, em um viés autogestionário, dialogal e restaurativo. As impressões dos arguidos foram tabuladas e demonstradas no transcurso do estudo.

## **5. Da análise dos resultados**

Acerca do Conselho Estudantil (CEs), foram auscultados 10 (dez) estudantes, com as seguintes representações: 2 (dois) Representantes de Classe; 1 (um) Vice –

Representante de Classe; 4 (quatro) Representantes do Grêmio; 1 (um) Aluno Ouvidor; 1 (um) Representante da Câmara Jovem e 1 (um) Representante da Comunidade.

Das questões de múltipla escolha propostas, destacamos:

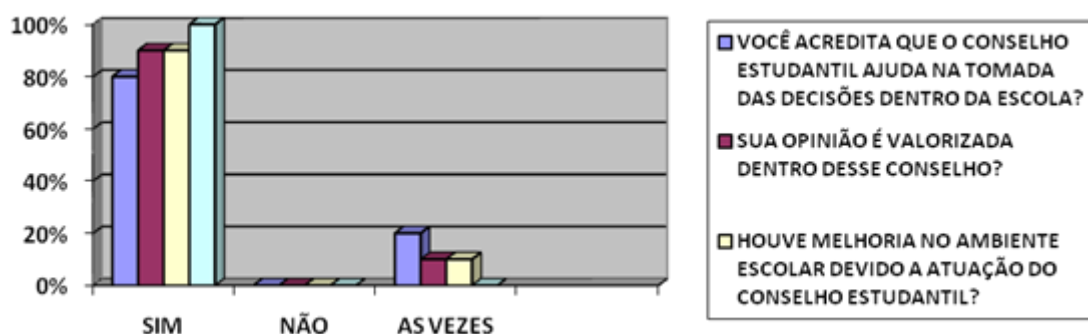
**Quadro 1** – Questões de Múltipla Escolha

QUESTÕES	SIM	NÃO	AS VEZES
1. Você acredita que o Conselho Estudantil (CEs) ajuda na tomada das decisões, no âmbito da escola?	8	0	2
2. Sua opinião é valorizada dentro do Conselho Estudantil (CEs)?	9	0	1
3. Houve melhoria no ambiente escolar devido a atuação do Conselho Estudantil (CEs)?	9	0	1
4. Há reuniões regulares do Conselho Estudantil (CEs) com a Equipe Gestora?	10	0	0

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dos resultados das questões de múltipla escolha, verificamos na tabela abaixo, o que segue:

**Tabela 1** – Avaliação do Conselho Estudantil (CEs)



Fonte: Dados da Pesquisa.

Das percepções, dos estudantes da Unidade Municipal de Educação (UME) “Nenhum a Menos” sobre a importância do Conselho Estudantil (CEs), notamos:

Porque os alunos falam para o conselho o que sentem sobre a escola e a direção sempre faz o possível para atender [...] Os alunos são a voz da escola [...] Dar voz aos alunos e melhorar o desempenho da escola como um todo. [...] Integrar os alunos com os professores [...] Desenvolver o caráter dos alunos [...] Unir a escola [...] Um momento que várias pessoas da escola se reúnem para dar suas opiniões [...] Para melhorar as conversas entre alunos e funcionários [...] Para discutir sobre assuntos como: salas danificadas, pisos, ventiladores [...] Discutir sobre eventos que acontecerão na escola [...] Para respostas, reclamações e sugestões de outros alunos [...] Para melhorar a escola, o desempenho dos alunos etc [...] Ele ajuda no funcionamento da escola [...] Ajuda a equipe gestora a saber o que acontece na escola [...] Porque é um modo de melhorar a

escola [...] Ajuda a fazer uma escola melhor a cada dia [...] Ajuda a melhorar a escola em educação e reformas [...] Sim. É importante, porque cada um falava da melhoria da escola [...] Para que nossas opiniões sejam ouvidas dentro e fora da escola e para ajudar no desenvolvimento escolar [...] Além de reportarmos ações ou problemas, ajudamos a solucionar e opinar [...] Lá a gente também fala sobre os possíveis eventos na escola [...] Acho muito importante as reuniões, porque os representantes representam os alunos de toda a escola e dão voz a eles (AVALIAÇÃO DO CONSELHO ESTUDANTIL, GRIFOS NOSSOS).

A referida experiência, estruturada nas práticas restaurativas, de uma escuta atenta e de uma visão *autogestionária*, conferiu aos participantes, uma maior autonomia, reverberando nas mudanças nos modos de ser e estar no mundo, com vistas aos sonhos possíveis. Assim:

A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora [...] (FREIRE in BRANDÃO, 1982, p. 99).

Foi observado, no processo, após a implementação do Projeto, no ano de 2018, que o número de afastamentos dos trabalhadores da educação, na Unidade Municipal de Educação (UME) "*Nenhum a Menos*" foi diminuído sensivelmente, conforme o cotejado nos registros da escola.

A gestão participativa conduz os envolvidos no processo, à transformação do *status quo*, pela colaboração. Tal constatação remete-nos aos sujeitos, que segundo Paulo Freire (2018), se encontram para pronunciar as transformações necessárias. Vejamos:

[...] os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração [...] sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação [...] A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação [...] O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza [...] A liderança revolucionária [...] tem um compromisso com a liberdade [...] não pode pretender conquistá-las, mas conseguir sua adesão para a libertação. (FREIRE, 2018, p. 227-228)

A reboque dessas pronúncias, na Reunião de Avaliação, na unidade escolar, foi feito o cotejamento do experienciado, com o intuito de promover as reflexões e os

realinhamentos, a partir das *denúncias* e *anúncios* dos envolvidos (comunidade escolar, trabalhadores e trabalhadoras da educação). Assim, apresentamos abaixo algumas (em recortes) percepções desses sujeitos:

**Quadro 2** – Avaliação dos 1º e 2º semestres (2018) da UME “*Nenhum a Menos*”

<b>EU CRÍTICO...</b>	<b>EU SUGIRO...</b>	<b>EU ELOGIO...</b>
<b>A urbanidade de alguns funcionários.</b>	<b>Melhorar a comunicação.</b>	<b>Agilidade na organização escolar.</b>
<b>A demanda de professores para substituição [...]</b>	<b>Melhorar a divulgação sobre as vagas na EJA, na comunidade.</b>	<b>Administração eficaz e cordial.</b>
<b>Os atrasos.</b>	<b>Profissionais mais participativos e solícitos.</b>	<b>Articulação com os segmentos de forma prática e gentil.</b>
<b>Excesso de faltas.</b>	<b>Manutenção preventiva dos próprios públicos</b>	<b>Flexibilidade, parceria e dedicação.</b>
<b>Indisciplina dos adolescentes.</b>	<b>Utilização dos alimentos da horta para “complementar” a refeição dos alunos.</b>	<b>Comprometimento com o corpo docente e discente</b>
<b>Em relação ao sinal de Internet: continuamos tendo muitos problemas.</b>	<b>Mais um Assistente de Direção para os períodos vespertino e noturno.</b>	<b>Sempre pronta a ajudar, ouvindo nossas necessidades.</b>
<b>Avaliações externas sem a devida adaptação para o nosso público.</b>	<b>Que alguns funcionários precisam de mais trato com o público e funcionários.</b>	<b>Recepção e disposição em resolver as questões.</b>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Diante do exposto e pela concepção de gestão democrática em uma visão *autogestionária*, restaurativa e participativa levadas a termo, foi possível criar os sítios de resistência, conferindo vez e voz aos sujeitos coletivos (MACHADO, 2021), para que estes pudessem atuar na realidade com autonomia, ampliando assim, a ação coletiva (e colegiada). Os processos avaliativos utilizados no entretencimento do Projeto deram o *feedback* necessário às ulteriores intervenções e redirecionamentos dos percursos e itinerários.

## 6. Ponderações

Com o resultado das avaliações e das discussões, em uma perspectiva *autogestionária*, *restaurativa* e *participativa* nos espaços de reuniões de trabalho, como a Reunião de Aperfeiçoamento Pedagógico (RAP), Reunião Pedagógica Semanal (RPS), Reunião de Equipe Gestora (REG), Reunião de Funcionários (REFUN), Reunião com o

Conselho de Escola (CE), Reunião com o Conselho Estudantil (CEs), a UME “*Nenhum a Menos*” ampliou o *locus* de discussões e das tomadas de decisões que mudaram não só a rotina e a dinâmica do espaço escolar, mas também, dos trabalhadores da educação e da comunidade escolar.

A visão *autogestionária* de gestão democrática consolidada nas ações, nas reflexões e nas práticas, contribuiu na ruptura dos distanciamentos, pelas aproximações. A relação dialogada redundou em um maior compromisso, colaboração e profissionalidade dos trabalhadores da educação para com a atividade profissional desenvolvida, encantando os que dela se beneficiam.

Foi aprendido, na prática, o exercício da cidadania, em que o *debate respeitoso* e a *escuta atenta* produziram/produzem, além de decisões articuladas, o *protagonismo propositivo*. Concordamos com Dimenstein e Alves (2003) e Freire (2018) quando dizem:

As conversas não têm fim. Assunto puxa assunto. Não há conclusões. Não há amarrações de conhecimento. As linhas ficam soltas... Terminamos a conversa com um comentário sobre as memorizações que temos que fazer para viver em nosso mundo. Se memorizarmos códigos e senhas é porque sabemos que, sem eles, ficaríamos paralisados. Códigos e senhas são chaves. Mas, em si mesmo, não têm o menor sentido. Como o número do telefone da pessoa amada. O número não tem a menor importância. O que importa é a pessoa amada a que aquele número me leva. (DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 113)

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar. (FREIRE, 2018, p. 253)

A escuta apurada (atenta) e os registros avaliativos ajudaram, como uma bússola, na construção da autonomia no espaço escolar, onde os trabalhadores da educação e os estudantes puderam participar da gestão na resolução dos conflitos e/ou problemas, de forma consciente, responsável e, sobretudo, participativa.

## 7. Referências

ANDRIGHI, Nancy; FOLEY, Glauca Falsarella. **Sistema Multiportas: Justiça e Consenso**, Folha de São Paulo, de 24 de junho de 2008.

BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.



BUFFA, Ester et al. **Educação e cidadania**. Quem educa o cidadão? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CARVALHO, Luiza Maria S. dos Santos. Notas sobre a promoção da equidade no acesso e intervenção da Justiça Brasileira. In: SLAKMON, C.; VITTO, R. de; GOMES PINTO, R.(org). **Justiça Restaurativa. Coletânea de Artigos**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2005.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo, Cortez Editora: São Paulo, 1994.

MACHADO, Enéas. A ação supervisora na Região Metropolitana da Baixada Santista: tensões entre a instrumentalização e a humanização. **Tese (doutorado)**. Universidade Católica de Santos. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2021.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. 6.reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Artes médicas, Porto Alegre, 1997.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

REA, L.M.; PARKER, R.A. **Metodologia de pesquisa**: do planejamento à execução. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

**Capítulo 5**  
**O PAPEL DO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO NO CONTEXTO**  
**ESCOLAR NUMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE MALHADA-**  
**BA**

**Josedalva Farias dos Santos**  
**Divina Maria Farias Santos Lima**  
**Jeanne Cristina Farias Santos Lima**  
**José Milton dos Santos Batista**  
**Leoneide Magalhães Santos**  
**Maria Divina Cardoso Souza**

## **O PAPEL DO DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR NUMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE MALHADA-BA**

***Josedalva Farias dos Santos***

*Professora da Rede Pública de Malhada-Bahia, Licenciada em Pedagogia(UNEB),  
Especialista em Educação do Campo (UCAM), Especialista em Psicopedagogia Clínica,  
Institucional e Educação Infantil (FAVENI), Especialista em Metodologia do Ensino  
Superior-(FACUMINAS), Especialista em Educação Digital (UNEB),  
fariasjosedalva@gmail.com*

***Divina Maria Farias Santos Lima***

*Professora da Rede Pública de Malhada-Bahia,  
Licenciada em Pedagogia (UNEB),  
Especialista em Educação Musical e Ensino de Artes (UCAM)  
divinalima2013@gmail.com*

***Jeanne Cristina Farias Santos Lima***

*Professora da Rede Pública de Malhada e Feira da Mata-Bahia,  
Licenciada em Pedagogia (UNEB)  
Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Infantil (FAVENI)  
crisjeanne@hotmail.com*

***José Milton dos Santos Batista***

*Acadêmico da Licenciatura em Educação Física (UNEB)  
josemilton1603@gmail.com*

***Leoneide Magalhães Santos***

*Licenciada em Biologia-UNEB; Especialista em Mineração e Meio Ambiente-UFRB;  
Especialista em Gestão Ambiental-UCAM,  
leoneidemagalhaes@hotmail.com*

**Maria Divina Cardoso Souza**

*Graduada em Biologia (UNEB)*

*Professora (REDA) da Rede Estadual de Malhada-Bahia, Acadêmica da Especialização em*

*Tecnologias e Educação Aberta e Digital(UFRB)*

*divinasouzamicael@outlook.com*

## **RESUMO**

A referida pesquisa de campo tem como objetivo geral identificar e diagnosticar os aspectos da psicopedagogia institucional com foco no Diagnóstico Psicopedagógico na Escola Municipal Professora Alice Maria, situada na cidade de Malhada-Bahia. A unidade é uma escola nucleada que atende alunos provenientes da zona urbana, da educação do/no campo, remanescentes quilombolas de Tomé Nunes, ofertando o Ensino Fundamental II, nos períodos matutino e vespertino, com um total de 311 alunos matriculados em 2023. O presente estudo foi elaborado para demonstrar a importância do psicopedagogo na escola para investigar as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, considerando sua função de antecipação, planejamento, intervenção e organização de ações que possam otimizar as práticas pedagógicas. Dessa forma, a pesquisa de cunho qualitativo utiliza metodologia de análise documental, Projeto Político Pedagógico (PPP), observação da estrutura física pela autora do estudo que também é professora regente na unidade. O resultado apontou que a atuação do psicopedagogo é de suma importância, visto que na escola, foram identificados mais de 10% de alunos matriculados com dificuldades de aprendizagem. A instituição precisa incorporar uma hierarquia saudável e flexiva, com ideias e ações compartilhadas para propiciar um ambiente estimulante, transparente, desafiante e inovador, onde cada sujeito possa ser ativo, autônomo e importante no processo de desenvolvimento do ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** Psicopedagogia Institucional. Psicopedagogo. PPP. Ensino-aprendizagem.

## **ABSTRACT**

The general objective of this field research is to identify and diagnose the aspects of institutional psychopedagogy with a focus on Psychopedagogical Diagnosis at the Professora Alice Maria Municipal School, located in the city of Malhada-Bahia. The unit is a nucleated school that serves students from the urban area, from education of/in the countryside, quilombola remnants of Tomé Nunes, offering Elementary School II, in the morning and afternoon periods, with a total of 311 students enrolled. in 2023. The present study was designed to demonstrate the importance of the psychopedagogue in the school to investigate issues related to learning difficulties, considering their function of anticipation, planning, intervention and organization of actions that can optimize pedagogical practices. Thus, the qualitative research uses document analysis methodology, Political Pedagogical Project (PPP), observation of the physical structure by the author of the study who is also a prof regent in unity. The result pointed out that the performance of the psychopedagogue is of paramount importance, since in the school, more than 10% of enrolled students with learning difficulties were identified. The institution needs to incorporate a healthy and flexible hierarchy, with shared ideas

and actions to provide a stimulating, transparent, challenging and innovative environment, where each subject can be active, autonomous and important in the process of developing teaching and learning.

**Keywords:** Institutional Psychopedagogy. Psychopedagogue. PPP. Teaching and learning.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma pesquisa de campo e tem por objetivo levantar aspectos da Psicopedagogia Institucional na Escola Municipal Professora Alice Maria da cidade de Malhada-Bahia, local de trabalho das três primeiras autoras do artigo, para traçar seu perfil sócio econômico, físico e material, pessoal integrante, bem como sua organização geral, através de visitas e observações no espaço educativo e no âmbito administrativo, com o intuito de focalizar alguns elementos que dificultam o ensino e aprendizagem e pautar a importância do diagnóstico psicopedagógico e do psicopedagogo na instituição escolar.

A justificativa da referida pesquisa, busca enfatizar a importância da atuação do psicopedagogo para auxiliar o espaço escolar nas questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, assim como, na prevenção e possível solução das limitações da prática pedagógica. O diagnóstico psicopedagógico institucional é primordial, pois tenta identificar as causas problemáticas que interferem nas relações entre o saber e o não-saber e o resultado de sua ação investigativa é que apontará as possíveis intervenções, mudanças e adequações que favorecerão um ensino aprendizagem de qualidade.

A Escola Municipal Professora Alice Maria, localizada na cidade de Malhada-Bahia atende um público de 311 alunos matriculados no ano de 2023, do Ensino Fundamental II, nos períodos matutino e vespertino.

A metodologia da pesquisa utilizou coleta de dados, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), observação da estrutura física escolar e dos agentes envolvidos no processo educativo. A fundamentação teórica parte da revisão bibliográfica de autores que discutem a referida temática e o aporte teórico da legislação brasileira, elaborada numa abordagem qualitativa com foco em pesquisa bibliográfica e coleta de dados locais e documentais. A análise de conteúdo, será o procedimento adotado para nortear a interpretação das informações obtidas.

O trabalho ora apresentado encontra-se organizado em quatro capítulos:

O primeiro: Definição de Psicopedagogia, discorre sobre a referida temática e sua importância para o ensino aprendizagem.

O segundo capítulo definirá os campos de atuação da Psicopedagogia.

O terceiro capítulo irá levantar algumas considerações sobre o diagnóstico Psicopedagógico Institucional.

O quarto capítulo levantará o mapeamento Institucional do nosso objeto de estudo.

O quinto e último capítulo abordará alguns apontamentos do PPP da escola.

Espera-se que a partir desse estudo, a Instituição Escolar se conscientize da importância do psicopedagogo, como um profissional fundamental para analisar, refletir e apontar intervenções que possibilitem uma aprendizagem significativa para potencializar a qualidade da educação pública.

## **2-DESENVOLVIMENTO**

### **2.1-Definição de Psicopedagogia**

A Psicopedagogia é uma ciência que age especificamente no processo de aprendizagem humana e suas características, lida com os problemas de aprendizagem em seus padrões normais ou patológicos, enfim, atua no campo da relação particular do sujeito com a aprendizagem. Segundo Bossa (2016), especialistas qualificados na área de Psicopedagogia percebem dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos em seu trabalho. Sendo assim, esse profissional busca detectar as causas pelas quais o sujeito não aprende, ou melhor, onde se localiza sua inadaptação a aprendizagem, assim como, seu modo particular de se relacionar com a aprendizagem escolar. Vale acrescentar que a psicopedagogia tem uma abordagem interdisciplinar e busca compreender os problemas na família escola, meio social, as suas interferências, com o objetivo de adotar medidas alternativas para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do indivíduo.

### **2.2-Campos de Atuação da Psicopedagogia**

O papel inicial da psicopedagogia é estudar o processo aprendizagem, levantar um diagnóstico e possivelmente tratar os obstáculos. Ao fazer uma análise da situação

individual do educando ele poderá diagnosticar os problemas e suas causas. O levantamento de hipóteses se dá a partir da análise dos sintomas apresentados pelo sujeito no momento da sua queixa, a queixa familiar e a queixa escolar.

Um dos campos de atuação da psicopedagogia é a família. Essa ciência busca compreender as intervenções, os problemas na família, na escola e no meio social, para adotar medidas alternativas que promovam mudanças no ensino e na aprendizagem.

Para Sobrinho (2015), a família é muito importante para o indivíduo construir socialmente a sua identidade e o seu comportamento. Além de ser um ambiente propício para o desenvolvimento do sujeito, também é crucial no processo de socialização e desenvolvimento intelectual, onde se desenvolvem hábitos, conhecimentos, comportamentos, que moldarão o indivíduo em toda sua vida.

Outro campo de atuação da psicopedagogia é a escola. Tanto a família como a escola tem objetivos diferentes, mas se complementam, a partir do momento em que ambas tem a mesma tarefa, como afirma Silvia (2015), é preparar as pessoas para sua plena inserção na sociedade com vistas a sua formação crítica e participativa.

A escola é uma instituição social na qual o funcionamento cognitivo dos sujeitos é parte essencial da atividade principal da própria instituição. Ela supõe, promove, desenvolve, avalia, julga o desempenho intelectual dos educandos. Emergem dela claramente as diferenças entre indivíduos e entre grupos. Além das diferenças individuais presentes em qualquer situação social, há também as diferenças culturais, particularmente relevantes numa sociedade complexa e plural, onde a distância entre as classes sociais é tão marcante quanto a enorme diversidade de grupos culturais. Essa entidade representa uma modalidade específica de relação entre sujeito e objeto do conhecimento, resultante de um determinado processo histórico de construção dessa instituição que pode ser mais ou menos compartilhada pelos alunos e seus familiares. A falta de compatibilidade entre o que se pretende pela escola e o que é desejável ou possível para seus alunos, acirrada pelos processos de democratização do acesso de diferentes grupos a escola é fonte indiscutível do fracasso escolar. Ela também tem a característica de ser socializada, ou seja, desenvolve uma função social muito importante na integração das pessoas á sociedade e o objetivo do psicopedagogo nesse ambiente é levar o sujeito a reintegrar-se á vida escolar normal, para isso, deve-se respeitar as possibilidades e interesses desse indivíduo.

Sendo assim, a escola deve adequar-se para criar programas, métodos e um ambiente acolhedor, onde o prazer em aprender seja mais forte que os sentimentos negativos que acompanham o aluno, onde o respeito a diversidade e ao ritmo de cada um seja trabalhado, respeitado e avaliado para o replanejamento das ações educativas.

### **2.3 - Considerações sobre Diagnóstico Psicopedagógico**

Sendo a Psicopedagogia é um campo do conhecimento que estuda os “processos de aprendizagem, diagnóstico e terapias psicoeducativas e integrações orientativas”. (BOSSA, 2016), evidentemente, os educandos com dificuldades de aprendizagem são o maior grupo com necessidades educativas especiais. Atualmente, essa problemática cada vez mais nos preocupa, levando a comunidade científica a aprimorar estudos, pesquisas, debates, técnicas, exames e demais evidências que possam esclarecer e diagnosticar as deficiências de aprendizagem.

Os problemas e dificuldades de aprendizagem prejudicam o aprendizado do indivíduo e podem ser detectados com o uso e avaliação de diversos instrumentos: testes padronizados de rendimentos de leitura, escrita, soletramentos, solução de problemas e cálculos aritméticos, amostras de escrita... Vale destacar que o desenvolvimento das crianças influenciados pelo ambiente familiar, escolar e comunitário, as dificuldades de aprendizagem afetam significativamente o desempenho escolar, exigindo um diagnóstico profissional para elaboração de propostas de intervenção psicopedagógica.

Para um diagnóstico completo das causas dos problemas de aprendizagem tanto da criança como do adolescente e da instituição, é de fundamental importância analisar os diversos aspectos orgânicos, emocionais, sociais, cognitivos e pedagógicos.

A psicopedagogia preocupa-se em investigar e dar respostas ao sujeito que não consegue desenvolver o processo de aprendizagem. Questiona-se que quando o sujeito não está fazendo uso de todo o potencial que ele tem pra aprender, poderá estar sendo impedido por algum problema. O problema se origina a partir da instalação de um vínculo negativo com a aprendizagem. Assim, é papel do psicopedagogo diagnosticar por que a aprendizagem não está ocorrendo satisfatoriamente e intervir para mudar esse quadro.



Diante da problemática é imprescindível a ação do psicopedagogo na identificação dos fatores que dificultam tanto o processo de ensino por parte da instituição escolar como a aprendizagem dos alunos. Nesse aspecto a ação do psicopedagogo se resume na busca de solução de problemas de caráter emergentes a partir da análise e interpretação de dados documentais, buscando priorizar formas eficazes de proporcionar as mudanças significativas na instituição, considerando a ação de todos os agentes envolvidos no processo educacional.

O psicopedagogo é o profissional capacitado para analisar a situação do aluno com dificuldades de aprendizagem, elaborar o diagnóstico psicopedagógico a partir dos problemas levantados e as possíveis causas da problemática. Ao levantar hipóteses, ele mapeará as variadas dimensões do sujeito, os obstáculos, numa atitude de investigação do problema que afeta a aprendizagem do educando.

A avaliação psicopedagógica é um processo compartilhado de coleta e análise de informações para identificar as necessidades e dificuldades que não deixam o indivíduo avançar em seu desenvolvimento.

Dentre as etapas e instrumentos de avaliação podemos citar: consulta inicial, queixa, escrita livre e dirigida; leitura, provas de avaliação do nível de pensamento e outras funções cognitivas, cálculos, jogos, desenho e análise de grafismos... O papel do psicopedagogo é diagnosticar o distúrbio da aprendizagem.

Diagnosticar na Psicopedagogia significa, fazer a constatação de que a criança possui algum tipo de distúrbio ou dificuldade na aprendizagem. A sua função é detectar e levantar possibilidades de intervenções psicopedagógicas. É através dessa escuta e desse olhar psicopedagógico que poderão ser lançadas as hipóteses iniciais sobre os problemas do indivíduo. Ele envolve a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento para identificar o problema real e tem a função de fundamentar a deficiência, apontando as potencialidades do indivíduo.

#### **2.4-Mapeamento da Instituição**

A Escola Municipal Professora Alice Maria está localizada na Praça Osvaldo Pereira da Silva, BR-030, centro, cidade de Malhada estado da Bahia e a modalidade de ensino ministrada pela escola é o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º Ano.

As dependências da escola são constituídas por 01(uma) diretoria, 01 (uma) secretaria, 01(uma) sala de professores, 01(uma) biblioteca, 01 (uma) sala de reforço escolar, 01(um) auditório com 04 acessos de entrada/saída e duas dependências com acesso a saída de emergência, 01 (um) pátio intraescolar que é utilizado em sua maioria para distribuir a merenda escolar, 06(seis) salas de aulas, disponibilizadas no andar térreo e no primeiro andar do prédio institucional, 01(uma) cozinha, 01(despensa), 01(um) almoxarifado, ambas no próprio prédio, 01 ginásio poliesportivo coberto composto por vestiário, dois banheiros, arquibancadas, na parte externa do prédio escolar. O prédio e o pátio escolar não estão em bom estado de conservação e necessitam de reformas urgentes.

A escola atende 311 alunos do nível de Ensino Fundamental II, ofertando o 6º São 12 turmas cadastradas no Censo Escolar, 51 servidores entre efetivos e contratados, sendo 24 professores graduados, dentre esses, 15 possuem pós graduação lato sensu; 04 agentes administrativos(03 concursados e 01 contrato temporário),02 porteiros (01 efetivo, 01 contrato), 02 vigias(contrato), 01 merendeira(efetiva), 06 auxiliares de merenda escolar, 10 profissionais de auxílio de limpeza(04 efetivas e 06 contratos), 01 diretor, 01 vice-diretor, 01 secretária escolar e 01 coordenadora pedagógica.

A Escola Municipal Professora Alice Maria realiza diversas modalidades de avaliação institucional. Recentemente, faz uso efetivo das avaliações da Plataforma CAED (Centro de Políticas Públicas Avaliação da Educação) no intuito de fortalecer e ampliar o conhecimento dos educandos. A plataforma fornece uma diversidade de avaliações diagnósticas e formativas tendo como objetivo apoiar as redes de ensino na retomada das aulas presenciais e na recomposição das aprendizagens.

Os problemas de aprendizagens causados pela crise sanitária da Pandemia da Covid-19, trouxeram enormes prejuízos na aprendizagem dos alunos deixando lacunas que, sem sombra de dúvidas, levarão décadas para serem recuperadas. Com base nesses dados, a escola juntamente com a equipe pedagógica pretende traçar estratégias que possibilitem aos educandos a superação dos problemas de aprendizagem principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, utilizando o Plano Estratégico de Recomposição da Aprendizagens, além de outros programas e projetos que contribuam para fortalecer e consolidar a aprendizagem dos estudantes.

No ano de 2022, a EMPAM adotou também a aplicação da avaliação do SABE (Sistema de Avaliação Baiano de Educação) nas turmas do 9º ano do Ensino

Fundamental II, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Importante salientar que o SABE além de estimular e desenvolver a cultura de avaliação e uso dos resultados para a tomada de decisões, possibilita a ampliação de discussões pedagógicas direcionadas para identificação de habilidades e conteúdo que os estudantes apresentam mais dificuldades ou maior domínio.

Além disso, realiza as avaliações externas do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que acontece a cada biênio. Os dados da prova SAEB 2021 apontam para um baixo indicador de aprendizagem, reflexos negativos da pandemia da Covid-19. A Meta projetada foi de 4,3%, tendo alcançado uma meta de 3,87%. A Escola Municipal Professora Alice Maria desde o ano de 2021 adotou o Programa de Busca Ativa Escolar em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Malhada (SMEC) e o Conselho Tutelar com o intuito de buscar os alunos infrequentes, primando assim pela sua permanência na escola.

### **1.5-Projeto Político Pedagógico**

Com a conclusão dos Referenciais Curriculares nos estados e o alinhamento dos currículos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), numa ação inédita no ano de 2022, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), seção Bahia, lançou o programa de “(RE) Elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos” nas escolas dos municípios baianos. O Projeto Político Pedagógico (PPP), é um documento central de cada escola com o “objetivo de fortalecer sua identidade e levantar aspectos práticos sobre como ela irá conduzir suas ações” (UNDIME, 2022). Estabelecido há 26 anos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) como um documento a ser elaborado pelas escolas, o PPP ganha importância no contexto de implementação dos novos currículos alinhados à BNCC, coordenados pelas secretarias e resultarão dos documentos por município, fomentados a partir da formação dos profissionais das escolas. No âmbito municipal, a EMPAM instituiu o seu comitê local para a ação com membros da equipe pedagógica, que culminou na reelaboração do PPP.

O PPP da Escola Municipal Professora Alice Maria (EMPAM) ora analisado, foi reelaborado coletivamente e com a participação da autora desse artigo no ano de 2022, é um documento que configura a identidade da referida unidade com medidas que definem os pressupostos, as finalidades educativas e as diretrizes gerais da proposta

pedagógica da escola, construído de forma interdisciplinar, apoiado no desenvolvimento de uma consciência crítica, no envolvimento da comunidade interna e externa da escola, na autonomia, na responsabilidade e na criatividade, para uma boa execução do processo ensino-aprendizagem. Durante a sua elaboração foram incorporados os temas contemporâneos transversais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O PPP da EMPAM, apresenta diversas modalidades, porém o interesse do objeto desse estudo é a modalidade: Educação Especial e Inclusiva.

Sabe-se que a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar requer um debate que demanda a organização de várias propostas de trabalho. A integração desses sujeitos propõe a inserção parcial, enquanto a inclusão propõe a inserção total, mas, para isso, é preciso romper com a perspectiva homogeneizada e propor estratégias que assegurem os direitos de aprendizagem ao seu público-alvo.

Nas últimas décadas, ocorreu um avanço nas políticas públicas sobre a Educação Inclusiva (EI) e a elaboração de diversas leis: Constituição Federal/1988, artigo 208; LDB 9394/96, artigos: 58,59; Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) em consonância com a perspectiva inclusiva da educação especial, entre outros instrumentos específicos que garantem uma verdadeira educação inclusiva.

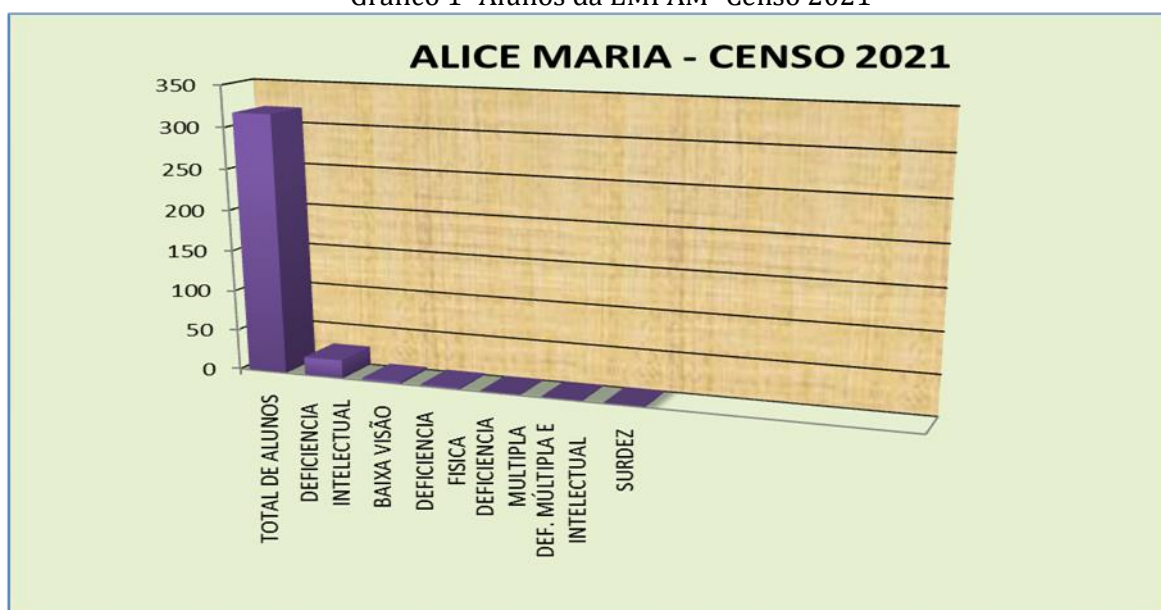
No ano de 2021, a Secretaria Municipal de Educação através da Prefeitura Municipal de Malhada, firmou parceria com a Empresa Clínica Espaço Cuidar, instituição que oferta serviços de atendimento médico, psicológico, psicopedagógico, psicoterapêutico para crianças e adolescentes, localizada fisicamente na Rua Umbelina Freitas Santos-Bairro: São Cristóvão da cidade de Caculé-Bahia. O mapeamento diagnóstico realizado em todo o município, levantou informações sobre os problemas, as dificuldades e as deficiências de aprendizagem nas referidas instituições que compõem o Sistema Municipal de Educação. Foram realizadas em todas as escolas, a aplicação de TDE II (Testes de Desempenho Escolar), atendimentos psicológicos e psicopedagógicos, diagnósticos com a equipe da multiprofissional Dra Daiane Hoffman. Através desse novo mapeamento foram realizadas formações com toda equipe escolar adequando o corpo docente, diretores e coordenadores da escola e do município para assim atender ao público alvo, mediante as leis específicas. A partir do diagnóstico, a referida entidade realizou o Curso de Aperfeiçoamento e Instrumentalização Docente para a identificação e acompanhamento das crianças e adolescentes com AH/SD – Altas Habilidades e Superdotação no contexto do Alto Sertão Baiano com a carga horária de 180 horas,

promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano (IF BAIANO) de Guanambi-Bahia. Os educadores da EMPAM, foram contemplados na realização dessa formação continuada. Em 2022, a Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Clínica Espaço Cuidar e a Dra. Daiane Hoffmann, realizou também a formação continuada com os profissionais da rede municipal para atuarem nas salas de recursos multifuncionais prestando atendimento educacional aos educandos que possuem necessidades específicas. A formação continuada foi estruturada numa série de 08 encontros presenciais.

A LDB (1996) estabelece o direito a educação para todos, e a Constituição Federal em seu art. 206, destaca os princípios democráticos cujo sentido é nortear a educação, com igualdade de condição não só para o acesso, mas também para a permanência na escola e na liberdade de aprender e ensinar(CF,1988). De acordo a legislação, todos tem direito a uma educação de qualidade, porém os alunos da inclusão ao invés de se sentirem iguais estão se isolando pela falta de integração educacional, afetiva e social com os demais alunos. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem como objetivo atender alunos que possuem necessidades educacionais especiais como deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Para que essas barreiras sejam quebradas, deve-se propor atividades lúdicas, elaborar planos de aulas adaptadas para todas as limitações apresentadas.

Através do Diagnóstico Psicopedagógico da Clínica Espaço Cuidar, a EMPAM, possui 28 alunos com necessidades especiais, especificadas em : deficiência intelectual, baixa visão, deficiência intelectual múltipla, surdez e deficiência física, apresentados no gráfico abaixo. Diante dessa demanda e para atender esse público, a escola foi contemplada com a Sala de Recursos Multifuncionais através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo. Com isso, os estudantes portadores de necessidades educacionais especiais da referida escola,serão assistidos, promovendo a inclusão de todos no processo de ensino- aprendizagem. Os dados apontam apenas os alunos que foram diagnosticados pela Equipe Educar e Cuidar que são portadores de laudos emitidos pela equipe. No ano de 2023, chegaram mais alunos portadores de deficiências cognitivas, intelectuais, ampliando a quantidade dos dados revelados anteriormente..

Gráfico 1- Alunos da EMPAM- Censo 2021



Fonte: Josedalva Farias Dos Santos (2022)

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na instituição em estudo, observa-se que a escola necessita de um profissional da psicopedagogia, para mediar e ampliar os meios que aproximam o aluno aos seus objetos do conhecimento, e esta possibilidade, irá favorecer o pensar, a ruptura de paradigmas e um processo de ensino aprendizagem significativo onde o sujeito aprenda e torne-se o agente transformador ativo do seu próprio jeito de aprender. Após o diagnóstico é importante compreender, explicitar ou mesmo modificar lacunas e/ou falhas existentes neste processo. A análise empreendida nesse estudo, a partir do diagnóstico levantado para a escola foi prazerosa e possibilitou uma reflexão da importância da Psicopedagogia Institucional para qualificar o processo ensino-aprendizagem destacando a importância da aprendizagem como algo que necessita ser refletida, vivenciada e compartilhada. É extremamente importante que após a identificação dos educandos com necessidades especiais, gestores e professores da instituição educacional façam avaliações periódicas do processo de ensino aprendizagem, considerando sempre que as práticas psicopedagógicas nas escolas vem aproximar ou mesmo reaproximar o educando do conhecimento, desde que possa reunir qualidades, competências e habilidades necessárias à atuação escolar.

## REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia. A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BOSSA, N.A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal (1989)**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>. Acesso em 2 de abril. 2023.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FAVENI. **Introdução: A Psicopedagogia Institucional e Clínica**. Guarulhos-SP: FAVENI; 2021.33 páginas. Material Didático do Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Infantil, Guarulhos, FAVENI.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FAVENI. **Diagnóstico e Intervenção Psicopedagógicas**. Guarulhos-SP: FAVENI; 2021.36 páginas. Material Didático do Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Infantil, Guarulhos, FAVENI.

MALHADA. • **Lei Nº 307/2015** - Dispõe acerca do Plano Municipal de Educação – PME, do Município Malhada/Bahia. Disponível em <http://www.malhada.ba.io.org.br/diarioOficial>. Acesso em 05 de março de 2023.

SILVIA, Maria Elizabeth Magri; et al .A importância da relação escola-família para a aprendizagem e a intervenção psicopedagógica.2015 : **Revista E.T.C. Educação, tecnologia e cultura.n.13.2015**. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/etc/article/view/10>. Acesso em abril de 2023.

SOBRINHO, Patrícia J. Psicopedagogia Clínica e Institucional. **Brasil: Cengage Learning, 2015 p.9**. Disponível em: [https://issuu.com/cengagebrasil/docs/9788522123476\\_livreto](https://issuu.com/cengagebrasil/docs/9788522123476_livreto) Acesso em 18 de março de 2023.

UNDIME. **O regime de colaboração e a iniciativa da Bahia na reelaboração dos projetos político-pedagógicos**. Disponível em: <https://undimebahia.com.br/2022/04/17/o-regime-de-colaboracao-e-a-iniciativa-da-bahia-na-reelaboracao-dos-projetos-politico-pedagogicos/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

**Capítulo 6**  
**LA CRÍTICA SOCIAL EN LAS HISTORIETAS DE MAFALDA Y SU  
PRESENCIA EN LA SOCIEDAD BRASILEÑA ACTUAL**

**Ana Paula Araujo de Amorim**  
**Francisca Maria de Resende Marques**



## LA CRÍTICA SOCIAL EN LAS HISTORIETAS DE MAFALDA Y SU PRESENCIA EN LA SOCIEDAD BRASILEÑA ACTUAL

**Ana Paula Araujo de Amorim**

*Bacharel em Serviço Social – UNOPAR. Licenciada em Letras Espanhol – UESPI.*

*Especialista em Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho - UFPI.*

**Francisca Maria de Resende Marques**

*Licenciada em Letras Espanhol – UESPI. Especialista em Linguagens, suas tecnologias e o*

*mundo do trabalho – UFPI. Especialista em Literatura e Ensino - IFRN.*

### RESUMEN

El presente trabajo que está basado en “Mafalda”, una historia de tebeos de carácter crítico divulgada en los años 60 y 70, de autoría de Joaquín Salvador Lavado Tejón, más conocido como Quino, tiene como objetivo verificar a partir del análisis de 04 tebeos de la referida obra de qué manera se hace presente la crítica social de la época, así como también si las referidas críticas sociales pueden aplicarse a la sociedad actual brasileña. En este sentido, por un lado, será considerada la forma con la que el autor trató esas temáticas – ironía – y por otras 04 dimensiones de la crítica social existentes en los tebeos analizados: a los Gobernantes (Tebeo 1); al Racismo (Tebeo 2); a la función de la mujer en la sociedad (Tebeo 3) y a la indiferencia con la pobreza (Tebeo 4). Los conceptos de crítica, ironía y humor estarán fundamentados en varios autores, tales como Santos (1999), Judith Butler (2001), Berrendonner (1987), Friedrich Schlegel (1994), Brait (1996). A partir de lo investigado se puede concluir que las temáticas en cuestión reflejan una crítica a una realidad que posee carácter universal y, en ese sentido, pueden ser aplicadas a la realidad brasileña actual donde la labor de los gobernantes, la situación de racismo, el papel de la mujer en la sociedad y la indiferencia a la pobreza son motivo de una reflexión profunda y con cierta dosis de ironía (como la reflejada en Mafalda) para ayudar a despertar el sentido crítico de la sociedad brasileña como un todo.

**Palabras-clave:** Mafalda; Crítica Social; Sociedad Brasileña.

### INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es hacer una analice reflexiva acerca de algunas cuestiones sociales, abordando la crítica social en las tiras de Mafalda, procurando

analiza se son pertinentes en la sociedad actual y se es posible reflejar sobre las problemáticas de la sociedad brasileña.

Mafalda es una historia en cuadrino que fue publicada desde 1963 y fue escrita hasta 1974, por el argentino Joaquín Salvador Lavado, conocido Quino. Este Cartonista usó su personaje para expresar su opinión delante de un mundo “enfermo”. Será mencionado el surgimiento de la Tira y como ella continua tan presente en la actualidad, como también serán analizada diez tiras de Mafalda para abordar temas de interese de la sociedad que son abordados de manera más leve, levando el lector a reflejar de forma crítica, manteniendo un posicionamiento sobre las cuestiones que permean la sociedad, además de ser un modo divertido de procurar comprender lo que pasó y que todavía está pasando en la sociedad.

Serán abordados los conceptos de crítica de autores como Santos (1999), Judith Butler, Michel Foucault (1978). Y los conceptos de ironía de algunos autores como Berrendonner (1987), Friedich Schlegel (1994), Freud (1969), y el concepto de humor de acuerdo con Possenti (1998), Travaglia (1990) y Lins (2002).

Las historietas de Mafalda son relevantes para reflejar y regenera en los individuos opiniones constructivas que los ayudaran en su formación como persona y también profesional comprender la crítica social utilizando los recursos irónicos y el humor.

### **Género Historietas**

El género cómico está bien abordado hoy en día, se presenta como uno de los géneros textuales de importancia en el entorno académico. La primera historia cómica que se tiene noticia fue creada por el artista estadounidense Richard Outcault en 1895. El lenguaje de los cómics con personajes fijos, acciones fragmentadas y diálogos arreglados en globos de texto, fue inaugurado en los periódicos sensacionalistas de Nueva York con una tira cómica de Outcault, llamada el *The Yellow Kid*, y fue tan exitoso que terminó siendo discutido por los periódicos de renombre.

Las historietas son un conjunto de texto verbal y no verbal. Según Livia y Mauricéia (2014): es una de las formas más ricas y productivas de expresar diversos temas, los cómics utilizan lenguaje verbal y no verbal por la asociación de lenguaje explícito y elíptico, imagética, una gran variedad semiótica proporcionando también

una amplia variedad semántica y esto obliga al lector a estar atento a lo que lee, ya que el sentido de una palabra determinada dependerá del contexto en que esta inserido, así como las palabras que anteceden y la que suceden y que serán determinantes para la atribución de sentidos.

Como expresa Barbosa (2004, p.17):

(...) pasaran a tener un nuevo estatus, recibiendo un poco más de atención de las élites intelectuales y volviéndose aceptado como un elemento de destaque del sistema de comunicación global y como una forma de comunicación artística con sus características propias. (Traducción nuestra)

Actualmente, el género cómic está presente en varios contextos, haciendo parte de la vida escolar del estudiante desde la educación de la primera infancia hasta la educación superior. El género cómic ha ganado tanta fuerza que está presente en vestibulares y en pruebas importantes como en licitaciones públicas.

### **Quino y Mafalda**

Quino, Joaquín Salvador Lavado, un cartonista esplendido, es de la región andina de Mendoza en Argentina. Con solamente trece años, Quino, se matriculó en la Escuela de Bellas Artes, pero en 1949 elige la profesión de cartonista y humor de los dibujos animados. El primer libro de humor, de Quino, fue "Mundo Quino", publicado en 1963, una colección de dibujos de humor mudo. Después de un año que se publicó este libro, nasce Mafalda, una muchachita de pelos negros que ama a los Beatles, a la paz, los derechos humanos y la democracia y odia a la sopa, la injusticia, la guerra, las armas nucleares, el prejuicios, las convenciones.

Esta personaje, tan conocida nace de la siguiente manera; en 1962, Quino creo un personaje para una campaña publicitaria y el nombre del personaje debería empieza con la silaba MA, pues la firma se llamaba Mansfield. La campaña no fue realizada, sin embargo la revista "Primera Plana" solicitó el personaje, en 1964, y sus tiras pasaran a ser publicada en esta revista de Buenos Aires. Ya en 1965, las tiras pasaron a ser publicadas por el periódico "El Mundo", un año fue publicado el primer libro del

personaje de Quino por el editor Jorge Álvarez que reunió las primeras tiras en orden de publicación.

Quino es un artista completo de América, fue genial al abordar temas de la sociedad tan importantes que siguen siendo pertinentes hasta el día de hoy. El hecho de que se acercara de manera dinámica y crítica, llevando al lector a identificarse con los problemas presentados y reflexionar sobre su papel en la sociedad.

### **Contexto histórico en que surgió Mafalda**

El contexto histórico de la época describir y mucho las intenciones de Quino que se expresó por esa niña, Mafalda posee un transcurso de 1964 a 1973, donde Quino se expresó con ella todo lo que gustara de expresar, pero los conflictos políticos de la época no le daban libertad para hacerlo en persona. Lins, (2002) dijo que Quino se expresó a través de Mafalda, pues la utilizó para expresa toda aquello que gustaría, y que debido a los conflictos que ocurría en la época, las opresiones. Mafalda un adulto, crítico y politizado.

Lins (2002, p. 69) muestra que:

Las tiras de Mafalda, a pesar de ser de autor argentino y de tendieren sido concebidas en el transcurrir la década de 60 e inicio de la década de 70, son interesantes para la analice porque tratan de cuestiones que continúan actuales y principalmente, porque a relación entre los personajes en la interacción presenta una dinámica resultante del trabajo visual en la composición de los personajes, aliado fuera de los diálogos, presentes en cantidades en las tiras de Quino. (LINS 2002, p. 69) (Traducción nuestra)

Las tiras del personaje Mafalda tiene un diferencial de aquello tipo de tira en que los autores narran una historia que enaltecen un héroe que siempre aparece para salvar a las personas. “Mafalda no es una heroína. Es una anti-heroína. No aparece para salvar las personas, aparece para criticar comportamientos y situaciones y poner la sociedad en cuestionamiento” (ECO, 1993, p. XVI).

Mafalda es una niñita cuyo discurso no tiene nada de infantil, pues sabe más sobre política y otros temas adultos de lo que se imagina que un niño sabrá, como sabe sobre ellos más que la mayoría de los adultos. El que provoca es que ella enuncia discursos contra ideológicos, marcados, vehiculados de una visión no conformista. Para usar un termo corriente en el auge de la circulación de la personaje, Mafalda enuncia discursos que podrían ser llamados de subversivos (las dictaduras vigoran

explícitamente), poniendo continuamente en jeque las verdades oficiales y a de los adultos. (POSSENTI, 1988 apud CAVENAGHI, 2011, p. 255)

## **Crítica Social**

Judith Butler (2001) en su artículo intitulado ¿Qué es la Crítica? Dijo que la Crítica: “es una praxis que suspende el juicio”. Es para discutir un determinado problema sin jugar, que es utilizado para hablar o escribir lo que se piensa. En ese contexto la crítica social es la interpretación de la sociedad de forma real, llevando el individuo a pensar sobre la sociedad y su papel en ella, promoviendo una reflexión profunda y sucinta de la realidad en que se vive.

La crítica social busca hacer un análisis, y a partir de ese análisis apunta soluciones para el problema presentado de modo a reflexionar sobre ese problema de hecho. La crítica social no critica sólo la sociedad, sino también el ciudadano y su papel que muchas veces no se cumplen llevando a la sociedad a ser tan desigual.

La crítica conecta los enunciados del discurso dentro de uno texto, haciendo con que el sentido en el contexto que esta inserido se relacionen entre sí, o sea, es crea una comunicación de acuerdo con la información en el contexto y presenta una crítica inserida, Michel Foucault menciona que “el foco de la crítica es esencialmente el liar de relaciones que amarra uno al otro, o uno a dos otros, el poder, la verdad y el sujeto”. La crítica hará el lector pensar en cual el papel, que así como Mafalda, analizar los problemas enfrentados en la sociedad y al mismo tiempo.

## **Humor**

El humor, en la actualidad, está presente en los diversos medios y contexto, principalmente, con la internet y las redes sociales el humor es una manera de enfrentar la realidad sin llorar y si reír de los problemas, con esto tener la creatividad de buscar maneras de salir de la situación sin entregarse completamente a los problemas. El humor es “la creación de la ‘creación del riso” (ZIRALDO, 1970 apud ROMUALDO, 200, p.38).

Para Possenti (1998, p.49), “lo que caracteriza el humor es muy probablemente el hecho de que permite decir algo más o menos prohibido, pero no necesariamente crítico,

en el sentido corriente, es decir, revolucionario, contraria a las costumbres arraigadas y perjudiciales”. Es decir, la verdad, pero de manera que se puede jugar con la realidad, donde se queda posible quitar algo de bueno en la situación que se puede ser utilizado para enfrenar la situación.

El humor desempeña un importante rol de persuadir a través del riso y mostrando nuevos padrones. El humor de cierta manera de estandarizar al su modo el que ya está en el padrón, huido del común al no común y todavía así mantenerse coherente. Es posible utilizar el humor para discutir situaciones y exponerla también en la sociedad y los brasileños son uno de los pueblos que se utiliza de este recurso.

Travaglia (1990) “afirma que el humor acaba siendo visto como una especie de “revelador de verdades”, de algo que esta silenciado socialmente”. El humor es revelador pues él trae las minucias de la sociedad a torna de modo leve y sensato. Para hacer humor el lector tiene que tener conocimientos previos y enciclopédicos, que, así como la crítica el humor refleja los padrones de la sociedad.

El humor en las *charges* hace que sea leve, más no menos eficaz en lo que se pretende pasar al lector, en las caricaturas de Mafalda el humor se utiliza en la medida correcta, haciéndose eficaz en lo que se refiere al alcance al lector, haciéndolo crítico y con una que es una de las más grandes de la historia. Este es el recado de Mafalda: la transformación del mundo que depende de cada individuo que vive en él. No basta la insatisfacción, se necesitan acciones para transformar la sociedad en que vivimos.

## **Ironía**

La ironía contraria lo que esta propuesto, apuntando caminos u otros medios de abordajes. La ironía se contrapone al que está escrito o a lo que fue dicho buscado otros rumos para discutir un tema en cuestión. En ese sentido, Berrendonner (1987) define ironía como “la figura que lleva a entender lo contrario de lo que se dice reportándose a la retórica para explicar que la ironía es una contradicción lógica, un procedimiento que superpone a un valor argumentativo dado el valor contrario”.

La ironía exige toda una contrariedad en sí misma. Ella enriquece un texto a la luz de una verdad comunicativa cambiando el punto de vista del lector, que por muchas veces ya viene con los conceptos pre-definidos.

La ironía consiste en decir algo con palabras contrarias al cual diría abiertamente, sin embargo a pesar de ser con palabras contrarias de lo que se quiere decir es posible comprender completamente la mensaje traspasada, pues ambos; dentro del discurso saben de lo que se tratar. Freud menciona el siguiente sobre la esencia de la ironía:

La esencia de la ironía consiste en decir lo contrario del que se pretende comunicar a otra persona, pero ahorrando a esta una réplica contradictoria haciéndole entender – por el tono de voz, por alguno gesto simultaneo, o (donde la escrita está involucrado) por algunas pequeñas indicaciones estilísticas – que se quiere decir el contrario del que se decir. La ironía sólo puede ser empleado cuando a otra persona está preparada para escuchar el apuesto, de modo que no pueda dejar de sentir una inclinación a contradecir. En consecuencia de esa condición la ironía se exponer y corre el riesgo de ser malinterpretado. (FREUD, 1969: 199). (Traducción nuestra)

O sea, solo será entendida se locutor y el interlocutor estuvieren inserido en el mismo contexto, para que haya entendimiento do que está siendo ironizado. “La ironía puede ser descrita como siendo una forma de consciencia y una concepción del mundo”, o “ella implica toda una relación dos sujetos con la verdad y con su deseo.” La ironía puede ser usada para denunciar, crítica o hasta mismo censura algo o alguien. La ironía invita para reflejar sobre una temática o hasta mismo se posicionar sobre un determinado tema.

## ANÁLISE DE LAS HISTORIETAS

Tira 1:



(Toda Mafalda. ediciones de la Flor. Pág. 53)

Se puede percibir, en esta historieta, que a una crítica fuerte del que el gobierno haz cuando Mafalda y sus amigos afirman para su madre que van jugar de gobierno y no

van hacer absolutamente nada en su broma. En esta historieta, se puede interpretar que el gobierno no hace nada en relación las actividades que son obligaciones y que cerrar los ojos para sus deberes y para la población y su país.

En Brasil, el descaso político no es diferente. Muchos de los nuestros “representantes” sólo almeja poder, cuando llegan a él se olvidan de sus principales obligaciones que es el bien de la población y servir la misma. En sus campañas políticas hacen promesas arriba de las necesidades primordiales de la población para ganaren confianza y así ganaren la elección. Sin embargo, muchos de los que ganan “olvidan” de esas promesas. La ironía presente en la historieta está en el último cuadrino cuando Mafalda y sus amigos afirman que no van a hacer absolutamente nada. En el sistema político brasileiro es separado en los poderes ejecutivo, legislativo y judicial cada uno con sus deberes a fin de tornar más organizado (...) pues, en todas las ciudades, existen esos dos humores diversos que nascen de la siguiente razón: el pueblo no quiere ser comandado ni oprimido por los grandes, mientras los grandes desean comandar y oprimir el pueblo; de esos dos apetites diferentes, nasce en las ciudades un de estos tres efectos: principado, libertad o licencia. (MAQUIAVEL, 2004, p. 43). No obstante, eso no acontece de hecho, cuando realmente precisa atingir las camadas de la población con sus demandas.

Por lo tanto, el pueblo necesita conocer y lucha por sus derechos y también sus deberes. La sociedad tiene que ser actuante y participativa en política, siempre con el objetivo de promover una política humanitaria e igualitaria. Jean Jacques Rousseau dice “El pueblo, por él propio, quiere siempre el bien, pero, por él propio, ni siempre el conoce”.

No es habla y habla lo que es cierto o lo que no es, es adquirir una postura crítica delante problemas de la sociedad que puede, sí, ser superados con la participación activa de la población junto con un gobierno igualitario. En una sociedad participativa los gobernantes tienen más facilidad para gobernar y menos facilidad de serán corruptos. Cuando el pueblo tiene conciencia de sus deberes y derechos de hecho se construí una sociedad democrática.



Tira 2:



(Toda Mafalda. ediciones de la Flor. Pag. 80)

En el primero cuadrino Mafalda muestra y pregunta a Susanita se le gusta el muñeco negro que, Mafalda, ganó de su mama, Susanita, se puede observar delante de su postura y con el desánimo al cual se refirió al muñeco como “un negrito”, que no gusto del regalo de su amiga. Mafalda nota la situación e interrogar Susanita se ella tiene prejuicios raciales, a pesar de Susanita niega con las palabras que no tiene, su postura la denuncia.

La postura de Susanita en relación al muñeco negro es racista y prejuiciosa confirmándose cuando ella separa el dedo que ha tocado en el muñeco para lavarlo, confirmando que el prejuicio continúa bien actual en la sociedad moderna. Los elementos verbal que completan el sentido de la tira hace con que el lector preste atención en la expresión de los personajes, exaltando que las tiras van mucho allá de una simples lectura, exigiendo atención y una postura crítica del lector. La ironía en la historieta se dar con relación a Susanita decir el contrario de que piensa, ella dice a Mafalda que no tiene el prejuicio pero en la primero cómico ella expresa claramente su prejuicio con la expresión de su cara (texto no verbal) y lo confirma el ultimo que ella expresa verbalmente que vas a lavar el dedo donde ha tocado el dedo en el muñeca. Esa ironía es lo que provoca el humor en la historieta.

El asunto retratado en la historieta es los prejuicios raciales, debido el pasado esclavitud del Brasil, en la sociedad brasileña el racismo todavía es un profundo problema social. Actualmente, la mayoría de los desempleados del Brasil son negros, la mayoría de los presos, los jóvenes negros son las mayores víctimas de la violencia, el feminicidio entre las mujeres negras aumentó y la igualdad salarial de los negros y blancos solamente dará en 2089.

De acuerdo con el Atlas da Violência 2017, la población negra corresponde la mayoría (78,9%) de los 10% de los individuos con más chances de ser víctimas de homicidios. La Organización de las Naciones Unidas (ONU), alerta que la población negra brasileña es la más afectada por la desigualdad y violencia en Brasil. Katia Maio, directora ejecutiva de la Oxfam, en entrevista a la CartaCapital, menciona que el Brasil es un país que convive con desigualdad estructural, especialmente en relación a la cuestión racial. Oded Grayew presidente del Consejo Deliberativo de la Organización dice que, el prejuicio social en el País pasa también por el racismo. “Sólo no concuerda que no acompaña el día a día de la vida brasileña. Un negro que conduce un carro medio, por ejemplo, es parado diversas veces por la policía, o cuando va a un restaurante, avisan a él que la entrada de servicio es del otro lado. Para curar cualquiera enfermedad, es preciso reconocer la enfermedad”, afirma.

Tira 3:



(Toda Mafalda. ediciones de la Flor. Pág. 299)

En esta historieta, Mafalda hace una reflexión sobre el papel o la función de la mujer en la sociedad. En el primer cuadro, Mafalda, sentada empieza a pensar, el balón de pensamiento, en una mujer costurando, en el segundo cuadro piensa la mujer lavando el suelo, el tercer cuadro la mujer está lavando ropa y en el último cuadrino Mafalda llega a la conclusión de que la mujer en la historia de la humanidad en vez de jugar un papel viene jugando un trapo.

Mafalda utilizó el verbo “jugar” en vez de “desempeñar” una función, eso se debe por el hecho que la mujer viene desarrollado trabajos domésticos que, algunas veces, no es considerado un trabajo digno o ni mismo llega a ser considerado un trabajo. La ironía se da en esto que la mujer no tiene jugado un papel en la sociedad y sino un trapo, la

ironía es notada también en el uso del verbo “jugar” como se ser ama de casa no contaste como una profesión. El humor se dar junto a la ironía y el uso del verbo “jugar” como se los deberes domésticos fuesen juegos. La crítica social que es hecha es el desempeño que la mujer tiene en la sociedad que es considerada inferior a los hombres.

Cuando se menciona el rol de la mujer en sociedad, diferente de la época de la Mafalda que la mujer no tenía la libertad y oportunidad que tiene en la actualidad, definitivamente, la mujer viene logrando cada vez más espacio en la sociedad, con la oportunidad de la escolaridad el sexo femenino viene ganando destaque en las diversas profesiones que antes era ocupada solamente por hombres, sin embargo, en el Brasil aún es alarmante la diferencia de genero algo que tornarse visible en la comparación del salario de un hombre y de una mujer que tiene la misma función pero el hombre recibir más que la mujer.

Por lo tanto, esa historieta y su crítica social sobre el papel de la mujer en la sociedad seguir pertinente en la sociedad brasileña para la reflexión a ciertos comportamientos machistas, a pesar de la grandes conquistas de la mujer en todo el mundo.

Tira 4:



(Toda Mafalda. ediciones de la Flor. Pág. 151)

En esta historieta, Mafalda y Susanita avistan un morador de la calle, Mafalda entonces empieza a apuntar soluciones para acabar con esa situación cuando es sorprendida por Susanita diciendo que bastaba escóndelos estando presente iba la ironía de la historieta. La crítica también se haz presente en el último cuadrino. Las desigualdades sociales en Brasil son decurrentes de la mala distribución d renta y de las crisis de desempleo en el país.

La pobreza extrema decoró de un largo proceso histórico causado por la extrema desigualdad advenida del sistema capitalista por la rápida industrialización de las ciudades que impulsó el éxodo rural, donde las personas saldrían de sus localidades hacia los centros urbanos en busca de mejores condiciones de vida.

Soares (2003), p.43), a cuál describí que ese valor monetario o renta disponible es utilizado en larga escala para mensurar la pobreza y para construir una denominada 'línea de pobreza' o de indigencia, la primera, en el general, "[...] en general es asociada al costo de una cesta básica de alimentos o a un conjunto de necesidades básicas" (SOARES, 2003, p.43). Así, se comprende que la pobreza tiene varias dimensiones y situaciones de empobrecimiento advenidos de la exclusión social y precariedad la población no atinge un determinado padrón financiero en pre determinado en la sociedad.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Se concluí que la crítica es la indagación, el inconformismo, el filosofar de un concepto que esta preestablecido. Un texto con crítica es enriquecido de varios caminos en torno de un mismo punto de partida. El humor es un recurso en historietas, es que lo que las tornas divertidas y diferenciadas que trae naturalidad al tema presentado y sorprende por tener una ironía o una crítica, Sin embargo, el humor es un elemento primordial que tornarse atractivo al lector, que no se cansa y quiere ir hasta el final del texto que está leyendo.

La ironía tiene una malicia natural que enriquece de forma que se torna un "toque final" en textos críticos, principalmente textos que abordan cuestiones de la sociedad que ya son tan convencional que muchas de las veces tornan los textos fastidiosa y repetitivos. La ironía viene para respaldar el tema presentado, dando originalidad e intensidad al texto.

Así, esos tres elementos sólo enriquecer las tiras Mafalda haciendo ella ser una realidad hasta los días de hoy, trataran de cuestiones de la sociedad que continua pertinentes en la actualidad. Son críticas sin perder el humor e ironía sin perder la esencia de la de la verdad en sus temas que, al mismo tiempo polémicos para la época, no se limitaron al que los otros iban pensar, tornándose originales y dignas de ser traducidas en diversas lenguas en todo mundo.

En ese contexto, concluirse que la analice de las historietas de Mafalda va mucho más allá de la propuesta inicial de las autoras del presente texto que en la busca incansable de conceptos de diversos autores para abordar la crítica social, el humor y la ironía, embazadas en las tiras de Mafalda, se deparan con un universo de posibilidades y que cada vez que se leer las historietas de leer y ver algo nuevo, algo diferente, eso las torna especiales, mágicas y únicas. Quino, autor brillante y de suceso absoluto escribió esas la Mafalda de modo que toda vez que el autor leer la misma historieta se interpreta algo nuevo, algo a más a ser reflejado, garantido así suceso absoluto para la analice criteriosa de cada una de las historietas presentada en el desarrollo del texto presentado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. *Mafalda: humor, ironia e intertextualidade*. Universidade Estadual de Maringá, PR, 2011.

BARBOSA, Alexandre. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

BERRENDONER, A. *Elementos de pragmática linguística*. Barcelona: Gedisa, 1987

BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, 1996.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del post-modernismo, Revista La Ventana, Vol. 2, n. 13, julio de 2001.

CARTACAPITAL. *Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil, 2017*. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil/> .> Acesso em jan.2019

ECO, Umberto. *Mafalda ou a Recusa*. In: LAVADO, Joaquín Salvador. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREUD, Sigmund. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago. V. VIII. 1969- (1905).

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. 3ª ed. Trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PASSOS e VIEIRA. Livia Almeida. Mauricéia Silva de Paula. *A contribuição do gênero história em quadrinhos para o desenvolvimento da leitura*. (UFLA). Disponível em: <[www.ileel.ufu.br/uploads/2014/11/](http://www.ileel.ufu.br/uploads/2014/11/)>


POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SCHLEGEL, Friedrich, *Conversa sobre poesia e outros fragmentos*. Tradução, prefácios e notas: Victor- Pierre Stinimann, São Paulo< Iluminuras, 1994.

SOARES, Laura Tavares R. “O desastre Social”. In: **Os porquês da desordem mundial: mestres explicam a globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 43-93.

TRAVLAGIA, L.C. *Uma introdução ao estudo do humor pela linguística*. DELTA- Revista de documentação de estudos em Linguística Teórica e Aplicada ISSN/ISBN 010244450. São Paulo. V. 6, n.1, p. 55-82, 1990.

**Capítulo 7**  
**O LUGAR DOCENTE COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO**  
**DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ERA TIC**  
**Mônica Nadja Silva d'Almeida Caniçali**  
**Sérgio Rodrigues de Souza**



## **O LUGAR DOCENTE COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA ERA TIC**

**Mônica Nadja Silva d'Almeida Caniçali**

*Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad del Salvador (USAL), Buenos Aires (AR). Especialista em Literatura Brasileira pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ), 2005). Licenciada em Letras: Português-Espanhol pela Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (FACHA, 2003). Professora da Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (FACHA). Professora de Língua Espanhola na Wizard Brasil (Unidade Aracruz - ES). Atua como Técnica Educacional junto à Equipe de Assessoria Especial Tecnologia Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU).*

**Sérgio Rodrigues de Souza**

*Pedagogo e Filósofo. Consultor Científico.*

### **RESUMO**

Este trabalho tem como tema 'o lugar docente como fundamento epistemológico da práxis pedagógica na ERA TIC' e traz como problemática a dificuldade que se apresenta aos professores em trabalhar utilizando as tecnologias da informação e comunicação, na atualidade por causa de não terem à disposição uma ferramenta metodológica que lhes confira suporte adequado ao desenvolvimento de suas atividades didático-pedagógicas nas salas de aula. O objetivo geral, com este trabalho, é propor a elaboração de um princípio norteador de atividade metodológica em que os profissionais de educação possam explorar, ao máximo possível, as potencialidades intelectuais e cognitivas de seus estudantes através das ferramentas TIC. Este texto se mostra relevante para as ciências da educação e para as ciências pedagógicas devido à pertinência ao desenvolvimento de uma nova mentalidade acadêmica de se produzir ensino e aprendizagem, em que novos elementos são agregados à realidade do professor e do estudante. Como metodologia de investigação, se utilizou a busca bibliográfica factual, exploratória, analítica e descritiva, por considerar que através de tal método se faria possível alcançar os objetivos apresentados, o que foi alcançado com êxito. Os principais conceitos que norteiam o texto são *Lugar Docente e Era TIC*. A proposta com este texto é apresentar um conceito para o termo *Lugar Docente*, este criado pelos autores deste trabalho com a finalidade de conferir um direcionamento científico, exploratório, pedagógico, didático e metodológico para os estudos que envolvem as *Tecnologias da Informação e Comunicação*. Como ramo da ciência escolhido para conferir suporte à nossa ideia optamos pela Epistemologia por representar uma categoria da Filosofia que tem como objetivo estudar origem, a estrutura, os métodos e a validade do



conhecimento. A sociedade tem se tornado mais complexa a cada dia, dado os avanços científicos e epistemológicos que surgem, sem que se tenha uma ferramenta adequada ao gerenciamento didático de tudo o que é posto, sem validação alguma. Isto se dá, também, porque os indivíduos e as escolas não sabem como fazer tal coisa. Assim que, propomos o Lugar Docente, como um Espaço Didático Epistemológico, facilitador que torna capaz de fazer a ligação entre a *Prhónesis* e a *Episteme*. Na Era TIC, toda escola deve assumir um caráter didático formal, além de seus estudantes, porque não basta ter conhecimentos e saber o que fazer com eles ou onde aplicá-los, há que ser capaz de fazê-los gerar novos conhecimentos científicos, em um processo auto didático deliberativo, além da capacidade necessária de compartilhamento dos saberes para o sucesso de qualquer empreendimento pedagógico do século XXI.

**Palavras-chave:** Lugar Docente. Era TIC. Didática. Metodologia.

#### **ABSTRACT**

This work has as its theme 'the teaching place as an epistemological foundation of pedagogical praxis in the ERA TIC' and brings as a problem the difficulty that teachers face in working using information and communication technologies, nowadays because they do not have a methodological tool that gives them adequate support for the development of their didactic-pedagogical activities in the classrooms. The general objective of this work is to propose the elaboration of a guiding principle of methodological activity in which education professionals can explore, as much as possible, the intellectual and cognitive potential of their students through ICT tools. This text is relevant for the educational sciences and for the pedagogical sciences due to the relevance to the development of a new academic mentality of producing teaching and learning, in which new elements are added to the reality of the teacher and the student. As a research methodology, the factual, exploratory, analytical and descriptive bibliographic search was used, considering that through such a method it would be possible to achieve the presented objectives, which was successfully achieved. The main concepts that guide the text are Teaching Place and ICT Era. The proposal with this text is to present a concept for the term Teaching Place, created by the authors of this work in order to provide a scientific, exploratory, pedagogical, didactic and methodological direction for studies involving Information and Communication Technologies. As a branch of science chosen to support our idea, we chose Epistemology as it represents a category of Philosophy that aims to study the origin, structure, methods and validity of knowledge. Society has become more complex every day, given the scientific and epistemological advances that arise, without having an adequate tool for the didactic management of everything that is posted, without any validation. This is also because individuals and schools do not know how to do such a thing. Therefore, we propose the Teaching Place, as an Epistemological Didactic Space, a facilitator that makes it possible to make the connection between *Prhónesis* and *Episteme*. In the ICT Era, every school must assume a formal didactic character, in addition to its students, because it is not enough to have knowledge and know what to do with it or where to apply it, it is necessary to be able to make them generate new scientific knowledge, in a deliberative self-didactic process, in addition to the necessary capacity to share knowledge for the success of any pedagogical enterprise of the 21st century.

**Keywords:** Teaching Place. It was ICT. Didactics. Methodology.

## INTRODUÇÃO

Os campos investigativos das respectivas ciências humanas e sociais são sempre muito ricos de possibilidades e, ao mesmo tempo, muito carentes de inovações que, realmente, possam delimitar diferenças objetivas capazes de propiciar relativas mudanças de valores nos pensamentos e nas ações dos docentes. Ousamos explicar o terrível paradoxo a que agora fizemos alusão, porque qualquer dúvida, quando deixada em aberto, é sempre mais um campo muito propenso para o surgimento de suposições, geralmente, as mais absurdas, não conseguindo, com tais aberrações científicas que são propostas no afã de sanar os questionamentos em aberto, apresentar nada de relevante para a comunidade científica e muito menos para a sociedade em geral. A ciência caminha sempre de modo a buscar responder às ansiedades e as indagações que lhe são delineadas pelo modelo vigente de sociedade que, quanto mais complexa seja, mais difíceis e embaraçosos são os questionamentos postos em evidência.

A proposta com este ensaio é apresentar um conceito para o termo *lugar docente*, expressão esta que foi criada através de nosso intermédio com a finalidade de conferir um direcionamento científico, exploratório, pedagógico, didático e metodológico para os estudos que envolvem as *Tecnologias da Informação e Comunicação*. Como ramo da ciência escolhida para dar suporte a nossa ideia optou-se pela epistemologia, por representar uma categoria da Filosofia que tem como objetivo estudar a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento.

Cada época vai criar e ter seus conceitos com a finalidade de manter a mínima estabilidade necessária para a condução dos trabalhos técnicos e científicos, entendendo que sua existência é uma condição mínima para que o pensamento humano consiga produzir conexões tangíveis entre os pressupostos teóricos e as categorias didáticas já existentes. Thomas Kuhn (1922-1996) colocaria para explicar e ampliar o entendimento sobre tal condição o conceito de paradigmas. No entanto, não pode deixar-se de compreender que todo paradigma é criado e sustentado ao redor de um termo que funciona como um eixo direcional, um fio condutor, para conferir a sustentação epistemológica das ideias que venham a envolver os desenvolvimentos sistemáticos futuros. (KHUN, 1978).

Por isso, criar um novo termo que confira suporte aos trabalhos investigativos, didáticos e pedagógicos não pode ser uma tarefa que deva ser proposta a partir de uma

lacuna, porém, antes apresentar como fundamento uma real necessidade que, sem esse conceito, não teria como avançar academicamente com os trabalhos científicos.

A título de esclarecimento, nas ciências, há sempre que se ter um elemento-base através do qual se possa balizar os ganhos, os avanços e os rumos que se toma com as novas investigações. O materialismo dialético tem se mostrado como o método mais seguro para se aplicar neste preâmbulo investigativo, porque permite uma maior possibilidade de entendimento e compreensão das causas internas e externas do objeto em estudo, seguido de outras técnicas de investigação que se mostrarem necessárias, de acordo com a natureza do objeto que se pretende analisar em profundidade. O que se pretende deixar transparente é que, sempre haverá a necessidade premente de se conhecer o objeto-alvo e o máximo possível dos elementos que, de alguma forma podem ou não, exercer influência, direta e/ou indireta, sobre ele.

A introdução das tecnologias da informação e comunicação no sistema pedagógico gerou uma ampla necessidade de novos conhecimentos, que se mostrem capazes de conferir uma equanimidade aos processos de ensino e de aprendizagem nas aulas e mais ainda, apesar de todas as possibilidades dos avanços didáticos, existe toda uma gama de obstáculos bem organizados da parte dos mestres e professores e de igual maneira por parte do sistema educativo do público brasileiro, porque mantendo o formato arcaico de oferecer educação não apresenta a menor necessidade de evoluir a práxis docente porque, uma vez que esta evolua não haverá mais forma de que recue ao ponto do que hoje é concebida e manipulada.

Estes avanços têm provocado muito medo nos atores que exercem suas atividades como mestres e docentes, porque desde sua formação inicial não estão preparados o suficiente para alcançar uma inovação nos seus métodos práticos de trabalho didático-metodológico. Isto provoca um atraso fenomenal nos processos de ensino e de aprendizagem, porque ao não questionar a validade e efetividade dos métodos que se estão aplicando nos processos didáticos não se pratica o senso crítico-evolutivo, não proporcionando, desta maneira, a necessidade de melhoras e/ou aperfeiçoamento das metodologias.

Por isto, todo ato de preparação técnica, científica e filosófica que os mestres e professores apresentam no desempenho dos seus respectivos papéis como docentes é uma condição que sustenta um estado de decadência contínua da educação básica e uma vez que esta situação seja sanada e os atores (estudantes e professores) compreendam,

reconheçam e absorvam o *Lugar Docente*, tal ação proporcionará um grande progresso para o sistema público educativo, dado que estão empreendendo uma nova forma de educação e ciência, com um caráter autônomo, que aprofunde a busca de conhecimentos fora dos muros da existência pessoal e, portanto, interessados em promover avanços tecnológicos que tem como elemento central, o desejo individual e sistemático de sempre aprender.

Por outro lado, o Estado não tem como preparar os mestres e professores para tal progresso de pensamento, porque não foi criado junto com as ferramentas que estão dispostas para a utilização com uma finalidade educacional, mecanismos que proporcionam um entendimento, uma nova visão metodológica de como fazê-lo com maior eficiência e eficácia. Sem este elemento que agora estamos propondo, a educação tendo como fundamentos as TIC está condenada a um eminente fracasso.

Entendemos e reconhecemos que todas as políticas focadas e voltadas à implantação da tecnologia como forma de conhecimento educativo no país vieram acompanhadas da formação para os professores. Talvez, as formações disponíveis não tenham alcançado o resultado esperado, por não considerarem os aspectos sociológicos e psicológicos do objeto de estudo. Nesse caso, a reflexão deve considerar a qualidade e relevância dos cursos e não a existência dos mesmos. Outro fator que se pode citar é a carência de formação para o uso das tecnologias nos cursos de graduações e licenciaturas forçando, desta maneira, aos governos a pensarem a respeito de uma formação contínua e exaustiva.

Isto pode ser caracterizado como o maior problema enfrentado para as mudanças da cultura e do paradigma no uso das TIC nas escolas [*especialmente as públicas*], porque durante a formação técnica do professor não foram trabalhadas as possibilidades que estas ferramentas podem proporcionar na aplicação didática dos ensinamentos teóricos e práticos durante as aulas.

## ***O LUGAR DOCENTE***

O *Lugar Docente* é aqui considerado um novo termo com o interesse de conferir suporte didático aos estudos científicos planejados que tenham como objetivo dar suporte às práticas pedagógicas que sejam levadas a efeito de tal modo que envolvam a utilização das tecnologias de comunicação e informação, especialmente, nos ambientes

de educação básica. Este elemento, *o Lugar Docente*, vai funcionar como um marco a ser alcançado para que os trabalhos venham a apresentar a fluidez necessária de tal maneira que o sucesso aconteça, entendendo-se por isto, o alcance de um processo de ensino e aprendizagem bem sucedido, autônomo e contínuo.

Portanto, para conferir o suporte aos atores é preciso fazer uso de termos que possam dar sustentação ao pensamento que antes era imaginário e inacessível, porém, com o avanço e o aprofundamento sistemático junto com a produção científica para que se torne concreto e que venha a permitir desta forma a abstração didático-metodológica conduzindo o estudante a um processo intelectual autônomo que possa ser compreendido a partir da exposição de J. A. Valente, que fala de abstração reflexiva, onde esta vai possibilitar “a projeção daquilo que extraíram de um nível mais baixo para um nível coletivo mais elevado ou a reorganização deste conhecimento em termos de conhecimento prévio (abstração sobre as próprias ideias dos estudantes)” (VALENTE, 2005, p. 53).

Todo saber para ser, devidamente, manejado, de maneira que venha a tornar-se acessível a um maior número possível de pessoas, melhorando assim suas condições de trabalho, aprendizagem e processos evolutivos necessita dispor de instrumentos que possibilitem sua interpretação de uma maneira que seja autônoma e útil, considerando que assim, possibilite uma ampla compreensão e produção de sínteses.

As TIC e todo o aparelho do saber e conhecimentos adquiridos, elaborados e proporcionados desde seu surgimento tem se mostrado inútil ao Estado e à educação por causa da falta de uma ferramenta que possibilite a condução dos trabalhos, sua inferência empírica no campo da didática e a aproximação dos estudantes com novas teorias, chegando aqui a uma conclusão de que uma técnica somente pode ser convertida em uma ferramenta útil de trabalho a partir do momento em que se consiga manejá-la e aplicar sobre ela a criatividade, a imaginação e o saber, ou seja, aplicando sobre a mesma toda a capacidade intelectual, na expectativa de que se produza novos conhecimentos e novos instrumentos, novos produtos. Neste sentido, Valente (2005, p. 54) argumenta que este profissional cuidará de proporcionar o papel de mediador e deverá também possuir conhecimentos “tanto nos termos de vista da computação, como assim também do pedagógico e psicológico.”

O autor esclarece, através de sua fala que, não basta colocar como professor ou tutor, um gênio da informática, se este não domina outros campos ligados aos princípios

gnosiológicos humanos, a saber, como o ser humano aprende, porque aprende e que mecanismos podem ser inferidos nas atividades para que alcance um aproveitamento mais eficiente dos processos cognitivos e mnemônicos ligados à aprendizagem.

Quando este elemento, o *Lugar Docente*, é criado e, devidamente, apresentado ao seguimento educativo em questão faz-se possível a exaustiva criatividade para novos campos do saber na busca dos entendimentos sociais dos processos educativos e da apropriação do saber erudito. Ao longo da história, este lugar sempre existiu. As grandes bibliotecas o representaram com uma grandiosa maestria; no entanto, havia empecilhos de diversas ordens que limitavam que este espaço fosse visitado, permitindo que pudesse ser explorado somente por uns muito poucos privilegiados. Tal qual ainda hoje o é, há o dificultador da língua, uma vez que nem todas as obras estão escritas na mesma língua do aprendiz, fazendo-se necessário que este domine outros idiomas. Estas questões limitadoras referiam-se, também, a condições financeiras para os estudantes interessados poderem deslocar-se; para poderem manter-se por um tempo relativamente longo em estudos e pesquisas e o agravante era a demora em fazer uma pesquisa que poderia mostrar-se infrutífera para o caso, devendo, assim, ser eliminada.

A cognição envolve elementos tangíveis e intangíveis onde o ato do processo de conhecer implica na atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, o juízo, a imaginação, o pensamento e a linguagem. Apesar de que não podemos entrar em desacordo com Aristóteles de Estagira [384-322 a.C. (2007)] de que todos os saberes/conhecimentos, primeiramente, passam pelos sentidos, tal pensamento deve ser ampliado e discutido, tendo como fundamento a interpretação de René Descartes [1596-1650 (2000)], quando fala que todo este conhecimento adquirido precisa ser interpretado por alguém para que este indivíduo que tem absorvido este conhecimento possa inferir de sua utilidade ou inutilidade para si mesmo e seus anseios, onde quer que seja planteado.

Contudo, se deixados na própria sorte das análises e interpretação dos indivíduos aprendizes, estes lhes darão os sentidos mais absurdos, porque estarão partindo do absolutamente nada, uma vez que os conhecimentos que possuem são suas vivências práticas, saberes empíricos; portanto, não terão com que elementos confrontarem os conhecimentos que adquirem a partir de seus estudos e posteriores investigações. Porque é desta forma que as ciências e a erudição avançam; a cada descoberta feita ou ideia desenvolvida é preciso ter um espaço para que possa fazer e/ou produzir o confronto, e é desta forma que estamos propondo com o desenvolvimento do termo

*Lugar Docente* e a sua conseqüente conceptualização, levando em consideração a inferência de José Armando Valente onde argumenta que,

O conhecimento é aquilo que cada indivíduo constrói como produto do processamento, a inter-relação entre interpretar e compreender a informação. Este é o significado que é atribuído e representado na mente de cada indivíduo, tendo como base as informações que provém do médio onde vive. Isto é algo construído individualmente, de si próprio é impossível de ser transmitido - o que é transmitido é a informação que provém deste conhecimento, porém, jamais o conhecimento em si (VALENTE, 2005, p. 83).

No entanto, quando se tem uma compreensão ampla do que foi citado anteriormente, por mais que o docente se esforce para transmitir conhecimento aos estudantes, seu trabalho estará condenado ao fracasso caso não compreenda que sua tarefa é a de promover condições para que estes indivíduos produzam seu próprio saber tendo como fundamento tudo aquilo que foi criado pelos científicos que nos antecederam. É aqui que se encaixa o princípio da refutação de Karl Popper.<sup>3</sup>

Assim como destaca M. Heidegger (1889-1976), que a essência da técnica é a técnica em movimento, por analogia, tem-se que a essência do conhecimento é o conhecimento em movimento, aplicado sobre os objetos, induzindo formas de ser e de pensar abstratos e este nunca será linear, nem tanto do ponto de vista horizontal quanto vertical, porque exige algo mais além de produção, imersão, descoberta, hipotetização, teorização, sintetização, sendo tudo isto, para colocar em movimento o saber com o qual e a partir do qual se deseja construir conhecimento. E a cada avanço, ocorre maiores necessidades de entendimento e de compreensão dos processos que envolvem o saber como parte essencial da produção científica. Há que se descobrir como inovar sem destruir, por completo, tudo aquilo que já está dado como fato conhecido, ou seja, o que se busca são formas de manejar o conhecimento de que se dispõe, com a finalidade de se alcançar o máximo de sucesso nas ações didático-pedagógicas. Isto exige outras ferramentas, mais dinâmicas e muito mais complexas no sentido de estruturação e desestruturação dos objetivos a curto, médio e longo prazos, que se objetiva com a

---

<sup>3</sup> Falseabilidade ou refutabilidade é a propriedade de uma asserção, ideia, hipótese ou teoria poder mostrar-se falsa. Conceito importante na filosofia da ciência, que foi proposto pelo filósofo austríaco Karl Popper na década de 1930, como solução para o chamado problema da indução. Com o princípio da falseabilidade, Popper estabeleceu o momento da crítica de uma teoria como o ponto em que é possível considerá-la científica. As teorias que não oferecem possibilidades de serem refutadas por meio da experiência devem ser consideradas como mitos, não como ciência. Dizer que uma teoria científica deve ser falseável empiricamente significa dizer que uma teoria científica deve oferecer possibilidade de refutação - e, se refutadas, não devem ser consideradas. (N.A.)

aplicação e a fomentação do Lugar Docente como ferramenta didático-pedagógica geradora de conhecimentos eruditos, a partir do que se conhece, de fato, o que não se traduz como uma condição de facilidade, porque os novos processos de formação do saber irão suprimir tudo o que esteja obsoleto sem preocupar-se com a dor de parto de quem não adaptar-se ao mundo e às suas constantes formas de inovar os conhecimentos.

Faça-se esclarecido a condição de que todo saber para ser, devidamente, manejado, de maneira que venha a tornar-se acessível ao maior número possível de indivíduos, melhorando assim suas condições de trabalho, estudos, ensino, aprendizagem e demais processos evolutivos, têm que dispor de instrumentos que possibilitem sua ampla compreensão e interpretação de uma maneira autônoma e útil. Todo conhecimento, por mais simples que possa ser e isto é um eufemismo, porque o mero fato de algo ser tratado sob a alcunha de conhecimento isto, por si só, já o torna, automaticamente, um elemento de alta complexidade, deve ser pragmático, sustentável e passível de ser provocador de revoluções no pensamento, na vida social e na existência individual.

Por isso, nosso interesse é produzir, a partir da consolidação e sistematização do conceito de *Lugar Docente*, um espaço de produção, melhoria e aperfeiçoamento das ideias que nascem a partir das mudanças espaço-temporais que constituem a existência humana e sua inesgotável necessidade de ampliação de tudo aquilo que conhece, conferindo novos sentidos epistemológicos aos descobrimentos científicos em cada momento específico da contínua e infinita história das ciências, nem antes nem depois.

O *Lugar Docente* é um termo que jamais poderia sequer ser imaginado em outra época da história humana, porque ele surge para conferir poder, substância e sustentabilidade para a *Educação TIC* e esta é uma realidade do momento contemporâneo da história da humanidade, esta temporalidade que recebe o epíteto de *Era TIC*.

O *Lugar Docente*, não é somente um termo técnico-científico; representa muito mais, indo além do que uma ferramenta tecnológica consegue ser em um espaço didático-metodológico, podendo ser entendido como um cérebro por onde serão encaminhados os dados colhidos e de onde partirão as análises e interpretações processadas. É o espaço onde deverão estar todos os atores envolvidos na missão de fazer educação, porque daí não somente vão sair indivíduos preparados, se não também,



aptos para preparar outros indivíduos para receber e produzir conhecimento através das tecnologias de informação e comunicação, uma vez que o professor deste novo espaço de conhecimento deve estar preparado para orientar seus alunos sobre como vão colher informações, como tratar esta informação e como utilizar a informação obtida através da investigação empírica e factual, explorando-a por meio do uso de metodologias adequadas a cada situação exigida. Este educador será o guia da auto formação individual e de outros indivíduos autônomos, além de poder atuar como um conselheiro da aprendizagem dos estudantes, tanto estimulando o trabalho individual, quanto apoiando o trabalho investigativo-extensivo de pequenos grupos reunidos por áreas de interesse.

No entanto, é preciso desenvolver a intelectualidade que, para Santiago (2015) representa um conceito que envolve todo o conjunto das faculdades intelectuais, cognitivas, pela quais as impressões tangíveis e intangíveis, recebidas pelos sentidos, se tornam um conceito que envolve o conjunto das faculdades intelectuais, ou seja, são convertidas em conhecimentos úteis, capazes de ser aplicadas na solução de problemas. Estas faculdades desenvolvidas qualificam e capacitam o indivíduo a perceber, interpretar, analisar, apreender, compreender e penetrar com mais agudeza e perspicácia nos processos investigativos, tudo isso garantido pela mediação simbólica que implicam na internalização dos sinais, a utilização de instrumentos e a transformação de técnicas em ferramentas. Por isso, a intelectualidade vai muito mais além do que foi exposto anteriormente incluindo em sua conjuntura psicodinâmica a capacidade fina de abstração não se prendendo às situações de sucesso e de fracasso como se fosse uma forma de planejar ações para o futuro próximo ou distante.

Complementando a ideia, anteriormente exposta, Jerome Brunner, infere que o desenvolvimento intelectual,

Caracteriza-se por uma independência crescente na resposta em relação à natureza imediata do estímulo. [...] caracterizando uma crescente capacidade para lidar com alternativas simultaneamente e, atender a várias sequências ao mesmo tempo e distribuir tempo e atenção, de maneira apropriada a todas estas demandas múltiplas (BRUNER, 1975, pp. 17-18).

A capacidade intelectual está sempre posta a desenvolver novas estruturas de pensamento, de forma a ampliar o arcabouço de possibilidades e instrumentos capazes de promover avanços técnico-científicos. Ela, uma vez aplicada sobre elementos da

natureza e às situações-problema colocadas pela sociedade aos cientistas produz o que se preconiza como inteligência, que pode ser compreendida como uma forma abstrata de solucionar os enigmas existenciais inerentes à vida humana, que aos solucionados sucedem outros de maior complexidade, em um eterno *continuum*. Daí a necessidade de se buscar na história, elementos que possam auferir fundamentos para o que se estuda no presente.

Neste sentido, Jaspers (1991, p. 78) afirma que “o intelecto, como conhecimento científico, é dependente da intuição empírica”<sup>14</sup>, ou seja, a formação da intelectualidade se dá no campo do saber como atuar na medida de entendimento e compreensão do que ocorre à volta do espaço físico, no qual o indivíduo esteja inserido, como pesquisador e/ou como trabalhador, o que já coloca que inovações não estão na dependência estrita de títulos acadêmicos, mas antes, na capacidade de realizar leituras competentes e habilidosas dos espaços de convívio do homem com as infinitas possibilidades que seu intelecto pode descobrir e criar, de modo consciente ou não.

Vale dizer que a compreensão do binômio *educação e tecnologia* significa ter clareza que de nada adianta ter em mãos a última geração de determinados aparelhos tecnológicos, porém sim, é importante ter no profissional da educação o principal ator no processo do ensino-aprendizagem. Por causa de tudo isto, deve ser capaz de assumir uma postura problematizadora, mediadora, dono de um caráter inventivo, ter vontade e capacidade para poder transformar conhecimentos científicos, históricos e culturalmente produzidos pela humanidade através de meios dialéticos, de maneira recíproca e simultânea, vinculando a teoria à prática e vice-versa.

Mcluhan coloca que,

Com a tecnologia, o homem ocidental adquiriu o poder de atuar sem reação. Adquirimos a arte de levar a cabo as mais perigosas operações sociais com a mais completa isenção. Nossa isenção era uma atitude de não-participação. Porém, na era da eletricidade, quando o nosso sistema nervoso central é tecnicamente projetado para nos envolvermos em toda a humanidade, incorporando-a em nós, temos que nos envolver, com profundidade, em cada uma de nossas ações (MCLUHAN, 1996, p. 18).

Portanto, buscar o conhecimento através destas mediações instrumentais, materializadas nas tecnologias requer uma forma de trabalho coletivo na busca da unidade-totalidade do conhecimento de fazer aquilo que é didático-pedagógico. Ao contrário daquilo que acontece na produção industrial capitalista, onde a técnica está

somente a serviço do capital, as tecnologias no trabalho pedagógico devem estar a serviço da não competitividade exploratória, porém, de um trabalho solidário, de uma prática coletiva interdisciplinar com qualidade social, na perspectiva da transformação dos indivíduos envolvidos e de toda a sociedade compreendendo que “[...] as mudanças pedagógicas pretendidas pressupõe passar de uma escola tradicional para uma escola na qual o aprendizado é fruto de uma combinação muito bem balanceada de instrução e de construção do conhecimento, utilizando ou não as TIC” (VALENTE, 2005, p. 94).

Para que tal situação didático-pedagógica seja alcançada o indivíduo tem que compreender sua função como ser social imerso em uma sociedade que coloca a disputa e o triunfo sobre o outro como fonte de valorização e normalização da conduta individual e social. Por isso, este indivíduo deve se conhecer a si mesmo com imensa profundidade para que assim possa analisar e interpretar com o máximo de imparcialidade os dejetos que podem ocorrer ao longo de suas ações. No entanto, mais, além disto, deve estar atento para seu atuar como técnico do saber, para que venha a desenvolver seus trabalhos não mais regidos pela teoria pura nem pela crença de que sua experiência prática é suficiente para conduzir os trabalhos com eficiência e eficácia. Por isso, deve buscar o desenvolvimento de uma dialética do saber unindo os saberes históricos e as ações práticas do cotidiano, elaborando uma práxis pedagógica equitativa e fundamentada em caracteres de ampla e profunda cientificidade partindo da inferência de Valente, em que argumenta que,

A sociedade atual está ficando muito complexa e a participação nesta sociedade exigirá pessoas com capacidade crítica, criativas, reflexivas e capazes de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo. Portanto, compete à educação formar estes indivíduos, contudo, ela não pode mais ser baseada, somente na instrução que o professor transmite ao estudante, porém, no desenvolvimento de projetos que o aprendiz elabora e que serve como pano de fundo para a construção de diferentes conceitos, incluindo acerca do próprio processo que o estudante utiliza para aprender e, desta maneira, seguir aprendendo ao longo da vida (VALENTE, 2005, pp. 94-95).

O termo práxis é um conceito muito amplo por que está inserido em um ambiente que envolve a prática e a teoria, representando não uma ação isolada, se não conjunta, que produz uma relação de reciprocidade e simultaneidade entre a teoria e a prática. O que realmente há de mais interessante é que ela somente acontece no âmbito do trabalho empírico, o que lhe confere um caráter amplamente científico e confiável.

Um mestre e/ou um professor que pode dizer que realiza durante seus trabalhos docentes uma práxis é alguém que tem amplo domínio do conhecimento teórico e empírico sobre o conteúdo que ministra, bem como a aplicabilidade dos mesmos em relação aos rumos que direcionam as atividades do ensino-aprendizagem. E este deve ser o perfil do docente que trabalha e que pretende seguir atuando na docência. Um novo perfil pedagógico, uma nova postura didática, em que se consolida *o Lugar Docente* e a partir dele, considerando que

Sem estas mudanças, a tendência da escola é transformar-se em um buraco negro na vida dos indivíduos, o que faz consumir um tempo significativo de sua vida ao não conseguir preparar cidadãos capazes de atuar na sociedade do conhecimento. Tudo isto, faz com que se determine um agendamento, que denega e mutila a predisposição da aprendizagem que os indivíduos possuem que não integra o uso das TIC, o que se torna contraprodutivo. Contudo, se persistir nesta direção e continua preparando profissionais obsoletos irão tornar-se absolutamente necessários neste novo cenário de inúmeras oportunidades de aprendizagem que vão se descortinando (VALENTE, 2005, p. 95).

Por isso, o mestre e/ou professor deste novo século deve saber orientar os estudantes a respeito de como buscar a informação que deseja, e como tratar e como utilizar adequadamente, esta informação. Este cuidado em buscar, de antemão, todo o aparelho simbólico e motivacional que impulse o desejo do saber do estudante se faz necessário e imprescindível, porque,

A inteligência, abandonada a si mesma em um espírito prudente, paciente e reflexivo, sobretudo quando não está inibido pelas doutrinas recebidas, tenta também tomar outro caminho, que é o correto; porém com pouco êxito, pois o espírito sem regra nem apoio é muito desigual e completamente incapaz de superar a escuridão dos objetos (BACON, 2000, p. 36).

O filósofo afirma que a vontade humana carece de ser orientada para os fins úteis que esteja em coordenação com uma busca social pela solução de problemas que provocam e/ou despertam conflitos endógenos e exógenos. A mente do ser humano precisa de explicações para todo o que acontece, não encontra nada a seu alcance, importa de qualquer outro lugar ou quando esteja mais apto cria uma que seja capaz de satisfazer seu espírito curioso. Por tudo isto, os cuidados em proteger através do trabalho sério, experimental, exploratório a práxis pedagógica e científica, fazendo desta

forma com que se mudem, se invistam e se cruzem ao longo da atuação do docente. Isto é o que caracteriza o lugar docente.

No lugar docente, o professor não perde seu espaço como ator e protagonista do processo do ensino-aprendizagem, porém, agora o assume com o diferencial e a avaliação pedagógica, didática e metodológica em que se encontra envolvido uma práxis acadêmica dos estudantes, na tentativa de ampliar a compreensão a respeito dos saberes adquirido através da experiência empírica, que o desperta para a prática reflexiva.

Tudo isto acontece, porque os autores consideram que uma boa ação pedagógica exercida com a devida competência técnica deve ser compilada e registrada para futuras consultas por outros atores em exercício ou em processos de investigação acadêmico-científicos. De igual modo, uma ideia bem elaborada fundamentada em princípios de alta cientificidade deve ser exposta e lançada no exercício cotidiano da ação docente e discente. Quando esta criação de prática fundamentada pela dialética envolve os atores da educação (mestres e estudantes) surge o pensamento amplo, crítico e reflexivo, capaz de realizar análises complexas da realidade presente, passada e projetar desta maneira um futuro a curto, meio e longo prazo, levando em consideração que isto é produto da vivência dos fatos, considerando que, “não existe nenhuma concepção no intelecto humano que antes não tenha sido recebida, totalmente ou em parte, pelos órgãos dos sentidos” (HOBBS, 1974, p. 4).

Então, ao eleger *o lugar docente* como um espaço de formação docente e discente por excelência, se parte do princípio de uma formação integral do ser humano, integrada a seu ambiente físico e psicológico, por este motivo se faz uma busca constante pela disciplina dos seus sentidos cerebrais, linguísticos, mnemônicos e a organização da capacidade de apreensão e expressão literárias.

Quando nos propusemos como definir um conceito que possa dar sustância epistemológica para o termo *o lugar docente*, os motivos que nos conduziram até esta decisão foram o fato de que todo alimento não definido se transforma em objeto de deduções caducas, formulações sem firmeza, análises e interpretações infundadas da mesma maneira que aconteceu com o elefante que foi analisado por meio de sete sábios cegos em uma cidade da Índia em que cada um dos sábios, todos cegos, davam cada um seu parecer sobre o animal que estava presente através do único meio de experiências empírica tomando como ponto de análises, dedução e interpretação da parte do animal

que o acaso o atingiu. Isto também pode ser ilustrado, através de uma cita, *infra*, de F. Bacon (2000, p. 127), que diz, “se começa o espírito por estabelecer tal qual propriedade ou Lei (o que faz sempre quando a si mesmo se sente abandonado), encontraria quimeras, extravagâncias, princípios que descansam em noções mal definidas, leis que cada dia haveria que reformar.”

Portanto, ao conferir uma definição, já se deixa traçado, qual é o caminho que poderá ser seguido pelos atores: se optaram pelo caminho da absorção da ideia e sua posterior complementação e aplicação prática ou pelo caminho da contradição e sua consequente, refutação, no entanto, terão que refletir sobre o assunto e as reflexões surgidas poderão “produzir indagações e problemas” (VALENTE, 2005, p. 85) para os quais podem não existir respostas imediatas e ainda assim estará contribuindo para os avanços científicos, inferindo que o motor das ciências é a investigação contínua.

Portanto, a sistematização de um conceito tem um objetivo direto de evitar a divagação inóspita, vazia de sentido epistemológico que ao final se traduz em estultícia científica, que não leva ninguém a nenhum lugar. Quando os atores alcançam *o lugar do docente* todos trabalham para a ampliação do saber científico sistemático, e não para a satisfação do orgulho e vaidades pessoais.

Contudo, quanto mais seja transparente o conceito, maiores são as possibilidades de entendimento acerca do objeto e melhores as possibilidades de manuseio das ferramentas relacionadas com o mesmo. Tudo isto amplia as condições de diálogos e aplicabilidades aos processos de ensino-aprendizagem técnicas que fazem uso das TIC, como procedimento categórico especialmente em relação à formação docente para esta nova realidade.

## CONCLUSÃO

Por meio deste ensaio se pretendeu conceituar, epistemologicamente, o termo *o lugar do docente* na qual se explica a função do trabalho do professor diante da nova ciência pedagógica que consiste em promover o desenvolvimento de uma postura científica do estudante perante a própria ciência e a vida como processos de avanços didáticos.

Aquilo que se buscou foi ampliar a consciência de que a mente humana não está preparada pelo que deve ser orientada em diferentes sentidos, de acordo com as

exigências que impõe a sociedade em certos momentos históricos como elementos de equilíbrio das forças antagônicas que desafiam a inteligência.

Na medida em que os processos sociais se tornam mais complexos, maiores são os desafios que serão colocados para aqueles que se dedicam às ciências eruditas com o objetivo de que estes indivíduos transformem estes problemas em metodologias ativas capazes de levar a humanidade com o fim de evoluciona-la a um estágio mais amplo de pensamento e de enfrentamento das dificuldades colocadas pela natureza.

A ERA TIC trouxe a confirmação das palavras do filósofo pré-socrático Heráclito (535-475 a.C.) e do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1854-1900) de que a única coisa permanente era a impermanência. Esta condição única que o século XXI trouxe, como realidade objetiva, de que nada permanece como é, a não ser pela vontade individual e paradoxalmente, pode, por intermédio dela ser transmutado, faz com que o indivíduo se posicione a pensar e a questionar seu lugar no espaço [se é que possui algum]. Ao mesmo tempo, sente-se inseguro, porque já não é mais o senhor do tempo e das coisas; tudo escapa-lhe das mãos com a mesma velocidade com que chega.

Ao apresentar um conceito para o *Lugar Docente*, procuramos deixar bem explícito que isto é uma construção bastante ampla que não se fecha em si mesma nem tampouco pode ser compreendida fora do contexto sócio-temporal de cada comunidade específica, este fato conduz às necessidades muito particulares de entendimento dos objetos que estão e que estarão em observação e sob estudos científicos, entendendo também que não basta ter uma vasta cultura técnica ou pedagógica, é preciso saber transformá-las em conhecimentos úteis a si mesmo e aos outros, consolidando-as através da aprendizagem autônoma e no convívio e no confronto com modalidades distintas de formas de pensar, atuar e expor as intermitências e possibilidades dos processos educativos. Não se trata de adaptar-se ao Século XXI ou na ERA TIC, é preciso adaptar-se a este novo paradigma que se apresenta para aqueles que estão em contato direto ou indireto com o que se faz na construção didático-pedagógica; este novo paradigma da educação é o *Lugar Docente*.

O Lugar Docente irrompe o mundo acadêmico adentro, derrubando as fronteiras existentes entre o certo e o errado, o verdadeiro e o falso, para poder criar um conceito de que somente o estudo constante e sistemático, pragmático pode garantir alguma conquista epistemológica, deixando assim, evidente que a única coisa permanente tem se tornado a assustadora impermanência dos diversos acontecimentos e o professor

deve estar atento e preparado para atuar sobre e nestas situações de conflitos didáticos organizados, mas que sobre os quais não possui o domínio pleno, porque encontram-se para além de suas capacidades e habilidades de prevê-los. O mestre está para seu estudante assim como a razão está para a loucura, os mundos se imbricam, saber e busca pelo saber tornam-se parte da vontade de encontrar uma verdade que auxilie na compreensão psicológica dos objetos estudados.

Nesta conjuntura didática, não se tem a pretensão de re-criar e/ou re-construir os saberes e os conhecimentos já produzidos e/ou adquiridos pelos estudantes; a ideia é que estes novos elementos venham a ser agregados à estrutura epistemológico-cognitiva que já existe e que, a seu modo, permitiu que o pensamento humano avançasse até o ponto de criar um Lugar Docente, em que os procedimentos de interação entre os mais diversos campos vinculados aos princípios da Pedagogia e da Didática fossem ampliados até alcançar um possível limite que impõe novas necessidades de quebras de paradigmas, suscitando exigências cada vez mais sofisticadas aos estudiosos de todos os níveis. Quando dizemos aqui, que não se propõe reconstruir nenhum conhecimento, é porque, parte-se do pressuposto que uma relação epistemológica que se diga dialética e que se faça como tal, deve ter na mais alta conta que os saberes e conhecimentos que fundamentam uma nova teoria ou uma nova metodologia não está em harmonia com o que surgirá de novo, considerando que este novo modo de pensar e de fazer despertará conflitos e será destes embates que espera surgir as respostas devidas e conclusões que possibilitarão a construção de novos caminhos para a ciência. Entretanto, não se pode negar que são os conceitos, conhecimentos e preceitos que todos adoram classificar como tradicionais e arcaicos que fundamentaram e possibilitaram os avanços técnico-científicos que ora desfrutamos todos e que nos permite e nos potencializa a pensar em novos processos de avanços, mais dinâmicos, mais eficientes e com potencial de eficácia.

Este artigo se conclui com a convicção de que os processos didáticos-metodológicos que envolvem ações docentes que utilizam as TIC's precisam ter como eixo orientador da práxis pedagógica o *lugar docente* considerando especialmente que a intenção neste momento histórico é o desenvolvimento de uma mentalidade aberta e propensa a avanços propiciados pelos desejos autônomos dos estudantes, que estão comprometidos com a produção de novas formas de fazer ciência erudita. Com tudo isto, se espera avanços epistemológicos de grande valor para a práxis docente e para o



aprendizado, aproximando cada vez mais os aspectos cognitivos e intelectuais do saber científico.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Editora Escala, 2007.

BACON, F. *Novum Organum*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. [Obra publicada, originalmente, el 1620].

BRUNER, J. S. (1975). *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1975. [Obra publicada, originalmente, el 1966].

DESCARTES, R. *Discurso do Método*. São Paulo: Nova Cultural. Coleção Os Pensadores, 2000. [Obra publicada, originalmente, el 1637].

HOBBS, T. *O Leviatã*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. [Obra publicada, originalmente, el 1651].

JASPERS, K. *La filosofía*. 11. Ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

KHUN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

MCLUHAN, M. *Os Meios de Comunicação Como Extensões do Homem*. São Paulo: Cultrix, 1966. [Obra publicada, originalmente, el 1964].

SANTIAGO, M. B. *Desenvolva a Intelectualidade*. (2015). In: <http://www.arazao.net/intelectualidade.html>. Acesso em 11/07/2015.

VALENTE, J. A. *A Espiral da Espiral de Aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação*. Tese (Livre Docência). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2005.

**Capítulo 8**  
**ACERCA DA DEMOCRATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E DOS**  
**SABERES ESCOLARES**

**Maria José Bestete de Miranda**  
**Ádria Gonçalves Rezende**  
**Sérgio Rodrigues de Souza**

## ACERCA DA DEMOCRATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS E DOS SABERES ESCOLARES

**Maria José Bestete de Miranda**

*Graduada em Pedagogia e Artes Visuais. Pedagoga. Servidora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). E-mail: mariajosebestete@yahoo.com.br*

**Ádria Gonçalves Rezende**

*Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil. Servidora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). E-mail: adria201133@hotmail.com.*

**Sérgio Rodrigues de Souza**

*Graduado em Pedagogia. Doutorando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). E-mail: srgrdriguesdesouza@gmail.com.*

### RESUMO

Este artigo aborda a temática em torno da democratização das práticas didático-pedagógicas e dos saberes da escola, em que a ação e a postura do gestor se mostram de suma relevância para que este fim possa ser atingido. A sua relevância científica se apresenta a partir da discussão do pensamento de autores que revelam o quanto a cotidianidade escolar é rica em elementos que a transformam em um campo de trocas simbólicas e a destruição de tal condição, em nome da harmonia, da sociabilidade e da igualdade, fazem dela um lugar sem vida e sem condições de gerar qualquer tipo de expectativa. A sua relevância social se mostra ao longo das possibilidades de fazer compreender que a existência humana não pode determinar a vida intra escolar, em que esta é nada mais que um escopo do que espera o estudante, uma vez fora dela. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na experiência dos autores com a administração escolar e a relação da psicologia social aplicada aos fenômenos particulares. As situações de sala de aula e de pátio escolar são modulações que não podem ser tomadas como o ponto final e determinante para a vida; trata-se de um escopo, um experimento sociológico, onde tudo deva ser tomado como expressão da psicologia do objeto. Muitos projetos podem ser levados a efeito no espaço escolar, tendo em vista o interesse em ampliar o dinamismo das relações pedagógicas, sem que isto destrua a existência conflituosa da relação entre humanos. Muito pior que tentar impor uma agenda de igualdade e harmonia entre estudantes é a castração dos embates

que devem ocorrer, a fim de que a disputa conduza à excelência e proporcione aumento da intelectualidade. Assumir, portanto, uma proposta emancipadora do projeto político-pedagógico, que passa por construir uma prática pedagógica de inclusão, onde os diferentes saberes construídos socialmente e as distintas formas culturais sejam valorizados e problematizados, requer, entre outros elementos, que os educadores e a equipe pedagógica conheçam a realidade social em que atuam, compreendam seus determinantes, conheçam a história das culturas silenciadas historicamente, os seus espaços de organização, suas práticas culturais e de resistência, bem como o processo educativo que constroem nas suas lutas.

**Palavras-chave:** Gestão escolar; Conflitos existenciais; Espaço escolar; Psicologia do objeto.

#### **ABSTRACT**

This article addresses the theme surrounding the democratization of didactic-pedagogical practices and school knowledge, in which the action and attitude of the manager are extremely important for this purpose to be achieved. Its scientific relevance is presented through the discussion of the thoughts of authors who reveal how everyday school life is rich in elements that transform it into a field of symbolic exchanges and the destruction of such a condition, in the name of harmony, sociability and equality, make it a lifeless place and unable to generate any type of expectation. Its social relevance is shown through the possibilities of making people understand that human existence cannot determine intra-school life, which is nothing more than a scope of what awaits the student, once outside of it. This is a bibliographical research, based on the authors' experience with school administration and the relationship of social psychology applied to particular phenomena. Classroom and schoolyard situations are modulations that cannot be taken as the final and determining point for life; it is a scope, a sociological experiment, where everything must be taken as an expression of the psychology of the object. Many projects can be carried out in the school space, considering the interest in expanding the dynamism of pedagogical relationships, without this destroying the conflicting existence of relationships between humans. Much worse than trying to impose an agenda of equality and harmony among students is the emasculation of the clashes that must occur, so that the dispute leads to excellence and provides an increase in intellectuality. Taking on, therefore, an emancipatory proposal of the political-pedagogical project, which involves building a pedagogical practice of inclusion, where different socially constructed knowledge and different cultural forms are valued and problematized, requires, among other elements, that educators and pedagogical team know the social reality in which they operate, understand its determinants, know the history of historically silenced cultures, their organizational spaces, their cultural and resistance practices, as well as the educational process they build in their struggles.

**Keywords:** School management; Existential conflicts; School space; Object psychology.

#### **INTRODUÇÃO**

Refletir sobre a democratização das práticas e dos saberes escolares na organização do trabalho pedagógico, através de um projeto político-pedagógico

emancipador, implica em primeiro lugar adentrar o cotidiano da escola, para analisar o significado de suas práticas pedagógicas no processo de produção de sujeitos e de construção de um projeto de sociedade. Implica em analisar o trabalho pedagógico escolar, com olhar atento no currículo, em especial na definição dos saberes trabalhados na prática escolar.

Segundo Garcia (2003), é preciso adentrarmos a escola, e aprendermos a olhar a sua prática pedagógica cotidiana, onde ela recebe ou rejeita sujeitos crianças, jovens e adultos que pertencem a determinada classe, a determinado grupo sócio-cultural, que têm determinada origem étnica e racial.

Neste sentido, é fundamental ter a clareza de que a escola, como uma instituição histórica e cultural, pela forma como se organiza, como distribui seus tempos e espaços, pelos saberes e práticas culturais que legitima ou silencia, marca os sujeitos que nela interagem e reforça ou contesta um projeto histórico social.

Nesta direção, Giroux e McLaren (1995) afirmam que as escolas são terrenos ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante 'fabrica' suas 'certezas' hegemônicas; mas também lugares onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e um intercâmbio incessantes, em resposta às condições sócio-históricas 'propagadas' nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/aluno dentro de determinados tempo, espaço e local.

A este respeito Louro (1996) traz uma importante contribuição para se pensar na escola como espaço de produção de sujeitos, que se definem e redefinem a partir das suas posições de gênero, etnia, classe, bem como da forma como a escola organiza seu trabalho pedagógico no tempo e espaço. É na organização, na segmentação e na seriação dos sujeitos e das atividades, dos conteúdos e das salas que se escolarizam mentes e corpos, que se produzem os sujeitos ajustados às necessidades da sociedade. Além disso, o próprio prédio da escola, no que tange a sua localização, a sua organização interna, aos seus símbolos, está impregnado de valores, de conteúdos simbólicos do currículo oculto, afirmando ou ocultando saberes, apontando 'exemplos', indicando destinos. Tudo isto se deve ao fato de que,

A passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permite que se estabeleçam ou se reforcem as distinções entre os sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e de estar no mundo. Aqueles e aquelas que estiveram na escola e, em alguns casos, em determinadas escolas têm

um modo especial de falar e de argumentar, de se vestir ou de se movimentar. Seus gestos, seus passos, suas palavras e seus ouvidos foram treinados e afinados por e para um tipo de ritual que é distinto, diverso dos outros, de outras instâncias ou domínios (LOURO, 1996, p. 125).

Portanto, é na totalidade de sua organização, de seus conteúdos, de suas relações, que a escola ensina um jeito *sui generis* e, ao mesmo tempo, plural de ser, de se relacionar, de interpretar e de estar no mundo. Não há como pensar e descrever uma fórmula de ensino, *a priori*, porque os resultados são produtos da aplicação do pensamento e da experiência individual, de tal forma que aquilo que se traduz como aprendizagem é um produto resultante da interação entre o mundo intrínseco (idealizado) e a vivência extrínseca (realizada), conquistada através de conflitos de todas as ordens e da interpretação destes, fato que pode acontecer somente em um futuro muito distante da realidade vivida pelo estudante.

As situações de sala de aula e de pátio escolar são modulações que não podem ser tomadas como o ponto final e determinante para a vida; trata-se de um escopo, um experimento sociológico, onde tudo deva ser tomado como expressão da psicologia do objeto; porque,

É no dia-a-dia comum, nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz e reproduz os sujeitos nas suas diversidades e desigualdades. É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências e adesões, fazendo-se a si mesmos (LOURO, 1996, p.128).

Interpretando o pensamento supra exposto, na lógica dos saberes ensinados e aprendidos e nas relações sociais do trabalho pedagógico escolar a escola afirma a sua identidade e constrói os indivíduos e todas as suas idiossincrasias. Neste sentido, ela ganha importância pela experiência social, cultural, intelectual e política que oportuniza aos educandos e pelos conhecimentos sistematizados que socializa, de maneira simbólica.

A excessiva vaidade deixada pela herança patrística, em que o sacerdote, o iluminado, o enviado de Deus e seus ensinamentos é que se mostram como responsável direto pela aprendizagem que acabou por transformar a educação e todo o seu projeto em um fim em si mesma. A partir disto, o que se teve como resultado foi um tipo de formação intelectual em que a teoria se sobrepôs à prática e os esforços empreendidos para mudar tal estrutura tem se mostrado insuficientes e sem eficácia.

As ações práticas de aprendizagem permitem uma maior inter-relação entre os estudantes, propiciando uma ampla troca de saberes, conhecimentos e dúvidas, hipóteses e expor os conflitos que marcam as situações de vivência e convivência em ambientes sociais. A não compreensão deste tipo de atitude ou a vontade de negação do mesmo é o que tem levado o ambiente escolar a promover uma condição de tédio e aversão à vida escolar.

Muitos projetos podem ser levados a efeito no espaço escolar, tendo em vista o interesse em ampliar o dinamismo das relações pedagógicas, sem que isto destrua a existência conflituosa da relação entre humanos. Muito pior que tentar impor uma agenda de igualdade e harmonia entre estudantes é a castração dos embates que devem ocorrer, a fim de que a disputa conduza à excelência e proporcione aumento da intelectualidade.

A isto cabe o protagonismo dos professores e da equipe pedagógica, de forma a promover a relação de trocas simbólicas, em que os grupos se formem e se adéquem dentro do que esperam para cada situação, em particular. As formas de convivência devem ser mantidas livres, incluindo até as exclusões que são provocadas pelos grupos e seus respectivos rituais de passagem.

Neste contexto, Arroyo (1987, p. 19) afirma:

A escola acontece muito mais nos pátios, nas brigas, nas horas da entrada e da saída, na decisão de estudar ou gazetear a aula, na organização de tempo e espaços, na própria organização dos processos de transmissão, na lógica que passa pela ciência ensinada, enfim, nas relações sociais em que se dá o processo de trabalho escolar.

No processo de construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico é preciso interrogar as relações sociais do trabalho escolar e os saberes presentes na prática educativa. Desse modo, é importante analisar quais saberes são considerados válidos e estão presentes, historicamente, no trabalho pedagógico da escola para serem sistematizados, reelaborados e apropriados pelos estudantes e quais estão ausentes e o porquê de tal seleção e tal omissão.

Os saberes trabalhados no currículo escolar estão vinculados historicamente e são referências de uma cultura. O Currículo é compreendido por Saviani (1992) como uma seleção do conhecimento no seio da cultura; cultura esta que não é somente um processo natural de produção dos homens; antes, representa um processo, onde diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia sobre os outros. Neste sentido,

numa sociedade de classes, precisa-se perceber quais grupos sociais foram incluídos, historicamente, no trabalho escolar e quais foram excluídos e os motivos de tal seleção/exclusão. Além disso, precisa-se perceber como são trabalhados os saberes e as práticas culturais dos grupos sociais marginalizados historicamente. Neste contexto, é necessário compreender como as relações de poder definem o conhecimento que deve ser ensinado e aprendido no trabalho escolar e quais devem ser preteridos na pauta didática.

A este respeito Santomé (1995) afirma que as instituições educacionais, constituem-se como um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideais de uma sociedade ou, ao menos das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder. Sendo assim, os conteúdos e as práticas culturais considerados relevantes para esses grupos, geralmente, estão incluídos no trabalho escolar. E as culturas ou vozes ,dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas, estigmatizadas e deformadas; tudo isto com a finalidade única de anular suas possibilidades de ação.

Gimeno Sacristán (1995) salienta que a cultura escolar delimitada pelo currículo explícito e pelo currículo real que se dá na prática escolar, ou por aquele refletido nos materiais pedagógicos está longe de representar todos os aspectos da cultura da sociedade, onde se insere o sistema escolar, pois o currículo seleciona elementos, valoriza mais alguns componentes, oculta certos aspectos da cultura que rodeia a escola. Assim que,

Os conteúdos selecionados dificilmente têm o mesmo significado para cada um dos indivíduos. A falta de atenção a essa falta de representatividade cultural do currículo escolar repercute, imediatamente, na desigualdade de oportunidades e na capacidade da cultura da escola para dotar os alunos de instrumentos que os permitam compreender melhor o mundo e a sociedade que os rodeia. A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vidas rurais e de povos desfavorecidos (exceto como elementos de exotismo) o problema da fome, do desemprego, dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências dos consumismos e muitos outros temas-problema que parecem 'incômodos'. Consciente e inconscientemente produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente (Id., p. 97).



A afirmação acima, induz a refletir o quão importante é a forma como a escola trata o conhecimento e a cultura na sua prática educativa, uma vez que, segundo Silva (1995), a transmissão, compreensão, valorização desigual dos saberes e da cultura dificulta o acesso ao saber sistematizado, reduz a autonomia, o potencial de organização e luta dos grupos que não tem a sua história contada e valorizada, legitimando-se dessa forma, as culturas, o saber, a história da cultura dominante, dos vencedores, e acima de tudo, ocultando-se as relações existentes entre os diferentes grupos no que se refere às categorias de gênero, raça e classes sociais, reforçando-se e reproduzindo-se a exclusão social e escolar.

Nesta direção, o projeto político-pedagógico tem um papel fundamental, no sentido de garantir uma intencionalidade política no trabalho pedagógico. Através dele, pode se construir um espaço de reflexão para compreender a ideologia presente nos diferentes discursos e práticas pedagógicas, bem como para compreender o papel do professor na produção e na luta pela voz, em que,

O discurso da vida cotidiana também aponta para a necessidade de os educadores radicais verem as escolas como esferas culturais e políticas ativamente engajadas na produção da voz e na luta pela voz. Em muitos casos, as escolas não permitem que os estudantes de grupos subordinados atribuam autenticidade a seus problemas e experiências vividas por meio de suas próprias vozes individuais e coletiva. A cultura escolar dominante geralmente representa e legitima as vozes privilegiadas dos brancos das classes média e alta (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 147).

Ao se analisar, historicamente, o trabalho pedagógico escolar, percebe-se as marcas das culturas hegemônicas no currículo ao longo de sua organização, nas suas relações pedagógicas, no seu conteúdo, onde a escola, na maioria das vezes, tem valorizado a história dos heróis, o conhecimento e a cultura dos grupos hegemônicos, afirmando a sua superioridade. Além disso, tem naturalizado os papéis atribuídos socialmente a mulheres e homens, negros e brancos, pobres e ricos, o que contribui para uma dominação cultural. Neste contexto, tem silenciado, deformado e reproduzido estereótipos preconceituosos, autoritários e anti-democráticos. Essa postura diante da realidade histórica tem contribuído para a não compreensão da razão de ser dos fatos sociais, para a passividade frente à realidade, enfraquecendo as possibilidades de resistência, indignação, luta e construção de uma contra-hegemonia cultural, pois como pode ser mudada uma história, vista como natural, por gente de cultura inferior?

A educação, segundo Freire (1996), é sempre uma forma de intervenção no mundo, para mudá-lo ou para mantê-lo como está. Nesta direção, se o projeto político-pedagógico for construído numa perspectiva emancipatória, a educação desenvolvida pela escola tem que contribuir para recuperar a voz perdida, negada, silenciada da mulher, do negro, do índio, do camponês, da classe excluída, recuperar sua história, questionar o porque de seu silêncio, da submissão e opressão vivenciadas.

Se quiser uma educação que vise à transformação, é necessário questionar estas relações, não aceitá-las como naturais, como insuperáveis, como se nada tivessem a ver com a sociedade na qual se está imerso. Se os educandos e a própria comunidade não tiverem a sua história contada, valorizada e suas práticas culturais compreendidas, eles possuem mais dificuldade para se compreenderem no mundo, valorizarem seu saber, sua cultura e terem referências de identificação social.

Neste sentido, Tomaz Tadeu da Silva (1995, pp. 200-201) analisa o currículo, como “uma forma de representação, de produção de identidades sociais, como resultado das relações de poder”. Gimeno Sacristán (1995) compreende o currículo como a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm no processo de escolarização. É a cultura real que surge de uma série de processos, tais como, as decisões a cerca do que se vai fazer no ensino e o que realmente é feito, a forma como os conteúdos e a organização do espaço pedagógico se vincula com o mundo exterior, as relações entre os grupos, os materiais utilizados, as práticas avaliativas.

Desse modo, a escola, a partir de seu currículo assumido no projeto político-pedagógico, se constitui num espaço para a discussão e desconstrução das relações estabelecidas, ao longo da história, entre as diferentes classes, raças, entre mulheres e homens. Pode contribuir para a compreensão dos porquês da discriminação e da exclusão social, de como elas foram construídas na expressão da história e como se manifestam nas diferentes práticas culturais e espaços sociais.

## **PRESSUPOSTOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Explicitados os princípios orientadores da construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico, certos pressupostos precisam ser assegurados, para que possa cumprir o seu papel de definidor e articulador dos processos pedagógicos e políticos, selecionados pela escola. Esses pressupostos se configuram, sobretudo: no

caráter de processo, de construção/reconstrução permanentes e, assim, seus objetivos e resultados devem ser gradativos, mediatos e flexíveis; na necessidade de ser construído e desenvolvido com a participação da comunidade escolar que conhece sua cultura, seus problemas, suas expectativas, suas necessidades; na explicitação clara das suas metas e das condições objetivas, dadas para sua implementação, tanto no nível infra-estrutural, quanto no que se refere aos denominados *recursos humanos*; na definição de uma equipe que coordene sua implementação e desenvolvimento, pois, embora toda a comunidade tenha responsabilidade para com o Projeto, é necessário que haja uma liderança, zelando pela sua execução. Essa equipe que lidera deve passar por um rodízio, isto é, deve-se dar oportunidade para que todos dela participem; na avaliação processual e sistêmica do desenvolvimento do Projeto, tendo em vista a necessidade de se proceder aos reajustes, quando se fizerem necessários.

### **A INTERAÇÃO PEDAGÓGICA NA ATIVIDADE ESCOLAR**

Educar para a cidadania significa educar pessoas capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo interativo, nesta nova realidade em que os indivíduos reconhecem a interdependência dos processos individuais e dos processos coletivos.

Uma educação que possibilite uma convivência harmônica e enriquecedora entre os indivíduos pressupõe o reconhecimento da diversidade. Saber que se é diferente e que cada um tem o direito de o ser, único e singular, exige um aprofundamento no respeito pelo outro e na compreensão deste outro. Requer que se trabalhe não apenas os espaços externos, os ambientes de aprendizagem onde acontecem as relações; mas, sobretudo, o espaço interno de cada componente do grupo, possibilitando o auto-conhecimento e, como consequência, o reconhecimento do outro. Ao se tomar conhecimento dos próprios sentimentos e emoções, capacidades e limitações, fica mais fácil entender e orientar o comportamento, em relação aos outros. Atuar em conjunto para enfrentar problemas, encaminhar soluções, realizar experiências inovadoras na escola, promovendo sempre um clima organizacional satisfatório, é o grande desafio da gestão democrática. Isso significa, então, que é preciso desenvolver competências para enfrentar tais desafios. Não apenas desenvolver as próprias, como também favorecer o desenvolvimento das habilidades e competências dos colegas.

O gestor precisa ser o grande articulador da escola, esforçando-se por criar canais adequados de comunicação e interação. Enquanto os professores estão mais envolvidos na dinâmica educativa e os funcionários na realização de suas tarefas de apoio, o gestor deve estar atento a todos os aspectos que garantam o alcance dos objetivos da escola, mantendo um bom clima entre todos os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar e local.

A interação entre essas pessoas, na escola, não significa somente *estar juntos*, trocar ideias ou dividir tarefas do dia-a-dia; significa enfrentar dificuldades e superar divergências. Um grupo de pessoas se transforma em uma equipe quando consegue criar um espírito de trabalho coletivo, no qual as diversidades pessoais não se constituam em entraves; antes, se transformam em riquezas que as unam e se complementem na busca de objetivos comuns.

É preciso que trabalhe a diversidade de pontos de vista ou de comportamentos como fator de enriquecimento para o grupo e como forma de ampliar a visão particular de cada indivíduo na escola, porque no trabalho, as pessoas convivem e interagem umas com as outras, comunicam-se, despertam simpatia ou antipatia, se aproximam ou se afastam, entram em conflito, competem, cooperam, estreitam amizade, são sinceras ou dissimuladas nas suas relações. Esses fatores podem fazer parte do cotidiano, no desenvolvimento do seu trabalho, tanto agregando como separando as pessoas que se expressam de formas diferenciadas. A formação, as experiências familiares e escolares, o caráter e a personalidade influem na maneira como um indivíduo interage com os outros.

As reações dos indivíduos constituem [*e resultam de*] um complexo processo de interação humana, que se expressa sob a forma de comportamentos verbais ou não-verbais. É preciso compreender o modo de viver peculiar a cada um, como pensa, sente, como se comporta, os seus valores, a sua visão de mundo. Não se esquecer destes aspectos ao propor situações de trabalho coletivo. Procurar compreender por que os indivíduos agem ou reagem de determinada maneira; respeitar a forma de ser e o momento de cada um, sem perder de vista os objetivos que precisam ser alcançados pela escola.

As decisões são tomadas pelos indivíduos e por eles executadas. Isso significa que o sucesso da escola deve estar apoiado fundamental e insubstituivelmente na competência, na capacidade de inovação e no desempenho positivo da força de trabalho

da equipe. A atividade que esta vai desenvolver precisa sempre ser instigante e provocadora para motivar e valorizar a contribuição de todos e, ao mesmo tempo, acessível e segura, para transmitir confiança e previsão de sucesso.

Como gestor, há que estar sempre atento ao processo comunicativo desenvolvido na escola. O diálogo só existe quando as partes estão no mesmo plano. Não há diálogo quando uma das partes tem uma arma, física ou simbólica, apontada para a cabeça do outro. Não é diálogo a fala de quem manda do alto do trono e quer que o outro aceite os seus argumentos. Diálogo supõe igualdade, relação intersubjetiva, e não imposição da vontade pessoal, calcada no cargo ou função que detém. Na gestão escolar, a comunicação é um aspecto dos mais relevantes e complexos, visto que a comunidade escolar é composta por pessoas com personalidades distintas; portanto, com capacidades de percepção diferenciadas, o que pode oferecer barreiras à comunicação, fazendo com que pessoas entendam de forma diferente uma mesma mensagem ou ideia.

Assim que, cada equipe possui uma dinâmica própria, uma estrutura de funcionamento peculiar. Ela tem movimento. Ao longo das várias fases por que passa a vida da equipe, os participantes podem assumir papéis diferentes. Nessa composição de papéis, as qualidades são multiplicadas e as dificuldades, diluídas. Porém, para que a equipe caminhe, é conveniente que o gestor, seja o articulador do processo e o incentivador do trabalho coletivo.

Em sua fase inicial, uma equipe exige um coordenador mais diretivo: que dê mais informações, que organize o tempo, o espaço, a rotina, as tarefas; que informe com clareza o que se pretende; que facilite a inclusão das pessoas na equipe. Quando ela já está mais organizada, o coordenador passa a ser menos diretivo: sugere, discute, emite opinião, valoriza a participação de cada um. Seu desafio é permitir o exercício do confronto, criar um clima de confiança e respeito pelas diferenças, sempre atento para que a equipe não se afaste de seu objetivo maior.

Se a equipe já mostra sinais de maturidade, o coordenador só intervém em momentos específicos, ampliando as discussões, trazendo subsídios teóricos, promovendo a avaliação e um novo planejamento conjunto das ações. É preciso notar, como gestor, a fase em que as equipes da escola se encontram e agir de acordo com as suas necessidades. Se, na fase inicial, atua de modo mais diretivo, dando mais informações, organizando o tempo, o espaço, as tarefas etc. Se, na fase mais organizada, sugira, discuta, valorize a participação de cada um, crie clima de confiança, sempre

atento para que a equipe não se afaste dos objetivos. Se a equipe está na fase madura, a necessidade de intervenção será mínima. Entretanto, em qualquer das fases intensifique o diálogo, conviva com o conflito equilibradamente, ou seja, siga o que se propôs: vivenciar intensamente cada etapa ou fase do processo, respeitando o momento de cada um sem perder de vista as razões da participação de todos na escola.

A presença de um líder é indispensável na vida de uma equipe, e coordená-la requer procedimentos que permitam criar um clima de participação democrática que supere o autoritarismo, o individualismo, a centralização do poder etc. Por isso, o gestor deve mostrar uma postura democrática, sendo aberto, inovador, flexível, demonstrando seu desejo de aprender e de receber o auxílio das pessoas com as quais trabalha. Deve conhecer os valores da equipe cuja coordenação lhe é confiada, incentivando a autoestima, dando-lhe condições de desenvolver suas atribuições, introduzindo modificações, lentamente, de acordo com a compreensão e o reconhecimento de necessidades individuais e do coletivo.

É importante que o gestor ouça mais e fale menos e esteja sempre pronto para ouvir todos. Ao tomar decisões, que elas sejam abertas, compartilhadas, deixem claro o padrão de trabalho esperado de cada um e de todos, e que *todos* possam participar. A gestão deve ser exercida com naturalidade, valorizando as pessoas, controlando as palavras e as observações, mesmo as feitas em tom de brincadeira que possam ferir os outros.

Por isso é importante que o gestor procure desenvolver em si mesmo alguns aspectos que favoreçam as relações interpessoais na escola. Indica-se, para sua análise, alguns deles:

- Empreendedor - para conseguir resultados.
- Flexível - para mudar comportamentos e pontos de vista.
- Dinâmico - para assimilar e aplicar novas técnicas e novas abordagens.
- Criativo - para desenvolver alternativas de decisões e/ou soluções de problemas.
- Atualizado - para acompanhar os avanços da sociedade.
- Adaptável - para enfrentar situações novas.
- Decidido - para enfrentar desafios e riscos.
- Técnico - para promover a ação, o "como fazer".

- Além desses aspectos, alguns princípios devem nortear o trabalho do gestor para o desenvolvimento das pessoas que convivem na escola:
- Interação - união de ideias e ações, buscando o respeito mútuo.
- Democracia - o processo de participação, aprendizagem contínua da capacidade crítica e da autonomia. Todos têm a mesma oportunidade de participar e de ser cidadãos.
- Liberdade responsável - exercer o direito de elaborar em equipe as próprias regras de convivência. Deve existir liberdade para pensar e ser, ser e fazer, e compreensão do significado da liberdade do outro.
- Cooperação - pratica-se no dia-a-dia, exercício de crescimento para o desenvolvimento coletivo e individual, numa ação participativa que vise atingir, de forma compartilhada, resultados satisfatórios para a equipe e não apenas realizações pessoais.

## CONCLUSÃO

Para melhor compreender a gestão democrática na escola pública, é importante considerar o princípio democrático, a autonomia e a identidade da escola.

Analisa-se assim, a necessidade de se garantir uma gestão com profissionais comprometidos, pois a gestão democrática constitui um importante espaço onde a totalidade da escola, sejam elas políticas, ou pedagógicas, é definida por toda a comunidade escolar.

Nesta direção, é inseparável o processo de reflexão sobre a prática assumida pelo coletivo da escola, e as práticas de cada um dos seus segmentos. No entanto, um dos grandes desafios que se coloca para a escola na construção e gestão do projeto político-pedagógico é o de (re)construir a relação entre a escola e a comunidade, a partir do princípio da participação democrática.

Entende-se a participação democrática como aquela em que a comunidade que tem relação direta com a escola: as famílias dos alunos, ou que tem uma relação indireta: os demais moradores do bairro no entorno da escola compreenda a escola como espaço público e se identifique com este espaço seja porque lutou para que esta escola existisse, seja porque reconhecesse a importância desta instituição na formação das novas

gerações, portanto, precisa participar dos destinos e das práticas político-pedagógicas da escola.

Desse modo, a escola pode contribuir para que a comunidade possa superar o saber da experiência feita por um saber mais crítico, a participar de alguma maneira, da produção do saber ainda não existente e dos destinos da escola, sendo que a verdadeira autonomia da escola se efetivará no momento em que o coletivo conhecer os diferentes pontos de vista e argumentações a respeito de idéias e decisões, contribuindo assim para a formação da cidadania.

Assumir, portanto, uma proposta emancipadora do projeto político-pedagógico, que passa por construir uma prática pedagógica de inclusão, onde os diferentes saberes construídos socialmente e as distintas formas culturais sejam valorizados e problematizados, requer, entre outros elementos, que os educadores e a equipe pedagógica conheçam a realidade social em que atuam, compreendam seus determinantes, conheçam a história das culturas silenciadas historicamente, os seus espaços de organização, suas práticas culturais e de resistência, bem como o processo educativo que se constrói nas suas lutas.

Numa perspectiva emancipatória, a escola, além de ser uma experiência social, um espaço de reconstrução do conhecimento, deve se constituir numa esfera de reflexão crítica acerca das implicações políticas desse conhecimento e dessa experiência, a construção de uma democracia séria, que implica na mudança das estruturas da sociedade, na reorientação da política da produção e do desenvolvimento, na reinvenção do poder, na justiça aos expoliados, requer também o desenvolvimento de gostos democráticos no trabalho político-pedagógico da escola, o que não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática.

Nesta perspectiva, a educação, para Freire (1997), passa necessariamente pela intervenção democrática do educador, pela construção de uma relação dialógica e de respeito ao educando, aos seus saberes, que demanda o conhecimento das condições concretas em que vive, as quais condicionam seu pensar, sua cultura sua história. Conhecer a realidade em que os educandos vivem é fundamental para ter acesso à maneira como pensam e perceber o que sabem e como sabem.

A democratização das práticas e dos saberes escolares que implica num compromisso político-pedagógico, passa tanto pela inclusão dos diferentes saberes e formas culturais construídas socialmente, como pela construção de um processo



pedagógico participativo, construído com os educandos e não para os educandos, a partir de uma relação dialógica, de troca, de um mútuo ensinar e aprender, de modo que educadores e educandos sejam sujeitos do processo educativo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **A Escola e o movimento social**: reativando a escola. In: ANDE, São Paulo, nº 12, 1987.

BRASIL. MEC. **Construindo a Escola Cidadã**: projeto político-pedagógico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância / SEED, 1998.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papyrus, 1997.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização e uma escola: muitas culturas: In: GADOTTI, Moacir e Romão, José E. (Orgs.). **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 33-41 e 117-124.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. MOREIRA, A. e SILVA, T. T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. Ed. São Paulo: Cortez.

HORA, Dinair Leal. **Gestão Democrática da Escola**. 4. Ed. Campinas: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 1996.

VIEIRA, Sofia Lérche (Org.). **Gestão de Escola: Desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro, DP A, 2002.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula**. Porto Editora, 1994.

SILVA, J. M. da. **A Autonomia da Escola Pública**: A humanização da escola. Campinas: Papyrus, 1996.

**Capítulo 9**  
**RISCOS E FATORES ASSOCIADOS AO DESENVOLVIMENTO DE**  
**DELIRIUM EM PACIENTES EM TERAPIA INTENSIVA: REVISÃO**  
**BIBLIOGRÁFICA**

**Ingrid Grazielly Felix Araujo**  
**André Felipe Magalhães de Albuquerque**  
**Antonio Luna e Silva**  
**Gabriel Luiz de Castro Nascimento**  
**João Victor Gomes Pereira de Barros**  
**Paulo José Tavares de Lima**

## **RISCOS E FATORES ASSOCIADOS AO DESENVOLVIMENTO DE DELIRIUM EM PACIENTES EM TERAPIA INTENSIVA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

**Ingrid Grazielly Felix Araujo**

*Acadêmica de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil;  
ingridfaraujo01@gmail.com*

**André Felipe Magalhães de Albuquerque**

*Acadêmico de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: afmagalhaesa@gmail.com*

**Antonio Luna e Silva**

*Acadêmico de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: lunaesilva@hotmail.com*

**Gabriel Luiz de Castro Nascimento**

*Acadêmico de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: gabrielluizcn@hotmail.com*

**João Victor Gomes Pereira de Barros**

*Acadêmico de Medicina da Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife-PE, Brasil;  
E-mail: joaovitor.pa@hotmail.com*

**Paulo José Tavares de Lima**

*Mestrado em Neuropsiquiatria pela Universidade Federal de Pernambuco, preceptor do  
Centro Universitário Maurício de Nassau. Recife, Pernambuco, Brasil;  
E-mail: paulojtlima@gmail.com*

### **RESUMO**

**Introdução:** Delirium é um distúrbio neurológico agudo frequentemente observado em pacientes, sobretudo idosos, em Unidades de Terapia Intensiva (UTI), e é caracterizado por alterações transitórias de consciência e cognição. Os pacientes que desenvolvem

esse distúrbio apresentaram pior desempenho clínico, o que contribui para maior tempo de internação hospitalar e aumento na incidência de desfechos clínicos desfavoráveis, trazendo uma elevada morbimortalidade. **Objetivo:** O presente trabalho teve como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre os riscos e fatores associados ao desenvolvimento de delirium em pacientes de terapia intensiva. **Metodologia:** Foi realizado um levantamento bibliográfico entre o período de 2006 a 2020 nas bases de dados Scielo, PubMed, PebMed e BVS. Foram utilizados os descritores: Delirium, Confusão e Unidade de Terapia Intensiva. **Resultados:** O delirium é uma perturbação da atenção e da consciência seguida por variação da cognição, dentro da literatura é possível encontrar que o problema afeta uma taxa importante dos pacientes de UTI, chegando a uma incidência de até 89%, dessa forma, dobrando os índices de mortalidade nesses pacientes. Ademais, o diagnóstico de delirium em pacientes graves está associado ao aumento do tempo em ventilação mecânica, do tempo de internação na UTI e comorbidades associadas. O quadro de delirium pode levar a circunstâncias agravantes como retirada de equipamentos invasivos, auto-extubação e sequelas cognitivas. **Conclusão:** O conhecimento dos fatores de risco do delirium em pacientes em terapia intensiva pelos profissionais é de importância crucial para que tal condição neurológica seja prevenida, bem como o diagnóstico precoce e um tratamento eficaz seja alcançado a fim de melhorar o prognóstico destes pacientes. **Palavras-chave:** Delirium. Confusão. Unidade de Terapia Intensiva.

#### ABSTRACT

**Introduction:** Delirium is an acute neurological disorder frequently observed in patients, especially elderly people, at Intensive Care Units (ICU), and is characterized by transient changes in consciousness and cognition. Patients who develop this disorder had worse clinical performance, which contributes to longer hospital stays and an increased incidence of unfavorable clinical outcomes, leading to high morbidity and mortality. **Objective:** The aim of this study was to carry out a literature review on the risks and factors associated with the development of delirium in intensive care patients. **Methodology:** A bibliographic survey was carried out between 2006 and 2020 in the Scielo, PubMed, PebMed and VHL databases. The descriptors were used: Delirium, Confusion and Intensive Care Unit. **Results:** Delirium is a disturbance of attention and consciousness followed by variation in cognition, within the literature it is possible to find that the problem affects a significant rate of ICU patients, reaching an incidence of up to 89%, thus doubling the mortality rates in these patients. Furthermore, the diagnosis of delirium in critically ill patients is associated with increased time on mechanical ventilation, length of stay in the ICU and associated comorbidities. Delirium can lead to aggravating circumstances such as removal of invasive equipment, self-extubation and cognitive sequelae. **Conclusion:** Knowledge of the risk factors for delirium in patients in intensive care by professionals is of crucial importance so that this neurological condition can be prevented, as well as early diagnosis and effective treatment can be achieved in order to improve the prognosis of these patients. **Keywords:** Delirium. Confusion. Intensive Care Unit.

#### INTRODUÇÃO

O delirium é um estado confusional agudo associado à maior mortalidade na

unidade de terapia intensiva (UTI) com o comprometimento da recuperação funcional a longo prazo. Este quadro possui alta prevalência em pacientes críticos, trazendo diversos resultados clínicos adversos. As diretrizes atuais para a prática médica recomendam que os pacientes de UTI devem ser rotineiramente examinados para delirium. Apesar de atualmente ser de conhecimento dos profissionais da saúde, ainda é frequentemente subdiagnosticado, sendo os seus cuidados pouco específicos, determinando seu aspecto multifatorial, envolvendo uma alta taxa de riscos envolvendo o desenvolvimento desta síndrome clínica.

## **OBJETIVO**

Entender a relevância do diagnóstico precoce do delirium em pacientes de UTI, conhecendo os fatores predisponentes deste quadro e os riscos de seu desenvolvimento.

## **METODOLOGIA**

Foi realizada uma revisão bibliográfica, sendo fundamentada em buscas de artigos em bancos de dados como Scielo, PubMed, PebMed e BVS, utilizando o conhecimento disponibilizado na íntegra sobre o tema.

## **RESULTADOS**

O delirium é uma perturbação da atenção e da consciência seguida por variação da cognição que não tem sua causa bem esclarecida por uma demência ou em desenvolvimento. Além disso, diversos estudos comprovam que o problema afeta uma taxa importante dos pacientes de UTI, além de que pacientes que tiveram delirium apresentam um índice de mortalidade 2 vezes maior. Ademais, o diagnóstico de delirium em pacientes graves está associado ao aumento do tempo em ventilação mecânica, do tempo de internação na UTI e no hospital e como visto antes da mortalidade. Estes pacientes podem apresentar intercorrências durante sua permanência nas UTI, como retirada de dispositivos invasivos e auto-extubação, sendo o delirium ainda responsável por sequelas cognitivas em longo prazo, sequelas emocionais, inclusive em até seis meses após a alta hospitalar. O quadro de delirium evolui em um curto período de

tempo com flutuação ao longo do dia, sendo seu desenvolvimento ligado a diversos fatores, causas geralmente vivenciadas em UTIs. Além dos fatores de risco não modificáveis do paciente, existem aspectos clínicos e ambientais modificáveis que devem ser avaliados para reduzir a ocorrência e gravidade do delirium, como infecções graves, alterações agudas no funcionamento de órgãos, ventilação mecânica, o uso de sedativos e medicamentos psicotrópicos, predis põem o paciente a ter delirium. Entretanto, é preciso ser realizada uma triagem para que o delirium possa ser identificado, ele precisa ser investigado e, por se tratar de uma síndrome clínica, seu diagnóstico deve ser feito à beira do leito, para melhor direcionamento terapêutico do paciente e visão prognóstica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nível da terapia intensiva, o diagnóstico precoce e a monitorização do delirium se faz de extrema importância, sendo relacionado a prevenção de eventos adversos, além de como indicador de disfunção orgânica. Em suma, a diminuição da incidência precisa ser priorizada como um parâmetro de qualidade à nível da UTI, demonstrando a melhora no avanço do cuidado com os pacientes. Sendo assim, promovido um cuidado seguro, permitindo a implementação de medidas preventivas e terapêuticas para melhor reabilitação e potencial diminuição de perdas relacionadas a este quadro.

## REFERÊNCIAS

### Artigos:

SILVA, M. H. O. DA et al. Delirium na terapia intensiva: fatores predisponentes e prevenção de eventos adversos. **Rev. baiana enferm**, p. e26031–e26031, 2018.

PESSOA, R. F.; NÁCUL, F. E. Delirium em pacientes críticos. **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, v. 18, n. 2, jun. 2006.

MORI, S. et al. Incidence and factors related to delirium in an intensive care unit. **Revista Da Escola De Enfermagem Da U S P**, v. 50, n. 4, p. 587–593, 1 jul. 2016.

CASTRO, R. E. V. DE. **Delirium em Unidades de Terapia Intensiva: o que precisamos saber**. Disponível em: <<https://pebmed.com.br/delirium-em-unidades-de-terapia-intensiva-o-que-precisamos-saber/>>.

**Revista Gaúcha de Enfermagem.** [s.l: s.n.]. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/rgenf/a/G3NvgqBC5DM5tFFS8LSp9ht/?format=pdf&lang=pt>  
>.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: UMA VISÃO POLÍTICA E EDUCACIONAL**

***Maria José Bestete de Miranda***

*Graduada em Pedagogia e Artes Visuais. Pedagoga. Servidora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). E-mail: mariajosebestete@yahoo.com.br*

***Ádria Gonçalves Rezende***

*Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil. Servidora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). E-mail: adria201133@hotmail.com.*

***Sérgio Rodrigues de Souza***

*Graduado em Pedagogia. Doutorando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS).*

### **RESUMO**

Este trabalho objetivou promover uma reflexão sobre a inclusão de pessoas portadoras de necessidades em escolas regulares. Com base nas pesquisas bibliográficas, estudou-se, descreveu-se e passou-se a compreender melhor sobre a inclusão desta pessoas e como melhor se daria esta inclusão mediante as novas propostas para atender suas necessidades e dos próprios profissionais que atuarão com elas. Realizar a inclusão dá trabalho, é “reestruturar as escolas para acolherem todo o espectro de diversidade humana representada pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas...” (SASSAKI, 1998). Reestruturar, não se resumiria a um curso ou seminário isolado, mas sim a uma transformação verdadeira das escolas e a uma capacitação e acompanhamento contínuo, para poderem transformar realmente sua prática educativa. Daí a necessidade de estimular os alunos com necessidades especiais educacionais a desenvolver as suas habilidades, a criatividade e a socialização. A inclusão é um processo que não há fórmulas prontas, exige que todos estejam em constante aperfeiçoamento e construção. Uma busca permanente de orientações e suportes das associações de assistência e das autoridades médicas e educacionais.

**Palavras-chave:** Inclusão; Diversidade; reestruturação.



## **ABSTRACT**

This work aimed to promote reflection on the inclusion of people with needs in regular schools. Based on bibliographical research, it was studied, described and began to better understand the inclusion of these people and how this inclusion would best be achieved through new proposals to meet their needs and the needs of the professionals who will work with them. Achieving inclusion takes work, it means “restructuring schools to accommodate the entire spectrum of human diversity represented by potential students, that is, people with physical disabilities...” (SASSAKI, 1998). Restructuring would not be limited to an isolated course or seminar, but rather a true transformation of schools and continuous training and monitoring, so that they can truly transform their educational practice. Hence the need to encourage students with special educational needs to develop their skills, creativity and socialization. Inclusion is a process for which there are no ready-made formulas, it requires everyone to be constantly improving and building. A permanent search for guidance and support from assistance associations and medical and educational authorities.

**Keywords:** Inclusion; Diversity; restructuring.

## **INTRODUÇÃO**

A política educacional brasileira voltada para a educação especial chega à década de 1970 como uma das prioridades da política educacional, consubstanciada pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais, abrangendo os níveis pré-escolar, de 1º e 2º grau, ensino superior e supletivo, envolvendo os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, os portadores de deficiências múltiplas e os superdotados (Artigos 1º e 2º do Decreto n. 72.425, de 03/07/73).

O governo do estado de São Paulo, antecipando-se ao governo federal, já havia criado o seu serviço de educação Especial, junto à Secretaria de Educação, através do Decreto n. 47.186, de 21/11/66, dando continuidade ao atendimento de excepcionais através da reunião dos diversos serviços já existentes.

Dessa forma, São Paulo foi um dos estados da federação que mais avançou em relação ao atendimento do excepcional, o que faz com que a análise de sua atuação possa oferecer dados significativos para o aprofundamento da compreensão das políticas educacionais relacionadas à educação especial, pois o governo paulista assumiu, ao lado da iniciativa privada, praticamente toda a responsabilidade pelo atendimento das

crianças excepcionais, no que tange à oferta de vagas em escolas públicas situadas no estado.

Criado, então, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) tomou como providência inicial o estabelecimento de diretrizes para sua ação. Partindo do princípio de que o Brasil, fiel às tradições democráticas, tem envidado esforços para educar alguns tipos de excepcionais, como os deficientes da visão, da audição e deficientes mentais, faltando-lhe, porém, a definição de uma política de ação que se estenda a todas as áreas de excepcionais, passou à ação efetiva em relação à educação especial, incorporando-a como uma das prioridades da educação, incluindo-a no Plano Setorial de Educação e Cultura – 1972/1974.

Assim, a inclusão da educação especial como prioridade no Plano Setorial e a criação do próprio órgão representou a concretização da filosofia e da política expressas nesse documento e com a responsabilidade de promover, em todo o Território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, auxiliando as entidades públicas e particulares na racionalização dos esforços, incentivando-as em suas iniciativas e prestando-lhes toda assistência técnica e financeira, quando necessário.

Ao definir a sua ação a partir dessas constatações, o CENESP apresentou a situação da educação especial no Brasil como se ela já abrangesse a totalidade da população deficiente auditiva, visual e mental, devendo, nesse sentido, ampliar-se para outras áreas de excepcionalidade, o que não correspondia à realidade, já que ainda no ano de 1974 esse mesmo órgão realizou levantamento estatístico sobre o atendimento de excepcionais no Brasil. O fato de constar dos fundamentos para a ação do CENESP a cooperação financeira às iniciativas particulares deixa clara a posição de repasse de verbas públicas para o custeio da rede privada de educação especial, fenômeno semelhante ao ocorrido na rede regular de ensino.

A partir da identificação de uma série de dificuldades e distorções existentes na educação especial brasileira (falta de entrosamento entre as áreas federal, estadual, municipal e a iniciativa privada; dispersão de esforços entre as áreas de educação, saúde, trabalho, justiça e assistência social; falta de critérios para atribuição de verbas e avaliação de seu emprego; dados precários sobre a quantidade de excepcionais atendidos e sobre a qualidade do atendimento oferecido; precariedade dos serviços prestados pelas unidades federadas), o CENESP estabeleceu duas diretrizes básicas de ação: a integração e a racionalização.

A primeira das diretrizes se caracterizava pela integração do excepcional em relação a si mesmo e à sociedade, das áreas de atendimento (educação, saúde, trabalho, justiça, assistência social) e das órbitas em que se processavam seu atendimento (federal, estadual, municipal, iniciativa privada, comunidade em geral). A segunda se caracterizava pelo planejamento sistêmico com base em levantamentos e diagnósticos, por ação que se fundamentasse no equacionamento das variáveis objetivos-recursos-limitações, pela plena utilização de recursos humanos e materiais, pelo intercâmbio de experiências e pelo acompanhamento e avaliação contínua das atividades desenvolvidas.

Dessas duas diretrizes decorreram duas grandes linhas de ação: a expansão das oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais e o apoio técnico para que se ministrasse a educação especial.

Em relação à primeira, partindo do princípio da necessidade de expansão das oportunidades de educação para excepcionais, o órgão definiu que essa expansão deveria se nortear por diagnóstico seguro e avaliação contínua para que se propiciasse encaminhamento:

- Para instituições especializadas, os excepcionais que só possam ser atendidos em tal tipo de instituição;
- Para escolas comuns, todos os excepcionais que possam freqüentá-las, prestando-lhes atendimento especial.

Além da inclusão dos deficientes, que havia sido o foco de preocupação da ação do Estado desde os tempos imperiais, esse documento inclui, pela primeira vez, o superdotado no rol das ações do poder público. Em relação à segunda, definiu como indispensáveis para a qualificação da educação especial:

- Recursos humanos adequadamente preparados para o atendimento;
- Levantamentos, estudos, pesquisas e experimentação;
- Programação conjunta da área de educação com as de saúde, trabalho, justiça e assistência social.

Essas três prioridades, segundo o mesmo documento, deveriam estar equacionadas até o ano de 1977, quando, dispondo de recursos humanos suficientes, de dados sobre a realidade e dos resultados de estudos e pesquisas, a prioridade seria a expansão das matrículas da educação especial.

A primeira consideração a ser feita quanto às diretrizes e linhas de ação diz respeito ao panorama da educação especial brasileira traçado pelo órgão federal para determinação dessas diretrizes. A falta de entrosamento, a dispersão de esforços, a falta de critérios para atribuição de verbas, os dados precários, etc., constituem o aspecto visível da problemática da educação dos excepcionais. Não que não tenham importância, mas, como se confinou a análise da excepcionalidade dentro de limites tão estreitos, acobertaram-se outros determinantes que impedem o acesso à educação das crianças excepcionais.

Ao se tratar da excepcionalidade como um conceito a - histórico, reiterou-se a visão de uma sociedade harmônica, em que as dificuldades de integração residem nas “características particulares de cada tipo de excepcionalidade”, e mais, exclui-se a distinção de classe social que, na nossa sociedade, faz com que os excepcionais das camadas populares sejam duplamente penalizados.

Dessa visão estreita decorreram duas diretrizes básicas de ação: a integração e a racionalização, que privilegiaram ações administrativas como a forma segura para equacionar e solucionar o acesso dos excepcionais à escolaridade, e redundaram em procedimentos técnicos, isto é, em diagnósticos seguros que determinariam encaminhamentos adequados.

## **A ESCOLA INCLUSIVA**

Afirma Sasaki (1997) que, por Educação Inclusiva se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus, da pré-escola ao ensino superior. Através dela se privilegiam os projetos de escola, que apresenta as seguintes características:

**1. Um direcionamento para a Comunidade:** Na escola inclusiva o processo educativo é entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade.

**2. Vanguarda:** Uma escola inclusiva é uma escola líder em relação às demais. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional. O seu objetivo maior é fazer

com que a escola atue através de todos os seus escalões para possibilitar a integração das crianças que dela fazem parte.

**3. Altos Padrões:** há em relação às escolas inclusivas altas expectativas de desempenho por parte de todas as crianças envolvidas. O objetivo é fazer com que as crianças atinjam o seu potencial máximo. O processo deverá ser dosado às necessidades de cada criança.

**4. Colaboração e cooperação:** há um privilegiamento das relações sociais entre todos os participantes da escola, tendo em vista a criação de uma rede de auto-ajuda.

**5. Mudando papéis e responsabilidades:** A escola inclusiva muda os papéis tradicionais dos professores e da equipe técnica da escola. Os professores tornam-se mais próximos dos alunos, na captação das suas maiores dificuldades. O suporte aos professores da classe comum é essencial, para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

**6. Estabelecimento de uma infraestrutura de serviços:** gradativamente a escola inclusiva irá criando uma rede de suporte para superação das suas maiores dificuldades. A escola inclusiva é uma escola integrada à sua comunidade.

**7. Parceria com os pais:** os pais são os parceiros essenciais no processo de inclusão da criança na escola.

**8. Ambientes educacionais flexíveis:** os ambientes educacionais têm que visar o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

**9. Estratégias baseadas em pesquisas:** as modificações na escola deverão ser introduzidas a partir das discussões com a equipe técnica, os alunos, pais e professores.

**10. Estabelecimento de novas formas de avaliação:** os critérios de avaliação antigos deverão ser mudados para atender às necessidades dos alunos portadores de deficiência.

**11. Acesso:** o acesso físico à escola deverá ser facilitado aos indivíduos portadores de deficiência.

**12. Continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica:** os participantes da escola inclusiva deverão procurar dar continuidade aos seus estudos, aprofundando-os.

## OS AVANÇOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Argumenta Araújo (1999) que, nunca o tema da Inclusão de crianças deficientes esteve tão presente no dia-a-dia da educação. Mas, isso nem sempre foi assim, muito pelo contrário. Antigamente, os deficientes eram segregados, afastados de qualquer convívio social, pois sua diferença era vista como maldição, destino e todo tipo de crendice. Afinal, o que era diferente, era desconhecido e misterioso, e o desconhecido era fonte de medo. Do medo ao preconceito, era um passo.

A partir do século XIX, tempo de grandes descobertas no campo da medicina, da biologia e da saúde, passou-se a estudar os deficientes de modo a procurar respostas para seus problemas. Assim começou o que se chama de segregação institucional. O deficiente era tratado como doente, em algumas instituições. Excluídos da família e da sociedade, portadores de deficiências eram acolhidos em asilos de caráter religiosos ou filantrópicos, muitas vezes passando ali toda sua vida. Ao mesmo tempo, foram surgindo algumas escolas especiais e centros de reabilitações, pois a sociedade começou a admitir que deficientes poderiam se produtivos se recebessem treinamentos adequados.

Explica Bueno (1999) que, no Brasil, o atendimento especial aos portadores de deficiência começou oficialmente no dia 12 de outubro de 1854, quando D. Pedro II. fundou o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, no Rio de Janeiro. Em 1942, quando já havia no país 40 (quarenta) escolas públicas regulares que prestavam algum atendimento a deficientes mentais e 14 (catorze) que atendiam alunos com outras deficiências, o Instituto Benjamin Constant editou em braile a *Revista Brasileira para Cegos*, primeira do gênero no Brasil.

Pouco a pouco, graças a ONG's, como a Sociedade Pestalozzi, a AACD (Associação de Apoio à Crianças Deficientes), a APAE, (Associação de Pais e Amigos do Excepcional), a questão da deficiência foi saindo do âmbito da saúde para o âmbito da educação; criando a percepção de que deficiente não é doente.

A questão da inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na rede regular de ensino insere-se no contexto das discussões, cada vez mais em evidência, relativas à integração de pessoas portadoras de deficiências enquanto cidadãos, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social. Assim, a necessidade de uma política de educação especial foi se delineando nos anos 1970,

quando o MEC assumia que a clientela da Educação Especial é a que requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade.

Da Ross (1999) esclarece que, em 1986, a expressão *excepcional* foi substituída por *alunos portadores de necessidades especiais*. Em 1990, finalmente o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, na cidade de Jonteim, na Tailândia. Estavam lançadas as sementes da Educação Inclusiva.

Em 1993, são lançadas as normas das Nações Unidas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, as quais exortam os estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha, reconhece e reafirma o compromisso de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro de sistema regular de educação; entre em vigor a *Declaração de Salamanca*.

## **O SIGNIFICADO E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Segundo Miller (2002, p. 28), inclusão “é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção”. Aplica-se ao estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

Afirma Da Ross (2002) que, a escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Ninguém pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, o maior ganho de uma sociedade está em garantir a todos o direito à educação.

Segundo Carvalho (1997), o que faz uma escola ser inclusiva é, em primeiro lugar, um bom projeto pedagógico, que começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A equipe da

escola inclusiva deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, de os professores não darem conta do recado e de os pais não participarem. Um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma.

As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam? Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender do seu modo, de acordo com as suas condições. E isso vale para os estudantes com deficiência ou não.

Mantoan (1997) pergunta e responde uma questão que é muito importante: “Como está a inclusão no Brasil hoje?” E afirma que o Brasil está caminhando devagar, neste quesito. O maior problema é que as redes de ensino e as escolas não cumprem a lei. A nossa Constituição garante, desde 1988, o acesso de todos ao Ensino Fundamental, sendo que alunos com necessidades especiais devem receber atendimento especializado - preferencialmente na escola -, que não substitui o ensino regular. Há outra questão, um movimento de resistência que tenta impedir a inclusão de caminhar: a força corporativa de instituições especializadas, principalmente em deficiência mental. Muita gente continua acreditando que o melhor é excluir, manter as crianças em escolas especiais, que dão ensino adaptado. Mas, já houve avanços. Hoje, a maioria sabe que elas têm o direito de ir para a escola regular. Está-se num processo de conscientização muito amplo.

Afirma ainda Mantoan (1997) que, a escola precisa se adaptar para a inclusão. Além de fazer adaptações físicas, a escola precisa oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares, de preferência no mesmo local. Assim, uma criança cega, por exemplo, assiste às aulas com os colegas que enxergam e, no contraturno, treina mobilidade, locomoção, uso da linguagem braile e de instrumentos como o soroban, para fazer contas. Tudo isso ajuda na sua integração dentro e fora da escola.

Outro problema importante a ser enfrentado é como garantir atendimento especializado se a escola não oferece condições. Ferreira (1998) explica que a escola pública que não recebe apoio pedagógico ou verba tem como opção fazer parcerias com entidades de educação especial, disponíveis na maioria das redes. Enquanto isso, a direção tem que continuar exigindo dos dirigentes o apoio previsto em lei. Na rede



particular de ensino, o serviço especializado também pode vir por meio de parcerias - e deve ser oferecido sem ônus para os pais.

Segundo Carvalho (1997), estudantes com deficiência mental severa podem estudar em uma classe regular. A inclusão não admite qualquer tipo de discriminação, e os mais excluídos sempre são os que têm deficiências graves. No Canadá, o teórico mencionado afirma ter visto um garoto que ia de maca para a escola e, apesar do raciocínio comprometido, era respeitado pelos colegas, integrado à turma e participativo. Há casos, no entanto, em que a criança não consegue interagir porque está em surto e precisa ser tratada. Para que o professor saiba o momento adequado de encaminhá-la a um tratamento, é importante manter vínculos com os atendimentos clínicos e especializado.

A avaliação de alunos com deficiência mental não deve ser diferenciada. Ferreira (1998) afirma que uma boa avaliação é aquela planejada para todos, em que o aluno aprende a analisar a sua produção de forma crítica e autônoma. Ele deve dizer o que aprendeu, o que acha interessante estudar e como o conhecimento adquirido modifica a sua vida. Avaliar estudantes emancipados é, por exemplo, pedir para que eles próprios inventem uma prova. Assim, mostram o quanto assimilaram um conteúdo. Aplicar testes com consulta também é muito mais produtivo do que cobrar decoreba. A função da avaliação não é medir se a criança chegou a um determinado ponto; mas, se ela cresceu. Esse mérito vem do esforço pessoal para vencer as suas limitações, e não da comparação com os demais.

Afirma Ferreira (1998) que, um professor sem capacitação pode ensinar alunos com deficiência. O papel do professor é ser regente de classe, e não especialista em deficiência. Essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado. Não pode haver confusão. Uma criança surda, por exemplo, aprende com o especialista libras (língua brasileira de sinais) e leitura labial. Para ser alfabetizada em língua portuguesa para surdos, conhecida como L2, a criança é atendida por um professor de língua portuguesa capacitado para isso.

A função do regente é trabalhar os conteúdos; mas, as parcerias entre os profissionais são muito produtivas. Se na turma há uma criança surda e o professor regente vai dar uma aula sobre o Egito, o especialista mostra à criança com antecedência fotos, gravuras e vídeos sobre o assunto. O professor de L2 dá o significado de novos

vocábulos, como pirâmide e faraó. Na hora da aula, o material de apoio visual, textos e leitura labial facilitam a compreensão do conteúdo.

Segundo Ferreira (1998) é possível ensinar cegos e surdos sem dominar o braile e a língua de sinais. Canzian (1997) diz que é até positivo que o professor de uma criança surda não saiba libras, porque ela tem que entender a língua portuguesa escrita. Ter noções de libras facilita a comunicação; mas, não é essencial para a aula. No caso de ter um cego na turma, o professor não precisa dominar o braile, porque quem escreve é o aluno. Ele pode até aprender, se achar que precisa para corrigir textos; mas, há a opção de pedir ajuda ao especialista. Só não é considerado necessário ensinar libras e braile na formação inicial do docente.

O professor não pode se recusar a lecionar para turmas inclusivas, mesmo que a escola não ofereça estrutura. As redes de ensino não estão dando às escolas e aos professores o que é necessário para um bom trabalho. Muitos evitam reclamar por medo de perder o emprego ou de sofrer perseguição. Mas, eles têm que recorrer à ajuda que está disponível, o sindicato, por exemplo, onde legalmente expõem como estão sendo prejudicados profissionalmente. Os pais e os líderes comunitários também podem promover um diálogo com as redes, fazendo pressão para o cumprimento da lei.

O Ministério Público fiscaliza, geralmente com base em denúncias, para garantir o cumprimento da lei. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, atualmente não tem como preocupação punir; mas, levar as escolas a entender o seu papel e a lei e a agir para colocar tudo isso em prática.

Chama a atenção, uma autoridade em educação alegar que qualquer professor, desprovido de domínio sobre as necessidades especiais de seus estudantes possa ensinar e ainda realizar um bom trabalho. Somente se este profissional for mais deficiente intelectual que os alunos que atende, ou se não tiver a menor noção do que seja a profissão docente, que exige o mínimo de conhecimento sobre o objeto em questão e sua psicologia; como se comporta, como responde aos interesses do professor e, de que forma podem tecer um diálogo durante as aulas, uma vez que a interação entre as partes é o essencial para que o estudante possa alcançar uma aprendizagem digna, autônoma.

## A LEGISLAÇÃO QUE AMPARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pela constituição Federal, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)” (BRASIL, 1988, p. 36). Por si, este artigo já valeria para os deficientes. Além disso, o documento ainda reassegura que, “(...) o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Id.; Ibid.). Da mesma forma, a Lei Federal 7.853, dispõe sobre o apoio aos deficientes e sua integração social, definindo o preconceito como crime. Nesse sentido, nenhuma escola ou creche pode recusar, sem justa causa, ao acesso do deficiente à instituição. A pena aos infratores é de um a quatro anos de prisão além de multa. Por último, na resolução CNE/CEB n.º 2, que institui as diretrizes nacionais, para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 1º em parágrafo único que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, s.p.).

Sendo assim, verifica-se que a educação é um direito de todos, e partindo desse princípio, o atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais, em ambiente escolar comum ou em grupos especializados, está assegurado pela citada lei e até mesmo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O capítulo V – “Da Educação Especial” – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96), propõe ações, que vêm demonstrando a abertura do processo de atendimento e garantia de introduzir nele inovações, com o objetivo de assegurar maiores possibilidades de interação do portador de deficiência à sociedade (BRASIL, 1996).

Com essa nova visão, a inclusão social começa a significar um processo de adaptação da sociedade, por incluir as pessoas com necessidades especiais em todos os ambientes sociais, inclusive desde a Educação Infantil. Isso torna possível que, ao mesmo tempo, essas crianças se preparem para assumir seu lugar na sociedade, e para desempenhar os papéis adequados a cada situação.

Para que a criança com necessidades especiais e a escola se sintam capacitados a participarem dessa integração, se faz necessária uma boa preparação, pois, na proposta

atual, é esperado que todos contem com dispositivos que auxiliem seu plano de desenvolvimento escolar. Assim, de acordo com as leis, a inclusão na escola comum deve constituir um processo gradativo, que respeite as diferentes necessidades e interesse de cada criança. Antes de tudo, é necessário verificar se ela está preparada para frequentar uma classe comum, na qual as diferenças serão evidenciadas pela comparação com os demais colegas. Para isso, é de fundamental importância que a família forneça aos professores os dados necessários para que eles entendam melhor a nova situação, e possam prever o tipo de reação da criança no ambiente escolar. Esses dados incluem parecer médico, resultados e informações de psicólogos entre outros dados.

Afirma Mazzotta (1999) que, a integração da criança portadora de necessidades especiais no processo educacional, implica reciprocidade. E o processo pedagógico baseado na interação deve se gradual e dinâmico, adequado às necessidades de cada indivíduo.

Com a garantia do direito de serem matriculadas em uma escola da rede regular, surge neste momento um intercâmbio de experiências, de profissionais e de material, provocando a aproximação dos dois sistemas educacionais: o especial e o regular.

Os profissionais e especialistas exercem um papel de grande importância nesse processo de interação efetiva, que é o de desmistificar a questão do convívio e da educação da criança portadora de necessidades especiais.

A escola da rede regular, por sua vez, também precisa dispor de recursos que tornem viável o processo de inclusão, como exemplo, contato com professores que tenham vivenciado situações semelhantes; orientação de professores de Educação Especial, professores itinerantes e salas de recursos. Podem ser feitas reuniões para troca de experiências, discutir diferentes enfoques do conteúdo e esclarecer dúvidas a respeito dos planos de atuação e de avaliação (CORREIA, 1999, p. 143).

Nesse sentido, pode-se dizer que em todos os níveis escolares (infantil, fundamental, médio e superior), é necessário levar em conta, tanto o aprendizado escolar comum e o especializado, que existe um sujeito que precisa se desenvolver, aprender o conteúdo programático escolar e adquirir conhecimento do mundo de si mesmo (social/escolar/psíquico). O que caracteriza o aluno é sua capacidade de aprendizagem, e não a deficiência que apresenta, pois, existe um sujeito com potencial, no qual se deve investir.

No ensino comum quanto no especializado, é preciso que o aluno esteja envolvido no processo de aprendizagem, pois, participando de fato, será capaz de fazer escolhas com responsabilidade, e se programar para o futuro, já que o conteúdo curricular a ser desenvolvido pelo professor de escola comum tem sua base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O uso de materiais variados (jornais, revistas, propagandas, noticiários de TV entre outros) contribui para motivar os alunos, mantê-los atualizados em relação aos acontecimentos do mundo, dando-lhes uma visão ampla dos acontecimentos, nesse aspecto, o papel do professor consiste em promover a compreensão das informações, para que as propostas dos PCN's, e o próprio conteúdo curricular favoreçam a integração, pois se baseiam na interação dos alunos entre si ao longo das atividades - no grupo, na classe, na escola e na comunidade. Pois, faz parte do processo educacional aprender a respeitar as diferenças e a exercer atividades solidárias.

Da Ross (1999) é taxativo ao afirmar que, seja qual for o tipo de educação recebida, especial ou não, o portador de deficiência não precisa apenas de escola, é indispensável que lhe seja oferecido atendimento nos aspectos médicos relacionado a sua deficiência, bem como orientação familiar e suporte emocional, procurando facilitar o desenvolvimento de sua potencialidade, levando-o a fazer escolhas e responsabilizar-se por elas e oferecendo-lhes as mesmas oportunidades disponíveis para as pessoas que não portam deficiência.

Mas, a luta por sua participação social não é uma luta apenas do portador de deficiência e de seus familiares. Ao se falar em integração, ou atualmente em inserção, é fundamental que a sociedade faça sua parte, usando de todos os meios para atender as dificuldades imposta pela deficiência.

Receber o portador de deficiência e facilitar seu acesso a todos os lugares sociais, sobretudo na escola, desde a Educação Infantil é a contrapartida apoiada legalmente para que exista realmente sua integração e participação na sociedade.

## **INSTITUIÇÃO INCLUSIVA - UMA ESCOLA PARA TODOS**

A prática da inclusão social se baseia em princípios diferentes do convencional: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana, aprendizagem por meio da cooperação.

A inclusão, diferentemente da integração, não exige que o ônus da participação recaia apenas sobre as crianças com deficiência e sim que ele seja dividido com a sociedade que a cerca. A interação se contenta com o esforço unilateral das crianças deficientes para ingressarem na sociedade. A inclusão por sua vez, requer mudanças fundamentais nos sistemas comuns da sociedade, de tal modo que todas as pessoas, deficientes ou não, estejam primeiro juntas, incluídas para então reabilitar-se, brincar, estudar, trabalhar, receber cuidados médicos, vivenciar, entre outros. A meta da inclusão é, desde o início não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos.

A Declaração de Salamanca, Espanha (1994, Conferência Mundial sobre Educação Especial, UNESCO), traz em sua mensagem que a educação na perspectiva escolar é uma questão de direito humano, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos, partindo do princípio fundamental de que todas as pessoas devem aprender junto, independente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter.

Na escola inclusiva deve-se constituir um sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos, sendo este sistema, estruturado em função dessas necessidades. Trazendo a inclusão uma mudança na perspectiva educacional, onde não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades, mas busca apoiar a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, obtendo o sucesso educativo (MANTOAN, 1998, p. 21).

O primeiro passo seria a sensibilização e treinamento dos funcionários da instituição: professores, atendentes, orientadores e toda pessoa que trabalhe na instituição. A sensibilização dos pais também é muito importante, sobre tudo os dos não deficientes, desempenhando assim, um papel ativo no processo de inclusão.

Estudantes com deficiências:

Aprendem a gostar da diversidade; adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas. Demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo, com outros deficientes ou não; ficam mais bem preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada; entendem que são diferentes, mas não inferiores (MILLER, 2002, p. 117).

Estudantes sem deficiência:

Tem acesso a uma gama bem mais ampla de papéis sociais; perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente; desenvolvem a cooperação e a tolerância; adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar; são mais bem preparados para a vida adulta porque desde cedo assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano (MILLER, 2002, p. 117).

A inclusão é um processo que não há fórmulas prontas, exige que todos estejam em constante aperfeiçoamento e construção. Uma busca permanente de orientações e suportes das associações de assistência e das autoridades médicas e educacionais.

Do ponto de vista pedagógico, segundo Montoan (2007), essa construção implica transformar as Creches e os Centros de Educação Infantil, no que diz respeito ao currículo, à avaliação e, principalmente, às atitudes, considerando que

A prática da inclusão deve ser voltada para uma relação totalmente diferente entre pais e técnicos, pais e filhos, técnicos e crianças, professores e alunos, supervisores e funcionários. Uma prática que trata a criança especial como um sujeito desejante (MANTOAN, 1998, p. 25).

Para Emília Ferreiro, Vygotsky (2001) e tantos outros, o processo de adquirir conhecimento é uma construção, e nessa construção existem passos a serem conquistados; muitas vezes, o que são erros agora, passam ser uma maneira de aprender a acertar depois. Esta é uma proposta diferente de lidar com a criança em qualquer idade, portando ou não alguma deficiência.

Canzian (1997) relata alguns procedimentos que poderiam ser adotados pelas creches e Centros de Educação Infantil:

- a) Trabalhos em grupos e atividades variadas que possam ter vários níveis de compreensão e desempenho
- b) Predomínio da experimentação, da criação, da descoberta e da co-autoria do conhecimento.
- c) Elaboração de debates e registros, pesquisas e trocas de experiências entre o corpo docente e a comunidade.
- d) Avaliação do desenvolvimento da turma do ponto de vista da evolução das competências.

Apesar dos grandes avanços e da atuação firme do MEC no sentido de promover a inclusão, ainda estamos longe de chegar efetivamente à perfeição. A meta é incluir todas as crianças, ou seja, garantir que todas tenham uma educação de qualidade desde cedo, absolutamente todas: deficientes, pobres, negros, marginais, ninguém deve ser excluído. É um processo, um desafio e ao mesmo tempo uma troca afetiva. Porém, recomenda-se que os deficientes com grave comprometimento sejam encaminhados para avaliações especializadas em entidades competentes como a APAE, onde receberão apoio psicológico e terapêutico em um atendimento extracurricular.

A LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) reconhece a importância da capacitação de professores de ensino regular para receber em suas salas os alunos com necessidades especiais, como pré-requisito para inclusão ao estabelecer, em seu artigo 59 que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos estudantes com necessidades especiais: "III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns... (BRASIL, LDB nº 9.394/96, op. cit.).

Esse artigo deixa claro que um ensino de qualidade para crianças com necessidades especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve pelo menos, dois tipos de formação profissional docente: professores *generalistas* do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado diversificado; e professores *especialistas* nas diferentes necessidades educacionais especiais.

O professor, agindo de acordo com a formação recebida, costuma privilegiar certos conteúdos em detrimento de outros. Dessa forma, o saber pode se apresentar num círculo repetitivo e desvinculado da realidade do aluno, que faz com que o sujeito continuamente mantenha uma prática alienada. É o que tem acontecido com a maioria dos professores de Creches e Centros de Educação Infantil.

No entanto, é importante ressaltar que eles agem assim, por não terem recebido em seus cursos de formação e capacitação, suficiente orientação que lhes possibilitem estruturar a sua prática pedagógica para atender as distintas formas de aprendizagem de seus pequenos alunos.

Assim, a transformação da escola, num espaço sem barreiras, de qualidade e receptiva a todos os alunos, passa necessariamente pela transformação do professor. Não se trata apenas de ensinar a esses profissionais as técnicas e recursos pedagógicos



específicos, não se limitando aos conhecimento acadêmico das necessidades de seu alunado. Faz-se necessário um repensar de sua postura pedagógica e pessoal, diante das mudanças sofridas pela sociedade, buscando garantir a aprendizagem de todos os alunos, seja no ensino especial ou regular.

A educação inclusiva, apesar de encontrar, ainda, sérias resistências (legítimas ou preconceituosas) por parte de muitos educadores, constitui sem dúvida, uma proposta que busca resgatar valores sociais fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e oportunidades para todos. Porém, para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de Educação Infantil se efetive, possibilitando o resgate da cidadania e ampliação das expectativas existentes, não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escola da rede pública. Estas são sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes.

As políticas públicas para a inclusão deveriam ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientassem o trabalho docente na perspectiva da diminuição da exclusão escolar, o que viria beneficiar não apenas os alunos portadores de necessidades especiais, mas de uma forma geral, a Educação Infantil como um todo.

Segundo Ferreira (1998) participar de um processo inclusivo é estar predisposto, sobretudo, considerar e respeitar às diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre o outro, em situações de diversidade de idéias, sentimentos e ações. Com este pressuposto, sugere-se que a inclusão de crianças com deficiência seja um processo de ensino-aprendizagem onde o professor como o aluno aprenda e ensine.

Nesta perspectiva, o professor precisa sair do lugar de objeto, que se apropria da prática, e se sinta como sujeito de suas ações, fundamentando-se teoricamente, sustentando a construção do conhecimento, seja no nível pessoal ou coletivo.

Para que a inclusão venha ser verdadeira, a escola precisa assumir sua parcela de responsabilidade, entendendo que as dificuldades de muitos alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Embutida nesta questão, considera-se que a construção de um projeto pedagógico envolve necessariamente as idéias proveniente da

comunidade escolar, buscando um equilíbrio entre expectativas e possibilidades para o desenvolvimento do aluno.

Segundo Carvalho (1997, p. 79), a atuação do profissional na situação de inclusão reflete: “Uma atitude de não-rejeição, com trocas interativas entre colegas, valorização da autoimagem e autoestima. Uma atitude de não-segregação, onde predomine a dificuldade para promover trocas interativas”.

Nessa perspectiva, observa-se que aquele profissional que não promove a inclusão apresenta uma atitude de desagregação, por entender que devido à dificuldade ou diferença de aprendizagem este aluno deveria estar em contextos segregados; ou considera-se desprovido de conhecimento para atuar com a diversidade, não sabe como e o que fazer.

Diferentes perfis profissionais evidenciam diferentes características em relação à convivência com a diferença, com diversidade. O profissional não inclusivista teria de ressignificar a prática pedagógica e a concepção que atribui à diversidade. Carvalho (1999) afirma que esta mudança de atitude quanto à diferença envolve toda a comunidade escolar.

Segundo Correia (1999) deficiência não é propriamente o problema. O profissional inclusivista aceita a ideia do *caleidoscópio*, ou seja, todos são importantes e significativos: quanto maior a diversidade, mais complexa e mais rica será a aprendizagem. Para ele, o aluno é um ser em processo de crescimento e desenvolvimento, que vivência o processo de ensino-aprendizagem de diversas maneiras, seja por suas diferenças individuais, seja por seus interesses e motivações.

Segundo Canzian (1997), esse profissional, em geral, consegue identificar a si mesmo como profissional de aprendizagem e não como um profissional de ensino, procurando transformar suas aulas em espaços prazerosos, onde tanto ele como seus alunos, são cúmplices de uma aventura que é o aprender a aprender e o aprender a pensar, porque,

Ele procura utilizar estratégias mais participativas, incluindo trabalhos em grupo, os quais favorecem trocas de experiências e cooperação. O professor que adota a proposta de educação inclusiva deve considerar o aluno como um recurso importante em sala de aula e aproveita as propostas temáticas que surgem nos grupos, valorizando as diferenças individuais e o potencial dos alunos (DEMO *apud* CARVALHO, 1997, p. 121).

Todo o exposto pelo autor supracitado, refere-se a ações didáticas que podem ser desempenhadas nas salas de aulas, tendo em vista a formação de um ambiente incluyente e de trocas simbólicas de experiências. O respeito ao outro jamais deve ser imposto; este deve se fundamentar em uma conquista individual e ser reconhecida de maneira coletiva.

## CONCLUSÃO

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação - segundo afirma a Constituição de 1988.

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência é, sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada. Pois, não

apenas as deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar. Nesse sentido é primordial que sejam revistos os papéis desempenhados pelos diretores e coordenadores, no sentido de que ultrapassem o teor controlador, fiscalizador e burocrático de suas funções pelo trabalho de apoio, orientação do professor e de toda a comunidade escolar.

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica, pela ética de seu posicionamento social.

A inclusão é reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações imediatas. Assim sendo, o futuro da escola inclusiva está, a nosso ver, dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos. Se hoje ainda são experiências locais, as que estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, estas experiências têm a força do óbvio e a clareza da simplicidade e só essas virtudes são suficientes para se antever o crescimento desse novo paradigma no sistema educacional. A implementação da escola de qualidade, que é igualitária, justa e acolhedora para todos, é um sonho possível. A aparente fragilidade das pequenas iniciativas, ou seja, essas experiências locais que têm sido suficientes para enfrentar o poder da máquina educacional, velha e enferrujada, com segurança e tranquilidade. Essas iniciativas têm mostrado a viabilidade da inclusão escolar nas escolas brasileiras.

As perspectivas do ensino inclusivo são, pois, animadoras e alentadoras para a educação no Brasil. A escola é do povo, de todas as crianças, de suas famílias, das comunidades em que se inserem. Considerando tal fato, fica registrado como sugestão para retomada deste tema em um próximo curso de especialização o seguinte: comparar o desenvolvimento alcançado por crianças e adolescentes que tenham sido matriculados em escolas da rede especial e em escolas regulares, com o objetivo de constatar o que cada sistema pode fazer em benefício dos portadores de necessidades especiais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília CORDE, 1994.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1999.

CANZIAN, M.L.B. **Educação Especial - visão de um processo dinâmico e integrado**. Curitiba: EDUCA, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler de. **A nova LDB e a Educação Especial**. 2. ed. WVA Rio de Janeiro, 1997.

DA ROSS, S. Z. Política nacional de educação especial: considerações. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 23, 2002.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: Unimep, 1998.

MILLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo. Ed. Scipione, 1998.

MANTOAN, M. T. Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.


MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

REGEN, Mina. **Uma Creche em Busca da Inclusão**. São Paulo. Memnon. 1998.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 3. Ed. São paulo: Martins Fontes, 2001.

**Capítulo 10**  
**NOVOS RUMOS NA SUPERVISÃO EDUCACIONAL ESCOLAR**  
**Maria José Bestete de Miranda**  
**Sérgio Rodrigues de Souza**  
**Evandro Carlos Salermo**



## NOVOS RUMOS NA SUPERVISÃO EDUCACIONAL ESCOLAR

***Maria José Bestete de Miranda***

*Doutoranda em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales  
(FICS). mariajosebestete@yahoo.com.br.*

***Sérgio Rodrigues de Souza***

*Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales  
(FICS). srgrodriguesdesouza@gmail.com.*

***Evandro Carlos Salerno***

*Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales  
(FICS). evandronorne@hotmail.com.*

### **RESUMO**

Este artigo aborda a temática sobre os novos rumos na prática da Supervisão Escolar educacional. Sua relevância científica encontra-se no fato de explorar a dinâmica e a pragmaticidade vinculada à profissão e como ela se aperfeiçoou e os novos campos que se mostram disponíveis ao trabalho didático-pedagógico em que o supervisor pode agregar valor e proficiência técnica-científica. Sua relevância social está em ofertar ao público amplo, uma visão mais abrangente e esclarecedora sobre a ação do supervisor nos processos educacionais formais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na práxis dos autores e em literatura especializada sobre o tema. O supervisor escolar é o indivíduo que orienta, investiga, ajuda e modifica o modo de trabalhar dos docentes, sem imposição, mas com participação. Os conceitos, acerca da função e do especialista têm procurado acompanhar o desenvolvimento da função do Supervisor e muitos confundem os aspectos técnicos e administrativos. Alguns apegam-se aos aspectos de fiscalização e inspeção, por serem, talvez, os mais simples e terem marcado as primeiras tentativas de estruturação da função do Supervisor. O Supervisor deve ser estimulado a descobrir de maneiras as mais diversas a grande importância de suas atitudes na determinação da qualidade do seu trabalho. Como líder educacional, como responsável pela vivência de grupos nos diversos níveis de sua atuação, ele deve reformular sempre os seus conceitos, deve avaliar sua atuação.

**Palavras-chave:** Supervisão educacional escolar; Planejamento pedagógico; Projeto Político Pedagógico.

### **ABSTRACT**

This article addresses the topic of new directions in the practice of educational School Supervision. Its scientific relevance lies in the fact that it explores the dynamics and

pragmaticity linked to the profession and how it has improved and the new fields that are available for didactic-pedagogical work in which the supervisor can add value and technical-scientific proficiency. Its social relevance lies in offering the broad public a more comprehensive and enlightening view of the supervisor's action in formal educational processes. This is a bibliographical research, based on the authors' praxis and specialized literature on the topic. The school supervisor is the individual who guides, investigates, helps and modifies the way teachers work, without imposition, but with participation. The concepts about the role and the specialist have sought to follow the development of the Supervisor's role and many confuse the technical and administrative aspects. Some stick to the supervision and inspection aspects, as they are perhaps the simplest and have marked the first attempts to structure the Supervisor's role. The Supervisor must be encouraged to discover in the most diverse ways the great importance of his attitudes in determining the quality of his work. As an educational leader, as responsible for the experience of groups at different levels of their activity, he must always reformulate his concepts and must evaluate his performance.

**Keywords:** School educational supervision; Pedagogical planning; Pedagogical Political Project.

## INTRODUÇÃO

A função de supervisão é necessária em qualquer instituição que tenha metas objetivas a serem alcançadas. A divisão do trabalho, a complexidade dos instrumentos e a previsão do que se deseja para resultado constituem exigências para a atividade supervisora, até mesmo porque a expressão quer dizer *visão que vai além*, ou *que se encontra além*; ou seja, enxerga situações problemáticas, de possibilidades e/ou de conflitos que exigem a imediata intervenção.

Neste sentido, o supervisor escolar é o indivíduo que orienta, investiga, ajuda e modifica o modo de trabalhar dos docentes, sem imposição, mas com participação. Busca-se um supervisor comprometido com a aprendizagem, um profissional que cuide da parte pedagógica e didática da escola, mostrando-se capaz de integrar, de fazer um plano participativo, onde todos os envolvidos possam opinar para construir caminhos que conduzam ao processo de aprendizagem com segurança.

Partindo do pressuposto de que a Supervisão Escolar é de fundamental importância na ação da comunidade escolar, definiu-se então as seguintes questões norteadoras:

- Quais as dificuldades que levam a comunidade escolar a desenvolver um trabalho de liderança?



- Como é o desenvolvimento do planejamento participativo frente a ação do Supervisor Escolar?
- A atuação do Supervisor Escolar realmente viabiliza a oportunidade da comunidade escolar integrar e transformar sua prática num contexto histórico, político e cultural?

A presente proposta busca contribuir para uma reflexão de modo a possibilitar uma conscientização dos profissionais envolvidos com a melhoria da escola, capazes de levar a ação voltada ao trabalho pedagógico, de acordo com as necessidades do professor e suas necessidades *sui generis*, tanto deste quanto da escola e dos outros setores, valendo-se de técnicas e recursos adequados, associando sua práxis à integração escola-comunidade.

## **A ORIGEM DA SUPERVISÃO ESCOLAR NO BRASIL**

A ideia de Supervisão surgiu com a industrialização, tendo interesse na melhoria da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa. A Pedagogia moderna tomou o modelo das fábricas industriais para aplicar na administração do sistema de ensino, com relativo sucesso.

A supervisão, no Brasil, surgiu com a *Reforma Francisco Campos* (1931), através do Decreto-Lei 19.890 de 18/04/1931, concebida de forma diferente da que se vinha realizando até tal momento. O caráter, estritamente, fiscalizador foi substituído pelo caráter de supervisor, em que se toma a ação deste profissional como parte do processo de aprendizagem educacional, orientando os profissionais, com vistas a atingir os melhores resultados, de forma eficiente e com eficácia. A partir dos anos 1960 e 1970 concebe-se a supervisão como especialidade pedagógica. O papel do supervisor já não era mais o de pura fiscalização, mas de orientação do docente. As escolas precisavam ser orientadas na implantação de programas de ensino que atendessem as necessidades do aluno, respeitando as características regionais. Além disso, a ação supervisor, volta-se para o currículo, tendo a pesquisa, lugar importante na busca de soluções novas para melhorar a qualidade do ensino.

Em 1971, a Lei nº 5.692 trouxe um novo enfoque educacional, para o supervisor escolar este passou a ganhar um destaque maior e foi absorvido pelo mercado de

trabalho, sendo sua função indispensável para a eficiência do ensino. Fazendo-se um paralelo entre os problemas existentes nas indústrias, quando surgiu a necessidade do supervisor nas escolas, para o surgimento da Supervisão Escolar, na qual a coordenação pedagógica é constantemente mobilizada, pode-se criar um quadro para facilitar o entendimento do surgimento de ambos, onde percebe-se uma semelhança surpreendente entre as duas funções.

**Quadro 1:** Comparação entre acontecimentos na Indústria e na Escola

<b>Indústria</b>	<b>Escola</b>
Abandono do emprego	Evasão/repetência/faltas
Relutância ao ritmo de trabalho imposto	Não acompanhamento do ritmo da turma
Indiferença	Apatia em sala
Negligência	Falta de estudo
Restrições à produção	Não cumprimento das tarefas propostas
Hostilidade ostensiva à administração	Indisciplina em sala ou na escola

**Fonte:** Biblioteca Municipal “Heráclides Alves de Araújo” - Muniz Freire – ES, 2023.

Nesse sentido, nunca é demais lembrar que, atualmente, a Supervisão Escolar não pode ser vista como uma especialização em metodologias; mas, como uma função bem mais ampla, em que o Supervisor Escolar é um articulador de um Projeto Político Pedagógico (PPP), junto com toda a comunidade escolar, não podendo perder de vista uma investigação da realidade, de valores, de relações de funções nos diferentes segmentos da escola e fora dela, não esquecendo jamais que, antes de tudo, ele é um professor.

Com a Lei nº 9.394 de 20/12/1996, confirma-se uma formação específica para a supervisão escolar e demais habilitações técnicas sem considerar as experiências bem sucedidas da formação de Pedagogia-Multidisciplinar, que domina com a competência todo o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. O bom desempenho da função do supervisor dependerá tanto do grau de competência do profissional, como também do reconhecimento dessa competência por parte dos supervisionados.

Segundo Nérici (1978, p. 44) “a função do Supervisor é diagnosticar a necessidade, oferecer sugestões e ajuda, e não observar com espírito de crítica o que o professor faz ou deixa de fazer”. Com isso, percebe-se que são múltiplas as funções da Supervisão Escolar, cabendo a ela articular, junto à direção, a construção, o desenvolvimento e a avaliação da proposta pedagógica ou do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.

Atualmente, o trabalho do supervisor escolar é de extrema importância, pois o mesmo é o responsável pela articulação e integração de todos os conteúdos ministrados na unidade escolar, em que exerce uma atividade de intenção, orientado pela inteligência. Pensar e agir são indispensáveis, isto é, o homem é um ser que tem consciência de que é capaz de transformar a realidade.

## **CONCEITO DE SUPERVISÃO EDUCACIONAL ESCOLAR**

Neste mundo em que as mudanças de paradigmas vêm acontecendo de maneira muito rápida, o conceito de ensino exige uma formação eficiente do professor. Pode-se chegar a afirmar que os conteúdos, por si próprios, não têm valor, que pessoas e grupos são mais importantes que materiais... que a qualidade do ensino é determinada mais pelo professor, pelo tipo de pessoa que é, por suas relações com os outros, por seus valores de vida, por seu conhecimento e sua perspicácia na interpretação da conduta humana e no processo de aprendizagem do que pelos guias do currículo ou outras diretrizes publicadas por autoridades.

A Supervisão se apresenta, em primeiro lugar, como um treinamento em serviço. Ela deve suprir as deficiências da formação técnico-pedagógica do professor, bem como proporcionar meios de uma atualização constante. Em sua estrutura moderna traz para o seu trabalho conhecimentos acerca das crianças e do currículo, compreensão da função da educação na vida moderna, habilidades de trabalhar bem com coletivos de indivíduos e aptidão para criar situações que tornem isto possível também aos professores, bem como ajuda eficiente para que eles mesmos resolvam seus próprios problemas.

A melhor caracterização da necessidade da Supervisão Escolar está na riqueza de contribuições que ela dá quando abrange toda a função da educação, com a finalidade de fazê-la mais eficiente. Como ocorre na tentativa de estabelecer qualquer conceito, é válido precisar o sentido etimológico do termo. A palavra Supervisão é formada pelos vocábulos *super* (sobre) e *visão* (ação de ver). Indica a atitude de ver com mais clareza uma ação qualquer. Como significação estrita do termo, pode-se dizer que significa olhar de cima, dando uma ideia de visão global. Neste sentido, pode-se partir de um conceito geral que, aliás, se aplica a vários campos de atividade. Trata-se de um serviço técnico, de caráter especializado, que supõe habilidades de um indivíduo, que visa à obtenção de

resultados satisfatórios na atividade de outros indivíduos que estão sob o seu controle ou responsabilidade profissional.

Aplicando-se à Educação o que foi exposto, pode-se concluir que Supervisão é o processo pelo qual se orienta a Escola como um todo, para a consecução de suas finalidades. Muriel Crosby apresenta em seu livro *A Moderna Supervisão do Ensino Primário* (1945), um conceito resultante de uma consulta a um grupo de professores sobre suas expectativas a respeito de uma boa Supervisão: “É uma fonte de recursos e um serviço de liderança e consulta, que ajuda a Escola a fazer melhor o seu trabalho” (Id., s.p.).

Cabe notar que existem muitas outras tentativas de conceituar *Supervisão*, tanto a Geral, como, especificamente, a Escolar. Os conceitos têm procurado acompanhar o desenvolvimento da função do Supervisor e muitos confundem os aspectos técnicos e administrativos. Alguns apegam-se aos aspectos de fiscalização e inspeção, por serem, talvez, os mais simples e terem marcado as primeiras tentativas de estruturação da função do Supervisor.

Deduz-se a amplitude da função da Supervisão, abrangendo a Escola como um todo, e, no segundo, salienta-se a sua característica principal de orientação, coordenação e ajuda, distinguindo a Supervisão moderna do seu conceito tradicional de inspeção e/ou fiscalização. A mudança de orientação na linha da realização prática da Supervisão está na dependência da própria conceituação do ensino, que se afastou das práticas baseadas em conceitos mecanicistas da aprendizagem para usar recursos mais consentâneos com a Psicologia organicista.

Com base nesta abordagem e concepção o que extrapola de muitas outras realidades são: os graves problemas de acesso, quer às escolas de bairros de grandes cidades, quer às das áreas rurais são alguns dos muitos aspectos originais e específicos de cada sistema educacional, ou de cada região que integra um determinado sistema, e devem ser considerados como variáveis importantes na determinação do modelo de Supervisão a ser usado. Compreenda-se por modelo a forma determinada de certa atuação destinada a conseguir mudança numa determinada realidade.

Considerando as variáveis citadas, pode-se duvidar ser possível conseguir bons resultados, qualquer que seja o modelo. Porém, o que se quer focar não é a garantia de bons resultados; antes, a crítica à utilização de modelos retirados de outras realidades, bem como o desejo de criar um modelo autêntico, tendo uma consciência clara dos

dados da realidade que deverá influenciar ou mesmo determinar o tipo de atuação do Supervisor. Analise-se, por exemplo, como se deve sentir um Supervisor no Nordeste do Brasil (sem estar devidamente esclarecido da necessidade de mudar seu tipo de atuação), tendo, aproximadamente, 100 (cem) professores regentes sob sua responsabilidade.

O quadro abaixo explicita, sucintamente, o paralelo entre as atribuições da Supervisão tradicional e as da atual.

**Quadro 2:** Escola tradicional x Escola atual

<b>Tradicional</b>	<b>Atual</b>
Ter como objetivo a harmonia do grupo	Explicitar as contradições, trabalhando conflito com objetivo de estabelecer relações de trabalho no grupo da escola
Buscar a igualdade num processo de mascaramento da realidade	Trabalhar as diferenças
Trabalhar a partir do seu próprio desejo	Trabalhar, procurando criar demandas
Ter a mesma leitura para todas as escolas	Fazer a leitura da escola, considerando sua singularidade
Produzir modelos de conhecimento	Criar formas próprias de conhecimento
Enfatizar os procedimentos linearizados	Enfatizar a produção do professor no interior da escola, num movimento de ensinar e aprender ou aprender e ensinar
Ser um facilitador	Ser um problematizador
Ter um conhecimento como um dado absoluto	Ter o conhecimento como um dado relativo
Ver na proposta pedagógica mais uma forma de modismo	Ver na proposta pedagógica uma possibilidade de reconstrução da escola
Ter comportamento de neutralidade	Expressar com clareza o seu comportamento
Trabalhar, tendo em vista um tipo ideal de homem	Trabalhar, tendo em vista o sentido da vida humana

**Fonte:** Biblioteca Municipal “Heráclides Alves de Araújo” - Muniz Freire – ES, 2023.

Essa transformação de uma posição para outra requer tempo para que o supervisor possa mudar as práticas de seu trabalho. Analisando o quadro acima, pode-se perceber que uma primeira característica do processo de Supervisão Escolar é sua complexidade, que pode ser expressa pela enumeração de alguns dos muitos aspectos que ela pode e deve assumir:

- É assistência, suprindo as deficiências técnico-docentes observadas na atuação do professor;
- É recurso, possibilitando a interpretação dos anseios e necessidades do ambiente;
- É estímulo, permitindo a melhoria das relações entre todos os elementos humanos envolvidos no processo educativo;
- É aconselhamento, utilizando maior conhecimento de métodos e recursos didáticos básicos à eficiência da ação escolar;
- É apoio, analisando e solucionando cooperativamente possíveis dificuldades oriundas de cada situação específica;
- É assessoramento, relacionando as cúpulas técnico-administrativas com as bases operacionais;
- É co-participação, vivenciando a consciência de uma ação única, visando a um objetivo comum.

Pode-se ainda caracterizar a Supervisão pela compreensão dos diferentes tipos de ação que ela envolve, conforme destacado a seguir:

**Filosófica:** quando orienta a finalidade da Educação, determinando objetivos e métodos de atuação, segundo concepções básicas de pessoa humana, bem-comum e processo educativo.

**Política:** quando compatibiliza a finalidade da Educação com os verdadeiros interesses nacionais, atendendo a uma específica concepção de Estado.

**Pedagógica:** quando equaciona, através de métodos e processos adequados, dentro das coordenadas filosóficas de uma determinada política educacional, todos os problemas práticos do agir educativo: a quem ensinar; o que ensinar; quando ensinar; como ensinar; quem vai ensinar.

A Supervisão é um processo que deve se adaptar às várias circunstâncias do trabalho escolar. Nas diferentes modalidades de atuação, ela deve sempre identificar as dificuldades, auxiliando os professores a vencer tais dificuldades através de sugestões de procedimentos adequados. Para atender a qualquer diversidade de situações, a Supervisão pode assumir diferentes formas, o que se poderá considerar como tipos de Supervisão.

há autores que têm consagrado uma classificação destes tipos de Supervisão: corretiva; preventiva; construtiva e criativa. Cabe lembrar que, como em qualquer classificação, deve-se alertar para a necessidade de dissecação das características de cada tipo, apenas em função de estudo e conhecimento. Na prática, contudo, dificilmente um tipo é aplicado em sua pureza teórica; há mesmo uma complementação, que além de inevitável, apresenta-se altamente válida.

**Supervisão corretiva:** Como indica a própria denominação, trata de identificar e localizar erros e deficiências, para corrigi-los. É o tipo mais próximo do conceito antigo de Supervisão, a autocrática. Pode-se considerar pouco científica, superficial, quase que tratando apenas dos sintomas, sem averiguações mais profundas das causas determinantes. Por isto, é a mais fácil, incorrendo, no entanto, em certos riscos que cumpre evitar: tratar pessoas e situações como se fossem todas iguais; considerar os problemas isoladamente; atuar de maneira empírica e talvez injusta; provocar atitudes emocionais negativas no professor.

Em geral, este tipo de Supervisão é desenvolvido quando o Supervisor descobre algum problema e quer logo agir no sentido de evitar más consequências. Para tal, adverte o professor, indicando a maneira *correta* de atuação no caso. Não se pode negar uma certa importância a este tipo de Supervisão, pois, num sentido amplo, a Supervisão sempre encerra algum aspecto corretivo. O que, contudo, parece evidente, neste tipo, é a maneira não apropriada de corrigir, principalmente pelos riscos que oferece. A maneira de correção mais consentânea com o atual conceito de Supervisão será o estudo da situação, com a busca cooperativa da solução, atendendo às circunstâncias específicas de cada caso.

**Supervisão preventiva:** Também depreende-se do próprio nome o que é essencial para sua realização, evitar os problemas antes que apareçam. Seu objetivo é profilático, antes de ser terapêutico; prevenir, em vez de remediar. Compreende-se facilmente sua grande vantagem, principalmente na manutenção do clima de trabalho cooperativo e na ajuda ao crescimento pessoal do professor.

Nem sempre pode ser usado este tipo de Supervisão pois certos problemas são imprevisíveis. Exige muita competência do Supervisor para a descoberta e o prognóstico dos possíveis problemas que poderão ser evitados por um trabalho conjunto. A conscientização de sua importância e sua aplicação poderão ajudar eficientemente a verdadeira preparação do professor, objetivo primordial da Supervisão.

A Supervisão preventiva atende a aspectos importantes, exigidos pela moderna Supervisão: Busca de soluções em um trabalho conjunto; atuação democrática e científica; desenvolvimento de grande número de pessoas; atenção especial à preparação eficiente do professor.

**Supervisão construtiva:** Seu objetivo é muito mais o desenvolvimento pessoal e profissional do professor do que a solução de problemas encontrados nas situações de ensino-aprendizagem, desde que a maior parte destes problemas são causados por deficiências na atuação docente do professor.

Para sua realização, são altamente significativos o estudo e a análise das condições ambientais; dos objetivos da Educação; da filosofia educacional; da natureza específica do aluno e do processo de aprendizagem; dos métodos e processos de ensino, etc.

Sente-se a seriedade deste tipo de Supervisão, bem como a sua grande contribuição a uma melhoria constante e gradual da função educativa, por requerer permanente e progressiva qualificação do professor. A cada momento, práticas viciadas e inadequadas são, através deste processo, substituídas por outras, de maior rentabilidade na consecução dos objetivos educacionais.

**Supervisão criativa:** Seu objetivo é, essencialmente, estimular as pessoas para uma ação criativa. Parte do princípio de que cada professor é um artista da Educação, conotando-se Arte como alta qualidade da ação, algo que se elabora com originalidade, emoção, precisão e harmonia.

Se a Escola deve levar o aluno, prioritariamente, à reflexão, à crítica e à criatividade, isto não se fará sem idênticas exigências ao educador. Certamente, o professor criativo descobre maneiras variadas de levar o aluno à criatividade. Contrariamente, o professor rotineiro atingirá este objetivo com muita dificuldade ou, talvez, nem chegue mesmo a atingi-lo.

É básico que a Supervisão alimente continuamente um estímulo à criatividade, o que permitirá um autêntico crescimento profissional. Usando-se tal tipo de Supervisão, leva-se, sem dúvida, o pessoal docente a ter mais liberdade; maior cooperação; maior comprometimento; maior progresso na consecução dos objetivos; maior satisfação e consequente gratificação pelo trabalho realizado.



O exercício da criatividade é a preservação, na pessoa humana do professor, de suas qualidades básicas de inteligência e liberdade, ao mesmo tempo que uma garantia de qualidade à ação educativa por ele exercida.

A supervisão se projetou a partir do instante em que se estabeleceram as relações entre o homem e o trabalho, considerando que a capacidade do homem em realizar o trabalho não devia ser confundida com o poder daqueles que operam, pois o homem está inserido em uma sociedade, sua força de trabalho é de natureza admirável, essencialmente e não intercedido com outra, somente por ser humana, criação de lucro. Daí fez-se encarar o trabalho como um ponto de vista pluralmente técnico.

Historicamente, a supervisão no Brasil, desde a sua origem fez parte do processo educacional. O supervisor é aquele que acompanha, controla, direciona as atividades da escola. É aquele capaz de agir e pensar com inteligência, equilíbrio, liderança, autoridade, dominando conhecimentos teóricos e de relações humanas.

Nesse sentido, a escola ideal passa a ser como um lugar social que leva a hegemonia, a utilização, a discriminação, o preconceito da exclusão predominada na sociedade. Mesmo na prática, a supervisão não perde sua função da força e da produção. As técnicas modernas induzem a uma maior produtividade no trabalho ocultando tal controle e apresentam-se ao trabalhador com forma de ajuda, cooperação e solidariedade. Essas formas caracterizam a moderna gerência das relações humanas no trabalho.

Durante “a fase fiscalizadora [da Supervisão] houve uma preocupação maior no cumprimento das leis de ensino, condições do prédio, situação legal dos professores, cumprimento de datas e prazos de atos escolares, como provas, transferências, matrículas, férias, documentação dos educandos, etc. (NÉRICI, 1990, P.29).

Este tipo de supervisão seguia padrões rígidos em todo o país, não havendo considerações para com as peculiaridades e necessidades de cada região e muito menos para com as diferenças individuais dos educandos. Durante o século XVIII e princípio do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar. Somente em 1881, em Cincinnatti, surgiu a ideia de supervisão relacionada, ao processo de ensino, sendo que até 1875 estava voltada primordialmente, para a verificação das atividades docentes. No final do século XIX, a supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino. No começo

do século XX, pode-se verificar a utilização dos conhecimentos científicos na melhoria de ensino e na medida dos resultados de aprendizagem dos alunos. A supervisão então, se propõe a transmitir, explicar, mostrar, impor, julgar e recompensar.

A partir de 1925, percebe-se uma influência maior das ciências comportamentais na supervisão. Além disso, observa-se uma grande tendência de introduzir princípios democráticos nas organizações educacionais, aplicando-os ao papel do supervisor como líder democrático. Assim, o sistema educacional foi estruturado em três níveis: Central, Regional e Local.

No cenário nacional, a supervisão escolar tornou-se uma “função meio” que garantiria a eficiência da tarefa educativa, através de controle da produtividade do trabalho docente. Nessa perspectiva, pretendia-se que a supervisão configurasse um serviço técnico, independente de qualquer opção política e ideológica, ou seja, um serviço neutro. Com isso, interfere-se que a supervisão foi imposta à educação como necessidade de *modernização* e de *assistência técnica*, a fim de garantir a qualidade de ensino, mas também, para assegurar a hegemonia da classe dominante entendida como: Com esse caráter, a supervisão escolar desenvolveu-se uma prática voltada para os aspectos tecno-burocráticos do ensino, em que o controle era a principal estratégia que iria assegurar seu papel reprodutor na sociedade capitalista brasileira.

A formação do supervisor se dá voltada para o desenvolvimento de uma concepção de supervisão escolar funcionalista, concepção que percebe a escola de modo positivo, na qual qualquer mudança é vista com um desequilíbrio no estado homeostático, negando-se, portanto, o caráter dinâmico e evolutivo da instituição escola e da sociedade.

A crítica ao *funcionalismo* na supervisão pode fazer uso da técnica, sem a conotação do tecnicismo, Trata-se, portanto, de uma função que contextualizada, insere-nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores. É com esse tipo de concepção que se inicia o século XXI. É interessante pensar que, com a implantação dos parâmetros curriculares nacionais a supervisão educacional poderá ser uma grande aliada do professor na aplicação associada à avaliação crítica desses parâmetros, mostrando-se necessário que seja vista de uma perspectiva baseada na participação, na cooperação, na integração e na flexibilidade.

A incumbência do supervisor é de cabal importância dentro da escola. Ele torna-se elemento catalisador dos três vértices do ensino: professores, alunos e funcionários. Como elo entre os três segmentos do ensino deve ter profundos conhecimentos em termos acadêmicos (culturais), éticos e psíquico-afetivos e estar sempre pronto a aprender.

O supervisor deve propiciar um clima ameno no ambiente de trabalho: respeito à personalidade do companheiro de trabalho, valorizar sua produção e seu desempenho, respeitar seus limites e problemas pessoais. A inter-relação estabelecida deve ser pautada pela empatia, segurança e respaldo mútuo. Deve mostrar-se vulnerável às críticas maldosas, aos jogos de intriga e a má vontade de alguns somada ao não-profissionalismo de outros: professores faltosos, mal-educados, displicentes, autoritários. Deve manter-se superior às picuinhas do trabalho e manter-se livre de distorções e conflitos. E alicerçar-se na franqueza elaborada através do diálogo, das trocas durante os encontros entre professores e supervisão. “O Supervisor precisa além da formação pedagógica, do conhecimento de outras áreas (antropologia, filosofia, linguística, sociologia) e do aprofundamento de outros temas (agressividade, sexualidade, morte, raça e gênero)” (MEDINA, 1997, p. 25).

Assim que, é fundamental tornar visível a figura do Supervisor Escolar na contemporaneidade e estabelecer uma relação de integração entre o seu papel na sociedade e as atividades que desenvolve no dia-a-dia da vida escolar.

### **SUPERVISÃO ESCOLAR: FUNÇÃO VINCULADA À PARTICIPAÇÃO COLETIVA**

Com a chegada das tecnologias digitais e seus avanços no século XXI, o papel do Supervisor Escolar dentro do contexto educacional necessita passar por uma reformulação técnica e didática. Mais do que salientar as diferenças de atividades que este profissional tem nos diversos Estados do País, tem-se que preocupar com um bem maior, a destacar a aprendizagem dos estudantes e os processos vinculados à educação.

O Supervisor Escolar atua como mediador e assessor no planejamento, acompanhamento, orientação, avaliação e controle dos processos educacionais. É preciso que ele seja o mais transparente possível nas demandas e efeitos da implantação das políticas nas escolas, na participação para a definição de políticas públicas educacionais, na articulação com os demais setores das Secretarias Estaduais,

moramento da gestão pedagógicas e administrativa, na valorização e no fortalecimento dos canais de participação da comunidade e na orientação das equipes escolares. Suas competências devem estar vinculadas a uma organização e ao funcionamento educacional na escola.

Não basta que se seja mais um educador, há que conhecer e dominar os fundamentos e as teorias do processo de aprendizagem, principalmente na valorização do trabalho coletivo e no respeito às diferenças individuais. Ele precisa descentralizar o sistema educacional e sempre procurar fazer da expressão qualidade de ensino algo de novo e recuperar o tempo perdido com as mazelas e o faz-de-conta na área educacional.

A partir do momento em que passa a usar a educação como um dos meios de formação da integridade de caráter e moralização do cidadão, ele pode atingir o nível de cultura tão almejado pelas academias educacionais. Esse profissional percorre pontos isolados do processo: economia, política, saúde e, por último, educação. Ao fazer a inversão da pirâmide de ação, passa, então, a ter o sucesso social que tanto almeja.

Neste sentido, é papel deste profissional incentivar a pluralidade cultural, procurando viabilizar uma escola que reconheça seu espaço dentro dos limites da sociedade, onde o processo ensino/aprendizagem aposte no sucesso do aluno, acabando com os alquimistas do conhecimento e fazendo da escola, um centro de conhecimento científico e profissional, preparando o aluno para a vida. Não pode mais fazer parte da maioria acomodada que se deixa levar pela minoria oportunista. Precisa reformular as ideias com ideais bem delineados e definidos, trabalhando conteúdos que sejam significativos para os alunos e para a sociedade. Planejamento e projeto pedagógico são pontos cruciais para nortear um trabalho em que toda a comunidade deve estar inserida e que tenha o direito de participar e opinar sobre os assuntos de seu interesse. Não pode deixar que os idos dos anos 1980 sejam os únicos modelos de sistema educacional e, procurar aperfeiçoar cada vez mais os modelos que fundamentaram a educação no passado.

O Supervisor Escolar, na proposta pedagógica, deve estabelecer metas que estejam vinculadas à escola; reformular os projetos educacionais e coordenar a elaboração de um Plano de Escola de fácil compreensão e conhecimento, com a colaboração de todos. Não pode deixar que as expressões de pressão ainda sejam os marcos iniciais para a compreensão e a ação dentro do seu posto de trabalho. Precisa esquecer o que

sempre se ouve nas escolas: é melhor fazer amanhã; à tarde não posso vir pra reunião; empresta-me teu planejamento; vamos fazer tudo hoje, assim, amanhã estaremos livres.

A construção de uma proposta pedagógica deve estar vinculada ao coletivo, ao esforço e à participação responsável dos envolvidos no processo. Planejar e (re) planejar são os meios para atingir um grande sucesso dentro da escola. O cotidiano de uma escola pode ser vivo constantemente, desde que cada educador procure suas ações uma ação de fato e não uma receita pronta como as que se acham em livros didáticos de sala de aula. Construir conhecimentos é também construir ações, identificar causas e prever efeitos; é aprender muito, ao invés de se ensinar pouco.

Nesse sentido, toda e qualquer produção acadêmica perpassa pela necessidade primeira de se fazer uma história que mereça ser ensinada e aprendida e, a cada momento, vemos que a necessidade de o Supervisor colocar-se frente à sociedade como mola propulsora deste país se torna ainda mais evidente. Não pode deixar que antes da educação tudo seja o motivo principal para acontecer: políticas salariais e de ajuste econômico em curto prazo; maior sustentação com a tradição democrática e o fim dos contingentes de população marginalizada, cujo analfabetismo firma-se, estatisticamente, somente pelo saber escrever o próprio nome, enganando a todos com a sua insuficiente teoria de alfabetizados. Somente conhecer as letras não basta; é necessário ter senso crítico, desenvolvimento e maturação cultural e que sejam mantidas as estabilidades conjunturais de um país livre e democrático, onde democracia se entenda, inclusive, por educação para todos. O projeto da escola e do trabalho deve conter a significação e o conhecimento de um Supervisor Escolar que está preparado para acompanhá-lo e estabelecer parâmetros para a qualidade do ensino. Como articulador pode focalizar o ensino/aprendizagem, sem que os planos educacionais deste país sejam diluídos em projetos meramente assistenciais.

No processo de gestão, o papel do Supervisor vai além daqueles que o definem como simples conceituador de embasamentos legais. Precisa estar vinculado a uma situação de realidade. Não pode ser conivente com a ideia de que a evasão escolar é comum; deve estar ciente de que o seu papel é o de também buscar meios de poder articular estas maneiras de produção e gestão da sociedade. Precisa acabar com a visão de uma escola assistencialista, onde oferecer escola integral é oferecer a ilusão de garantia de padrões básicos de qualidade, onde a transdisciplinaridade possa ter seu papel social; vencer a barreira da repetência e da evasão, não por meio de decretos e

outras formas de promoção automática, que incentivam a promoção sem assegurar o progresso. Precisa, na verdade, entender o fracasso escolar em contextos socioculturais diferentes; reformular profundamente a escola; subsidiar diagnósticos sobre alunos; regularizar o fluxo escolar; elevar o padrão de qualidade, à medida que as taxas de repetência diminuam.

Para tanto, o exercício e a autonomia do sistema educacional devem passar pelo processo de descentralização das informações, por estruturas básicas e serviços de qualidade, pela reflexão sobre o papel do professor e dos outros profissionais da área educacional, por investimentos públicos de e com qualidade na reciclagem dos profissionais com consenso e parâmetros compatíveis com o ideal educacional. Sem estas investidas formais, o Supervisor jamais conseguirá conscientizar-se de que a melhor forma de poder estabelecer o processo de autonomia é o de fazer parte dele com responsabilidade. A maior das autonomias está na sala de aula, porque este é o único e verdadeiro lugar em que tudo começa. Se o Supervisor pensar neste espaço como o início de toda uma evolução humana, passará a acreditar que os avanços serão benéficos. O Supervisor Escolar deve estar inserido no contexto educacional mais amplo, não somente em gabinetes fechados como autoridade suprema. Deve ter a consciência de que a diferença de estratégias leva a uma parcela da ação de trabalho coletivo. Sucesso é resultado de conhecimento, capacitação, condições de trabalho, assistência técnica e esforços coletivos. Não se pode brincar de ensinar e o aluno fazer de conta que está aprendendo. As ações precisam ser efetivas e eficazes, com objetivos claros e de sustentação para o desenvolvimento de qualquer projeto. Nada mais é tão compensador para o Supervisor do que a certeza de que a sua atuação passou por uma avaliação clara e objetiva.

É preciso acabar com a ideia do sofrimento punitivo, do fiasco e da segregação de conhecimentos por meio de pressões e horrores do medo. É preciso inovar estas teorias, arrancar dos meios mais espúrios as idéias de que avaliar é sinônimo de punir. Bem afirma Luckesi: a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo ensino-aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre seu trabalho. A grande maioria de profissionais de educação não consegue entender que a avaliação escolar vai além dos limites da sala de aula e o Supervisor Escolar, normalmente, se apega a interesses outros e não aos interesses e realidades da

avaliação. É preciso mudar este conceito e acertar, definitivamente, para que não se deixe por mais algumas gerações os legados que se recebe do passado.

## **O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR**

O papel do supervisor escolar se constitui, em última análise, na somatória de esforços e ações desencadeados com o sentido de promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Esse esforço voltou-se constantemente ao professor, num processo de assistência aos mesmos e coordenação de sua ação.

O processo de assistência e coordenação recebeu enfoques variados durante a história da supervisão escolar como, por exemplo, a melhoria dos materiais de instrução; dos métodos, técnicas e procedimentos do ensino; dos programas curriculares; do processo de avaliação dos alunos; da descrição de objetivos educacionais; do processo de recuperação dos alunos; do desempenho do professor.

Segundo Lück (1988)

O entendimento do conceito de gestão já pressupões, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento é agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva (p. 168).

Embora assumindo uma ação voltada ao professor, nem sempre a ação do supervisor escolar preocupou-se com a melhoria do seu desempenho. A preocupação pela melhoria do processo ensino-aprendizagem traduziu-se, via de regra, no esforço de analisar algum aspecto desse processo (qualquer um dos anteriormente apontados, com exceção do desempenho do professor), organizá-lo, inová-lo, realimentá-lo e entregá-lo ao professor para que o mesmo o aplicasse. E nisso se constituía a assistência ao professor.

Mais recentemente, a supervisão escolar ganhou uma nova dimensão, mais dinâmica e com maior potencial de eficácia a longo prazo: a melhoria do desempenho do professor, isto é, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes dos mesmos em relação ao processo ensino-aprendizagem. Os aspectos de materiais de instrução, métodos, técnicas, etc., passam a ser meios ou aspectos desse desenvolvimento.

Essa linha de ação condiz com as colocações feitas com relação ao papel do professor na escola e a necessidade de assisti-lo para que melhor desempenhe esse papel. Ela direciona a supervisão escolar para assumir funções relativas ao treinamento de professores, nas mais variadas formas; à observação e feedback ao seu desempenho; à realização de entrevistas de ajuda, tanto individualmente como em grupos; à realização de reuniões, etc.

A eficácia da ação do supervisor escolar torna-se pois diretamente ligada à sua habilidade em promover mudanças de comportamento no professor (KORAN, 1969); isto é, a aquisição de novas habilidades ou reforço a outras já existentes; o desenvolvimento de novas perspectivas, ideias, opiniões, atitudes, etc. Isto porque, em última análise, o aprimoramento do processo de aprendizagem, preconizado pela supervisão escolar, não depende tanto de diretrizes preestabelecidas e de planos prontos, muitas vezes pouco aceitos, ou aceitos passivamente pelo professor, mas das condições apresentadas por este profissional para implementá-los. É o potencial do professor canalizado para o processo de aprendizagem que faz diferença nesse processo (FOSTER, 1969), conforme já foi analisado.

Uma das grandes dificuldades da educação reside no fato de que ideias de inovação propostas não se traduzem em ação onde de fato ocorre a educação: na sala de aula. As vezes, observa-se, a nível de proposições, até uma certa sofisticação de ideias e métodos. Porém, a nível de sala de aula, encontra-se, muito comumente, o professor atuando orientado por sua intuição ou, quem sabe, até por sua exasperação face a sua perspectiva de desesperança diante das dificuldades que enfrenta.

Somente se poderá afirmar que a educação melhorou a partir do momento em que houve melhora na sala de aula, isto é, na maneira como se desenvolve o processo ensino-aprendizagem. O desempenho do professor em termos de seus conhecimentos, atitudes e habilidades com relação ao processo ensino-aprendizagem são o cerne da melhoria da qualidade da educação e, conforme afirma Cogan (1973), muito mais do que a melhoria de prédios, de materiais de ensino, de métodos e de programas.

A falta de uma assistência ao professor quanto a seu desempenho em sala de aula é considerado por Cogan (1973) como uma das importantes causas de anbarço do processo educativo. Portanto, para que o supervisor escolar preste ao professor uma assistência sistemática, no sentido de contínua do seu desempenho.



## NECESSIDADE DA SUPERVISÃO NAS ESCOLAS

O conceito real de supervisão é muito contraditório nos dias atuais. Correntes de ideias se fazem nas faculdades, que seguem autores americanos, franceses, espanhóis e poucas são as que seguem autores brasileiros. É por falta de análise sucinta e objetiva, que o problema da formação de supervisores e aplicação de cargos não aconteceu.

O nome supervisor evoca uma grande supervisão sobre assuntos ligados ao magistério, desde o planejamento até a orientação de todos os elementos de uma escola, diagnosticando deficiências e sugerindo meios para solucioná-las, estimulando a todos à procura de recursos educacionais, alcançando maior eficácia no processo de ensino. Suas funções são as mais diversas, preparação dos professores novos, adaptações, entrosamento na vida escolar em todos os seus âmbitos; junto ao diretor, nas normas de trabalho e procedimento com o material humano e burocrático; nos métodos de valorização de cada um, dentro de sua função e dirigir a continuidade de cada um em ambiente harmônico, de previsão e esforço conjunto na obra educativa.

Tem se propalado e apregoado o supervisor como um elemento ligado ao trabalho administrativo, burocrático, curricular, fazendo da supervisão função puramente administrativa, preparando estatísticas, arquivos, fichas, etc. Onde não esteja ligado a toda atividade escolar, em todos os seus momentos, situando-o como acompanhante da obra educativa nos seus aspectos diversos.

O trabalho do supervisor junto a outros membros da escola, deve-se notar que sem o relacionamento humano nenhum trabalho será possível. O começo de qualquer atividade na escola estaria fadado ao desastre, se não fossem quebradas barreiras para qualquer movimento no sentido de tentar solucionar qualquer questão didática, de ajuda administrativa ao diretor e, até mesmo, na compreensão dos alunos para com seu papel dentro da escola.

Imagine situação em que um supervisor que recebe a incumbência de trabalhar em uma escola nova, tanto da capital quanto do interior. Que atitude tomar de início? Para não se parecer com um lobo, que iria estraçalhar o resto da matilha, aos que estão precavidos contra seus movimentos e interferências (um estranho vai querer dar ordens), lembramos, aqui, várias sugestões para o início de atividades a serem seguidas e ampliadas.

O primeiro contato natural, a ser travado é com o diretor da escola. Considera-se indispensável a boa aparência, simpatia, colocando aspectos do trabalho que irá executar em seu estabelecimento. Não se deve, de início, mostrar mil fórmulas, impetuosidade, preponderância pela responsabilidade de seu cargo, ou mostrar evidências de que, futuramente, desejará ser o senhor da escola. Jamais prever muito e, sim escutar e consultar o diretor em conversa agradável e descontraída, sem vacilações, timidez, como se sentisse medo do trabalho a executar.

A Supervisão é uma tarefa técnico-científica. Como técnica ela é a maneira definida de exercer determinada função integrante de um sistema, no caso o educacional. A função da Supervisão é importante na consecução de melhor qualidade na prestação de serviços educacionais, desde as instâncias mais amplas e abrangentes até a atividade básica da hora/aula.

Embora a função de Supervisão, com tal nome, se exerça comumente nas unidades operacionais de ensino (colégios, grupos escolares, escolas etc.), na prática, com a nova dimensão da decisão colegiada através das equipes de trabalho, a Supervisão é exercida (ou pelo menos deve ser) pela Coordenação ou equipes de Coordenação de qualquer nível operacional.

Cabe, na análise da função como técnica, precisar-lhe a dinâmica: Supervisão é função garantidora da boa qualidade e da melhoria constante de qualquer serviço. Sua marca essencial é um dinamismo crítico, que se expressa no levar a fazer, avaliar e voltar a um fazer melhor, mais adequado e produtivo.

A análise desta marca já distingue esta técnica de muitas outras, que são simplesmente maneiras de fazer e, muitas vezes, fazer automatizado. Deve-se, portanto, adjetivar a técnica da Supervisão, ou melhor, adjetivar a própria Supervisão: técnico-científica.

Como trabalho científico, a Supervisão tem que pesquisar os fatos para abarcar todas as dimensões da realidade em que atua; estabelecer hipóteses de atuação; determinar prioridades com as respectivas atividades necessárias à sua execução. Avaliar o resultado das mudanças que indicam a existência de uma nova realidade e impõem, conseqüentemente, um novo ciclo de atuação. Compreendida nesta dimensão, a Supervisão encontra no planejamento seu grande instrumento operacional. Todos os aspectos determinantes de sua essência de atividade técnico-científica são garantidas pelo planejamento.

Na história da ciência do Planejamento, tem-se de reportar às tentativas de submeter o método científico ao estudo dos fenômenos sociais, na aspiração de aumentar a capacidade previsora do homem e dar uma contribuição deliberada ao progresso social. O conceito de evolução social encerra, em si mesmo, a ideia de Planejamento.

A ideia de planejamento pode ser bem compreendida considerando-se que teve origem em três fontes: desenvolvimento da ciência da Administração; desenvolvimento da teoria econômica; teoria do desenvolvimento. A aplicação histórica deste instrumento foi, sem dúvida, pioneira na Rússia, tendo por isso, durante vários anos, perdurado a dúvida de sua compatibilização com a vivência democrática. Hoje é pacífica a utilização do Planejamento dentro de qualquer sistema político, embora existam diferenças nos aspectos de tomada de decisão, nível de centralização etc.

É de origem recente a consciência da necessidade de um planejamento sistemático da Educação. Tem despertado grande interesse como atestam estudos e conclusões de várias reuniões de âmbito internacional. Como qualquer parte do condicionamento social, a Educação é um processo complexo em que se encontram e interrelacionam estreitamente aspectos pedagógicos, econômicos, políticos, administrativos e culturais. Não será possível planejamento educacional sem atendimento a todos estes aspectos. Isto força a abertura para as equipes interdisciplinares, ao mesmo tempo que alerta para a necessidade, já explorada no capítulo anterior, da visão geral do contexto sócio-econômico pelo educador e, principalmente, pelos especialistas e generalistas em Educação.

Dentro destas reflexões (incompletas pela extensão e complexidade do assunto, bem como por sua destinação a educadores e não a técnicos de Planejamento), que constituem abordagens básicas à percepção do Planejamento como um processo em desenvolvimento constante, cabe uma tentativa, não de definição, mas de fornecimento de elementos de conceituação.

Planejamento é um disciplinamento prévio de uma ação, simples ou complexa, visando a resultados preestabelecidos, através de atividades racionais, mínimo esforço para máximo resultado, utilizando todos os recursos disponíveis. É uma função complexa que envolve problemas de ordem conceptual, metodológica e operativa. Todo processo de planejamento se realiza através de fases determinadas em função de uma

sistematização embora, na prática, tal divisão seja artificial. São as seguintes as fases do planejamento:

**Diagnóstico:** quantificação e qualificação da situação em termos de necessidades; objetividade na avaliação da eficiência do projeto atual, bem como da capacidade potencial existente; realização na maior amplitude, atingindo o conjunto e todas as interrelações possíveis e determinantes;

**Programação:** definição de objetivos globais e explicitação dos objetivos educacionais;

**Estabelecimento de metas:** quantificação dos objetivos compatibilizados com os recursos financeiros e humanos; formulação das etapas sucessivas da ação com detalhamento das atividades;

**Execução:** realização prática envolvendo os aspectos determinados na programação;

**Avaliação:** está na dependência das primeiras e é básica a continuidade do processo de planejamento.

## ACERCA DO PLANEJAMENTO COMO INSTRUMENTO DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

Decorrente da já referida falta de mentalidade de planejamento, corre-se um grande risco na implantação do Planejamento. Principalmente no campo educacional, onde se situam fatos como o descomprometimento com resultados, a intuição e, em muitos casos, a pequena dimensão da unidade operacional. É o risco de o planejamento não se constituir num instrumento de trabalho, mas simplesmente um cumprimento de ordens ou determinações de cúpulas decisórias. E, talvez seja simples preenchimento *palavroso* de um modelo alienígena do qual se guarda *na gaveta* um exemplar, como comprovante da tarefa cumprida pelo envio do original à sede do Serviço. Tal atitude não deve ser simplisticamente condenada, mas analisada por vários ângulos, numa tentativa de solução, de mentalização e habilitação. Do contrário, permanecerão, e em ritmo crescente, de um lado acusações de medidas arbitrárias, sem significação e aparentemente sádicas... e, do outro, possível matriz geradora de desânimo para lutar numa verdadeira sensação de *contra-correnteza*.

Como todas as habilidades que se devem integrar a um agir eficiente, esta também precisa ser vivenciada existencialmente, não bastando modelos. É um desafio para

as lideranças educacionais, pois é um comportamento novo, que deve ser formado, e mudar comportamento não é algo simples nem fácil. É preciso quebrar os padrões habituais de resposta. É necessário abalar o sujeito, prejudicar sua segurança para que, dando-se conta do seu estado de desequilíbrio, ele procure novas formas de adaptação. Em se falando de Planejamento, isto se mostra evidente, pois para as grandes maiorias Planejamento é função supérflua porque teórica, porque desnecessária dentro dos seus esquemas habituais de atuação, que (faça-se justiça!) muitas vezes foram válidos à força do grande e versátil poder da intuição humana. Contudo, não é racional deixar-se atuação tão importante e determinante dos destinos humanos à quase aventura do acerto por intuição, quando se deveria aproveitar os valores da intuição no caminho quase seguro do Planejamento. Considere-se, ainda, todas as marcas de nossa formação histórica, em que se estabeleceu, preponderantemente, a relação *mando-obe-diência* não contribuindo para desenvolvimento das habilidades de reflexão e decisão com o consequente comportamento comprometido.

É necessário refletir o como introduzir o Planejamento como instrumento de trabalho, como primeira *ação pragmática* de qualquer empreendimento. Já foi salientado que isto é um comportamento novo e, portanto, deve-se lembrar que só depois de muito experimentar como participante de um processo é que se é capaz de começar a inferir, só então a teoria passará a ter sentido, do contrário será linguagem vazia que, por isso mesmo, não alcança comunicação.

Neste aspecto, a Supervisão dispõe de um grande trunfo, o fazer com, o ajudar a conscientização do valor do Planejamento pelo seu uso constante, quando realizado. Voltar ao Planejamento, manuseá-lo, organizar quadros murais das atividades previstas (cronogramas de atuação), ajudar na avaliação constante do que foi planejado.

Quanto na colocação da necessidade do Planejamento, tanto quanto na própria função específica de Supervisão, quanto em todos os Serviços objeto da referida Supervisão, torna-se evidente a existência de diversos níveis de Planejamento quer referentes à Educação ou nela envolvidos.

A Legislação Nacional da Educação deve estar na base de toda e qualquer programação de um planejamento de sistema. É certamente o óbvio; mas, para os que lidam nas linhas de frente, a prática mostra um real desconhecimento da legislação. Nota-se uma tendência atual para corrigir tal anomalia, através de um trabalho de divulgação sistemático e repetido da Lei 5.692/71. Faz-se evidente a necessidade de uma

mentalização para que a lei educacional se efetive no dia-a-dia do trabalho de cada professor. Seria simplista uma resposta ao problema educacional à base de ordens; não se deve atribuir valor mítico à própria lei, por melhor que seja.

Para conhecimento e garantia de unidade e reforço à ação educacional referente à Legislação Nacional, pode ser estabelecido como mínimo aceitável, a parte da Constituição Brasileira no que se refere à Educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024/61 no que não foi alterada pela Lei 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para a educação do 1º e 2º graus. Mais uma vez cumpre salientar que o objetivo não se resume ao conhecimento das leis nem à sua interpretação, pois, para tal, existem os especialistas. Que se estruture o hábito de respaldo, de se partir da Lei como filosofia e princípios gerais para orientação de programações e atividades quaisquer que sejam.

Com isso, observa-se a gravidade, envolta em humor, da aquiescência popular ao fato de que *lei no Brasil é feita mas não é cumprida*; ao mesmo tempo que se levante a hipótese das possíveis decorrências da atitude aqui preconizada, se vivenciada em todos os níveis e setores. Poder-se-á passar não só a cumprir leis; mas, o que é mais importante, capacitarem-se maiores contingentes populares para interferência nos processos legislativos, o que é vital em qualquer regime democrático.

## **O SUPERVISOR COMO AGENTE DE MUDANÇAS**

O encaminhar das ideias sobre liderança, num trabalho sobre Supervisão Escolar, até a montagem do desafio acima proposto, não é desinteressado, casual ou desendereçoado. Muito ao contrário, tal desafio é diretamente endereçado ao Supervisor. Ele deve constituir-se em um agente de mudanças, no sentido da dinamização do trabalho de grupo, nas diversas instâncias de sua atuação. Para tal, ele tem de ser um *líder funcional*, encarregado, antes de tudo, de motivar e desenvolver lideranças em todos os seus grupos de atuação.

Tudo que foi exposto no capítulo anterior, principalmente os aspectos relativos à complexidade do problema humano e à maneira de ajudar pessoas, são pontos básicos na formação e na atuação do Supervisor. Todos os tratados modernos de Supervisão enfocam aspectos como o clima de diálogo, a situação de crescimento das pessoas envolvidas, a importância básica das abordagens pessoais, a qualidade das interações

entre as pessoas envolvidas, a importância de sentir-se pessoa e, como tal, ajudada em sua função. É toda uma dimensão de trabalho com pessoas que constitui a tônica da atuação do Supervisor. Isto exige, além de conhecimentos e metodologia de trabalho, aspectos de integridade e maturidade de personalidade. Não faltam tratados com exaustivas listas de qualidades adequadas à função do educador e, como tal, necessárias ao Supervisor.

Tal afirmação é mais que óbvia, desde que a função do Supervisor é contribuir para a formação do Professor. E hoje é impossível o desempenho desta função, apenas, usando-se o processo, por demais simplista, de ditar normas. Urge o respaldo de todo um comportamento esperado da parte do Supervisor. Como sempre, sem negar a validade da exposição e fundamentação destas qualidades sempre encontradas em qualquer manual pedagógico, preferimos não citá-las. Nomenclaturas estereotipadas, muitas vezes concorrem para recitação teórica, que, se não impede, contudo não exige uma autenticidade existencial.

O Supervisor deve ser estimulado a descobrir de maneiras as mais diversas a grande importância de suas atitudes na determinação da qualidade do seu trabalho. Como líder educacional, como responsável pela vivência de grupos nos diversos níveis de sua atuação, ele deve reformular sempre os seus conceitos, deve avaliar sua atuação.

Fatos existentes em todos os envolvidos no trabalho pedagógico da supervisão: Irresponsabilidade, ignorância, estupidez, indisciplina, incompreensão, comodismo, dificuldades de comunicação, problemas pessoais, relacionamento humano deficiente, temperamento, dificuldades de ouvir e aceitar, complexos psicológicos, desinteresse, falta de motivação, condições familiares e educacionais, transferência de problemas, falta de conscientização, antipatias naturais, relaxamento, deslealdade.

Tais fatos exigem do Supervisor uma atitude de compreensão e respeito à pessoa humana. Deve descobrir maneiras de despertar nas pessoas necessidades de comportamentos diferentes. Constituem estes fatos um desafio à capacidade do Supervisor, como agente de mudanças: fatos decorrentes da situação da Supervisão junto a outras lideranças, dificuldade de planejamento conjunto, choque de lideranças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para melhor compreender a supervisão escolar fundamentou-se a sua trajetória, e é importante considerar que a supervisão deve, antes de tudo, mudar a mentalidade,

que, por sua vez, repercutirá-nos diversos processos que são interligados em sua essência.

Constata-se, assim, um verdadeiro círculo vicioso: falta de recursos, deficiências no processo educacional, falta de formação e qualificação para o trabalho. Cabe sem dúvida, nesta situação, uma função específica à Educação. E é o cumprimento eficiente desta função o grande desafio à supervisão escolar.

Tais revelações mostram que a supervisão escolar, deve ser a partir da constatação de sua necessidade. Uma análise do mundo atual evidencia novas exigências na sociedade humana. Nesta análise, uma característica geral e abrangente será a constatação de um mundo em mudança.

Analisa-se, assim, que a supervisão é um processo que deve se adaptar às várias circunstâncias do trabalho escolar. Nas diferentes modalidades de atuação, ela deve sempre identificar as dificuldades, auxiliando-os. Após a realização da pesquisa, ficou ainda mais evidente que a supervisão escolar é de suma importância na consecução de melhor qualidade na prestação de serviços educacionais, desde as instâncias mais amplas e abrangentes até a atividade básica da hora / aula.

A escola deveria viabilizar a participação de todos, pois, tanto, precisa-se despertar as potencialidades do professorado. Escola onde existe verdadeira liderança dinamizando grupos para uma atuação garantidora do trabalho em conjunto, porque o supervisor escolar vive em função de uma dicotomia do procedimento administrativo e sempre procurando estar ao lado das comunidades escolares, tentando isolar a função simplista de *legis funciones*, pronto para consolidar uma gestão democrática solidária e ser orientador das normalizações.

Na pressuposição de um autoritarismo centralizador, a divisão de atividades aumenta as diferenças e os distanciamentos entre os segmentos da sociedade e as razões eficazes da educação. É necessário acabar com o trinômio supervisor dirigentes dirigidos, sendo a participação dos supervisores uma sedimentação das decisões. O Supervisor Escolar deve ser aquele elemento que precisa estar na liderança dos serviços de administração, atuando dentro de parâmetros específicos e com atividades voltadas para a atuação de supervisores (orientadores) do processo educacional.

Não há como deixar a história da educação passar sem que tenha feito parte dela. O Supervisor Escolar deve estar à frente das ações de cidadania, em busca de qualidade para a escola, enquanto agência responsável pela formação dos cidadãos, desenvolvendo



suas habilidades e competências para transformar a sociedade e proporcionar uma hegemonia a uma sociedade mais justa e solidária.

Não pode estar somente nos limites do médio sistema das Secretarias da Educação, precisa ampliar sua visão de mundo, buscar uma parceria solidária de conscientização política e social. O Supervisor Escolar tem de ter uma função mais participativa, uma transformação essencialmente ética, não tão aficionado com o extremo trabalho burocrático, fazendo com que a teoria deixe de ser um simples assumir papéis e passe a usar a práxis como regra.

O Supervisor Escolar é o profissional que:

- Lê, estuda e decodifica a legislação educacional, penal, civil, administrativa, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o regulamento da Associação de Pais e Mestres, do Grêmio Estudantil, do Conselho de Escola, da Cantina Escolar, da zeladoria, os termos de cessão de prédios escolares e outros, para dar suporte e subsídios para o Diretor de Escola;
- Lê e faz esquemas relativos às resoluções, deliberações, indicações e pareceres emitidos pelos órgãos competentes (Secretarias de Educação, Conselhos Nacional, Estadual ou Municipal de Educação e outros), para orientar os diretores de escolas, preparar orientações técnicas para professores-coordenadores e docentes;
- Estuda normas sobre construção de prédios escolares, posicionamento de extintores de incêndio, segurança, planta baixa de prédios escolares, legislação pertinente à expedição de laudos técnicos, para cumprimento da legislação referente à autorização, instalação e funcionamento de escolas não-estaduais e manutenção de prédios de escolas estaduais;
- Participa de trabalhos em equipe, sessões de estudos, comissões para avaliar recursos impetrados por alunos, pais de alunos, professores e outros segmentos da sociedade;
- Analisa regimentos escolares, planos de curso, alterações regimentais, adendos ao regimento escolar, mudança de endereço de unidades escolares de iniciativa privada, estornos de pagamento e outros assuntos;
- Faz parte de comissão de sindicância para apurar fatos e denúncias de irregularidades no âmbito educacional;

➤ Faz equivalência de estudos de alunos que concluíram o ensino fundamental e o ensino médio no exterior. Portanto, tem de conhecer o sistema de ensino dos outros países, os mais diversos: Coréia, Iugoslávia, países do Mercosul, outros da América Latina, Suíça, Bósnia, etc;

➤ Exerce funções nos órgãos centrais do Governo, junto à oficina pedagógica, dando suporte filosófico e auxílio à área em que for, eventualmente, licenciado (Biologia, Ciências, Química, Língua Portuguesa).

Assim, o Supervisor Escolar é o profissional que sempre está presente, cumprindo seu papel social e profissional e vivendo uma realidade, enquanto muitos imaginam todas estas teorias no plano empírico. Compete a ele fazer uma análise da situação para determinar qual a forma de ação mais adequada à realidade em que irão trabalhar. Devem ter sempre presente que a atividade democrática, envolvendo a todos que dela participam é sempre mais positiva, pois ser *especialista* é dedicar-se às questões específicas do seu trabalho, conhecimento, formação e prática, enquanto partes de um todo, ou seja, de um Projeto Comum.

## REFERÊNCIAS

AZANHA, JOSÉ P. Políticas e Planos de Educação no Brasil. In: **Educação: Temas Polêmicos**. São Paulo:

BURNER, Jerome S. **O Processo da Educação**. 2. Ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundall. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1986.

FREITAS. Nilson Guedes de (Org). **Escola competente**. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HIERRO, L. O. **Enfoque prático de la supervision escolar**. Buenos Aires: Kapelusz, 1974.

LEMUS, L. A. **Administración, direccioón y supervisión**. Buenos Aires. Kapelusz, 1975.

LEWIN, Kurt, **Problemas de Dinâmica de Grupo**. São Paulo, Pioneira, 1965.


LUCK, Heloísa. **Ação integrada, administração, supervisão e orientação educacional**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão Escolar: Da ação exercida à ação repensada**. 2. Ed. Porto Alegre; Age, 2002.

NÉRICE, Imídio G. **Introdução à supervisão Escolar**. São Paulo, 1978.  
REVISTA DO PROFESSOR, Porto Alegre, V. 1,n.1, p. 66-78, Jan/Jun, 1983.

SILVA, Naura Syria F. Corrêa. **Supervisão Educacional: uma reflexão crítica**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

**Capítulo 11**  
**OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**Julianne Dutra da Costa**  
**Adrielly Gomes Dutra**  
**Rosinei Mendonça Dutra da Costa**



## OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Julianne Dutra da Costa**

*Graduanda em Licenciatura em Inglês, Estácio de Sá, juliannedutrac@gmail.com.  
Matrícula: 202306167122. Graduanda em Direito, Centro de Ensino Superior do Pará,  
matrícula: 22060113. Graduanda em Mediação, pela Faculdade Estácio de Sá.*

**Adrielly Gomes Dutra**

*Graduanda em Psicologia, FACI Wyden, adriellydutra2608@gmail.com.*

**Rosinei Mendonça Dutra da Costa**

*Graduada em Licenciatura Plena em Matemática, pela Universidade do Estado do Pará, em 2002. Professora de Matemática do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Pará, SEDUC/PA. Pós-graduada em Educação Especial, pela Faculdade Focus. Mestrado em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental, Universidade da Amazônia.*

### INTRODUÇÃO

A educação é importante, principalmente, a educação que se faz presente na base da construção dos próximos conhecimentos, a qual tem início na primeira infância. O ensino fundamental é o período que permite o desenvolvimento das ideias e dos comportamentos, mas há suas dificuldades.

Para Sara Pezzica, (2022, p. 11):

Durante a educação infantil, as capacidades de autorregulação das crianças - ou seja, da regulação autônoma são constantemente solicitadas. Nesse período, verifica-se uma passagem importante e gradual da regulação do comportamento, mediada pelo adulto, para maior regulação interna facilitada e sustentada pelas regras e rotinas dos ambientes nos quais elas vivem a sua jornada. Dentro do ambiente escolar, as crianças se observam e se treinam para pôr em prática aqueles comportamentos que melhoram a convivência e permitem a realização de brincadeiras e atividades em um contexto de grupo. Aprendem a esperar sua vez de brincar ou de usar o brinquedo,

reconhecem o comportamento adequado para participar das várias propostas educativas e amadurecem a capacidade de adiar o impulso de agir.

Acredita-se que um dos melhores sinais de que existe um bom desenvolvimento infantil, seria o fato da criança estar apresentando um desenvolvimento e uma retenção de conhecimento adequados, o que costuma ser perceptível à medida que ela cresce. Por exemplo, quando a criança aprende a falar, andar, sentar e engatinhar normalmente. Porém, nem sempre é isso que ocorre e os profissionais devem estar preparados para lidar com casos, os quais apresentam sinais de transtornos e, não apenas se preparar, mas saber lidar com essa nova realidade em sala de aula. Por isso, faz-se necessário o aprimoramento de profissionais qualificados com o objetivo de aprender a ensinar as crianças das gerações mais recentes, visto que os índices são crescentes, quando se trata de crianças portadoras de transtornos de desenvolvimento, comportamento e/ou psíquico.

## **OBJETIVO**

Realizar uma análise sobre as dificuldades das crianças do ensino fundamental e mostrar formas de lidar com a nova realidade.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de uma revisão de conteúdos e pesquisas, desenvolvida com os livros e dados: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - e a coleção de livros de *Teacher Training*, disponibilizada pela Editora Vozes, cujo principal objetivo é ajudar os professores a compreender e permitir que os portadores de alguns desses transtornos, especialmente os com maior índice, tenham um estudo básico mais eficiente.

## **DESENVOLVIMENTO**

Neste estudo, foi observado que grande parcela das crianças têm algum tipo de transtorno de desenvolvimento, comportamento ou psíquico. Conforme dados coletados pelo Censo de 2010, do IBGE, foi descrita a prevalência dos diferentes tipos de deficiência e as características das pessoas que compõem esse segmento da população.

Por ser uma coleta de dados dos participantes, as deficiências foram classificadas pelo grau de severidade segundo a percepção dos próprios entrevistados sobre suas funcionalidades. No fim, o Censo afirmava que 8,3% da população brasileira apresentava pelo menos um tipo de deficiência severa, sendo 1,4% com deficiência mental ou intelectual e a estimativa é crescente.

Deve-se estudar e se aperfeiçoar enquanto profissionais para fazer parte dessa nova realidade infantil por meio de estudos e pesquisas. Por isso, é importante se atualizar em relação aos estudos, inclusive, sobre os transtornos mais recentes, como o Autismo, também denominado como Transtorno de Espectro Autista, o Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e o Transtorno de Oposição Desafiante.

Para Marco Pontis, (2022, p. 9):

A palavra “autismo” vem do grego *autós* (“si mesmo”) e se refere a um conjunto de alterações de desenvolvimento cerebral que envolve um comprometimento das habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. Os transtornos do espectro do autismo são considerados um conjunto (espectro), pois as manifestações variam amplamente em termos de tipologia e gravidade.

Transtornos como os de TDAH e o Autismo tornam as crianças propícias a apresentar as comorbidades – outros transtornos além daquele que apresentam, como transtornos de aprendizagem, também há transtornos de comportamento, transtornos de humor e ansiedade –, as quais tornam o quadro mais severo e exigem uma diversidade de tratamentos, por se tratar de mais de um problemas dentro de um quadro clínico.

Para Donatella Arcangeli, (2022, p. 10):

O TDAH é um transtorno de neurodesenvolvimento, de natureza congênita e de causa multifatorial (genética, neuroquímica, anatômica, ambiental), que tem início por volta dos doze anos de idade e afeta mais meninos do que as meninas, [...]. A incidência desse transtorno é de três a quatro casos para cada cem indivíduos.

Um dos transtornos de comportamento é citado em um dos livros (Donatella Arcangeli, p. 11), sendo este o Transtorno Opositivo-Provocativo (TOP), mas o real foco se dá sobre o Transtorno de Oposição Desafiante, presente na obra traduzida por Moisés Sbardelotto.

Para Gianluca Daffi, (2022, p. 9):

O TOD, Transtorno de Oposição Desafiante, é um transtorno de comportamento, assim como o TDAH (Déficit de atenção e hiperatividade). mas, ao contrário deste último, que está incluído na categoria dos transtornos de desenvolvimento, o TOD foi recentemente classificado como um transtorno disruptivo (junto com o Transtorno de Conduta e o Transtorno de Personalidade Antissocial). Trata-se de um transtorno que, com diferentes graus de severidade, diz respeito a uma porcentagem significativa de sujeitos em idade escolar: em média 10 alunos em cada 100; geralmente surge precocemente, a ponto de alguns comportamentos significativos já poderem ser notados antes dos 5 anos de idade, mesmo que o período em que o transtorno se manifesta em toda a sua complexidade seja o do Ensino Fundamental. É nessa fase que, para além das dificuldades e dos desafios típicos da idade, apresentam-se de modo mais evidente as disfunções decorrentes do transtorno e, paralelamente, a *capacidade limitada de estabelecer e manter relações satisfatórias*, fundamentais para o bem-estar individual.

Apesar das dificuldades no ensino, a educação básica é extremamente importante para o desenvolvimento infantil adequado, o qual permite que a criança cresça sem mais dificuldades, logo, os professores devem buscar cada vez mais os novos métodos, buscar compreender sobre os novos temas, da mesma forma que os autores e os tradutores que fizeram parte da coleção de livros da Editora Vozes fizeram.

É importante lembrar que, ainda que os transtornos se dividam cientificamente, de maneira igual, um diagnóstico é sempre diferente do outro. No Transtorno de Espectro Autista (TEA), há uma infinidade de questões que precisam ser levadas em conta na hora de definir como trabalhar com uma criança. E com o TDAH não é diferente. Segundo a ABDA, cerca de 70% das crianças que têm o transtorno apresentam outras comorbidades associadas. Assim, cada criança é única e nem sempre será possível, para a escola, oferecer um tratamento padronizado por diagnóstico. Por isso, é de suma importância que a família, antes de escolher a escola em que o seu filho ou menor for estudar, observe a questão pedagógica. Que tipo de adaptações essa escola oferece? Existe um Atendimento Educacional Especializado (AEE), um espaço em que a criança possa sair da sala de aula nos momentos necessários? A criança terá um acompanhante nesses momentos ou não? Lembre-se de que a inclusão acontece quando a criança está bem e feliz, mas, principalmente, aprendendo. Sendo muito importante a participação e acompanhamento de um psicólogo, neurologista e psicopedagogo, nesse momento tão importante para o desenvolvimento da criança; e que seja introduzida a possibilidade de um acompanhante ou “facilitador”, dependendo da necessidade da criança, para que assim a escola se torne um ambiente agradável, favorável e de bom proveito para desenvolvimento da criança.



Assim, chega-se à conclusão que estudar, desenvolver métodos e aperfeiçoar esses métodos faz parte do que torna o docente tão importante no processo de ensino e, além de ensinar, os docentes devem aprender a ensinar e se manter buscando por conhecimento de forma contínua, a fim de não ficar inerte diante da geração mais tecnológica dos últimos tempos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as crianças da nova realidade sofrem os efeitos decorrentes do aumento do índice das crianças que apresentam algum tipo de transtorno, o qual se faz necessário estabelecer uma política de inclusão escolar cada vez mais viável, facilitando um estudo eficaz aos estudantes com alguma dificuldade intelectual, visando minimizar os impactos de lidar com o ensino fundamental, para que sigam sem tantas dificuldades. O entendimento por parte dos profissionais envolvidos com as crianças reduz de maneira eficaz e segura os abalos emocionais, os quais afetam as crianças ainda no início do período escolar, conseqüentemente, evitando uma futura evasão escolar. Por fim, é perceptível que a solução se encontra na adoção de novos métodos e aperfeiçoamento dos profissionais, para saber lidar com os novos empecilhos os quais emergem na educação atual, a fim de tornar o ensino cada vez mais eficiente e fornecer uma relação favorável entre as crianças e os docentes em busca de uma política educacional mais inclusiva.

## REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012.

ARCANGELI, Donatella. **TDAH: o que fazer e o que evitar: guia rápido para professores e professoras do Ensino Fundamental**. / Donatella Arangeli ; tradução de Francisco Morás. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

PONTIS, Marco. **Autismo: o que fazer e o que evitar: guia rápido para professores e professoras do Ensino Fundamental**. / Marco Pontis ; tradução de Moisés Sbardelotto. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

PEZZICA, Sara. **Hiperatividade, impulsividade e desatenção: o que fazer e o que evitar: guia rápido para professores e professoras do Ensino Fundamental.** / Sara Pezzica ; tradução de Moisés Sbardelotto. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

DAFFI, Gianluca. **TOD: Transtorno de Oposição Desafiante: o que fazer e o que evitar: guia rápido para professores e professoras do Ensino Fundamental.** / Gianluca Daffi ; tradução de Moisés Sbardelotto. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

FERREIRA, Milena Mignossi. **Neurodivergência: compreenda o conceito para promover uma educação significativa.** Disponível em:  
<https://beducation.com.br/blog/neurodivergencia-compreenda-o-conceito-para-promover-uma-educacao-significativa/>

## **AUTORES**

**Ádria Gonçalves Rezende**

Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil. Servidora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail: adria201133@hotmail.com.

**Adrielly Gomes Dutra**

Graduanda em Psicologia, FACY Wyden, adriellydutra2608@gmail.com.

**Ana Paula Araujo de Amorim**

Bacharel em Serviço Social – UNOPAR. Licenciada em Letras Espanhol – UESPI. Especialista em Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho - UFPI.

**André Felipe Magalhães de Albuquerque**

Acadêmico de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: afmagalhaesa@gmail.com

**Antonio Luna e Silva**

Acadêmico de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: lunaesilva@hotmail.com

**Carla Gomes de Faria**

Doutora em Engenharia de Eletricidade pela Universidade Federal do Maranhão na área de Ciência da Computação e Professora do Magistério Superior do Instituto Federal do Maranhão.

**Daiane da Silva Moraes**

Bacharela em Sistemas de Informação pelo Instituto Federal do Maranhão  
Pós-Graduanda em Engenharia de Software pela Universidade Federal do Maranhão

**Divina Maria Farias Santos Lima**

Professora da Rede Pública de Malhada-Bahia, Licenciada em Pedagogia (UNEB), Especialista em Educação Musical e Ensino de Artes (UCAM).  
divinalima2013@gmail.com

**Enéas Machado**

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

Integra o Grupo de Pesquisa Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas da UNISANTOS. Mestre em Ensino Fundamental pela UNIMONTE. Doutor em Educação pela UNISANTOS. Supervisor de Ensino da Secretaria de Educação do Município de Santos e Professor do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) – Magistério da Secretaria de Educação do Município de Cubatão.

**Evandro Carlos Salermo**

Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). evandronorne@hotmail.com.

**Francisca Maria de Resende Marques**

Licenciada em Letras Espanhol – UESPI. Especialista em Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho – UFPI. Especialista em Literatura e Ensino - IFRN.

**Gabriel Luiz de Castro Nascimento**

Acadêmico de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: gabrielluizcn@hotmail.com

**Ingrid Grazielly Felix Araujo**

Acadêmica de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; ingridfaraujo01@gmail.com

**Jeanne Cristina Farias Santos Lima**

Professora da Rede Pública de Malhada e Feira da Mata-Bahia, Licenciada em Pedagogia (UNEB), Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Infantil (FAVENI). crisjeanne@hotmail.com

**Jennifer da Cruz Arouche Silva**

Mestranda em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGC&Tamb) pela (UFMA) - Campus de São Luís/ MA. E-mail:jennifer.arouche@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0091298366848905>

**Joana Carreiro da Silva**

Graduada em pedagogia pela Faculdade do Maranhão

e-mail:joanacarreiro1997@gmail.com

**João Victor Gomes Pereira de Barros**

Acadêmico de Medicina da Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife-PE, Brasil;

E-mail: joaovitor.pa@hotmail.com

**José Milton dos Santos Batista**

Acadêmico da Licenciatura em Educação Física (UNEB). josemilton1603@gmail.com

**Josedalva Farias dos Santos**

Professora da Rede Pública de Malhada-Bahia, Licenciada em Pedagogia(UNEB), Especialista em Educação do Campo (UCAM), Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Infantil (FAVENI),Especialista em Metodologia do Ensino Superior-(FACUMINAS), Especialista em Educação Digital (UNEB),

fariasjosedalva@gmail.com

**Julianne Dutra da Costa**

Graduanda em Licenciatura em Inglês, Estácio de Sá, juliannedutrac@gmail.com.

Matrícula: 202306167122. Graduanda em Direito, Centro de Ensino Superior do Pará, matrícula: 22060113. Graduanda em Mediação, pela Faculdade Estácio de Sá.

**Kaio da Silva Bandeira**

Mestrando em Ecologia e Conservação da Biodiversidade (PPGECB) pela (UEMA) - Campus de São Luís/ MA. E-mail: kaiobiolog202@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6900626780064013>

**Leoneide Magalhães Santos**

Licenciada em Biologia-UNEB; Especialista em Mineração e Meio Ambiente-UFRB; Especialista em Gestão Ambiental-UCAM, leoneidemagalhaes@hotmail.com

**Luís Fernando C da S Correia**

Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGC&Tamb) pela (UFMA) - Campus de São Luís/ MA. E-mail:fernando.c@acad.ifma.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9801142581107656>

**Maria Divina Cardoso Souza**

Graduada em Biologia (UNEB), Professora (REDA) da Rede Estadual de Malhada-Bahia, Acadêmica da Especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB). [divinasouzamicael@outlook.com](mailto:divinasouzamicael@outlook.com)

**Maria do Socorro Corrêa da Cruz**

Professora mestra em Educação da Faculdade do Maranhão  
e-mail: [macruz742@gmail.com](mailto:macruz742@gmail.com)

**Maria José Bestete de Miranda**

Graduada em Pedagogia e Artes Visuais. Pedagoga. Servidora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail: [mariajosebestete@yahoo.com.br](mailto:mariajosebestete@yahoo.com.br)

**Mônica Nadja Silva d'Almeida Caniçali**

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad del Salvador (USAL), Buenos Aires (AR). Especialista em Literatura Brasileira pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ, 2005). Licenciada em Letras: Português-Espanhol pela Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (FACHA, 2003). Professora da Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (FACHA). Professora de Língua Espanhola na Wizard Brasil (Unidade Aracruz - ES). Atua como Técnica Educacional junto à Equipe de Assessoria Especial Tecnologia Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU).

**Paulo José Tavares de Lima**

Mestrado em Neuropsiquiatria pela Universidade Federal de Pernambuco, preceptor do Centro Universitário Maurício de Nassau. Recife, Pernambuco, Brasil;  
E-mail: [paulojtlima@gmail.com](mailto:paulojtlima@gmail.com)

**Rosinei Mendonça Dutra da Costa**

Graduada em Licenciatura Plena em Matemática, pela Universidade do Estado do Pará, em 2002. Professora de Matemática do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Pará, SEDUC/PA. Pós-graduada em Educação Especial, pela Faculdade Focus. Mestrado em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental, Universidade da Amazônia.

**Sérgio Rodrigues de Souza**

Graduado em Pedagogia. Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail: srgridriguesdesouza@gmail.com.





uniatual  
EDITORA

ISBN 978-658601358-0



9 786586 013580