

# EDUCAÇÃO E SUAS INTERFACES COM A PESQUISA

Fabiola Fernandes de Menezes  
Cristiane Rabelo e Silva Calcagnotto  
(Organizadoras)

**EDUCAÇÃO E SUAS INTERFACES COM A PESQUISA**



FABIOLA FERNANDES DE MENEZES  
CRISTIANE RABELO E SILVA CALCAGNOTTO  
(ORGANIZADORAS)

## **EDUCAÇÃO E SUAS INTERFACES COM A PESQUISA**

1ª Edição

Quipá Editora  
2024

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Dra. Anny Kariny Feitosa, Instituto Federal do Ceará / Dra. Francione Alves Charapa, Universidade Federal do Cariri / Dra. Maria Iracema Pinho de Souza, Universidade Federal do Cariri / Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno, Instituto Federal do Ceará / Dr. Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

E24 Educação e suas interfaces com a pesquisa / Organizado por Fabiola Fernandes de Menezes e Cristiane Rabelo e Silva Calcagnotto. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2024.

118 p. : il.

ISBN 978-65-5376-408-8

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-408-8

1. Educação – pesquisas. I. Menezes, Fabiola Fernandes de. II. Calcagnotto, Cristiane Rabelo e Silva. III. Título.

CDD 370

---

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em novembro de 2024

Quipá Editora  
www.quipaeditora.com.br  
@quipaeditora

## PREFÁCIO

Escrever sobre Educação é falar da vida, da vida dos profissionais que constituem a escola, dos discentes e sobre tudo da comunidade escolar como um todo. Com o intuito de ampliar e aguçar os olhares do leitor as organizadoras Fabíola Fernandes de Menezes e Cristiane Rabelo e Silva Calcagnotto reuniram-se aqui, com textos sob a temática “Educação e suas interfaces com a pesquisa”.

Esta obra reúne pesquisadores que buscam trazer à tona diversas formas de contemplar, perceber, ouvir, analisar, partilhar, contribuir, desenvolver meios e estratégias para ampliar os ambientes e os modos de aprender.

Na busca incessante de auxiliar o processo educacional, os investigadores desse livro, abordam em suas pesquisas as políticas públicas, que podemos conceituar como um conjunto de ações e decisões de um processo, composto de várias etapas que tem como objetivo principal criar programas para serem implementados por governos ou instituições governamentais, de forma a resolver questões e problemas de interesse público. Nesta obra a educação é abordada por diferentes interfaces com temas diversificados trazendo contribuições relevantes para o tema.

A interseção entre educação, interfaces e políticas públicas é um campo rico e complexo, que merece uma análise cuidadosa. As políticas públicas devem garantir que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica. Isso inclui investimentos em infraestrutura escolar e formação de professores. O envolvimento da comunidade na formulação e implementação de políticas educacionais é fundamental.

Durante nossa vida, estas políticas passam sem serem notadas, mas estamos sempre envolvidos por cânones que especificam como devemos nos comportar, refletir, interagir e definem como modo de composição econômica, política e social do país, da sociedade e das nossas vidas como um todo.

Os estudos aqui reunidos nos fazem compreender que precisamos estar sempre atentos, para fazer garantir nossos direitos, que estão impostos nas políticas públicas para melhoria educacional da nossa cidade, do nosso estado e principalmente de nosso país. Espero que cada leitor amplie o seu olhar e descubra o melhor caminho para apreciar essa obra.

Rochelly Alves do Monte

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>07</b>
ENSINO DE ARTE: CONCEPÇÕES, EQUÍVOCOS E SUPERAÇÃO	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>19</b>
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA	
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>28</b>
AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GARANTIA DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>44</b>
COLEGIADOS ESCOLARES: ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA/CE	
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>51</b>
AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA	
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>60</b>
OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA POSTERIOR A PANDEMIA	

<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>66</b>
MARCADORES CONVERSACIONAIS NO WHATSAPP: ANÁLISE DE CONVERSAS VIRTUAIS	
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>81</b>
AS CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO DO DOCENTE DO AEE NA MEDIAÇÃO ESCOLAR NO AUXÍLIO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	
<b>CAPÍTULO 9</b>	<b>90</b>
O CURRÍCULO E O WEB CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	
<b>CAPÍTULO 10</b>	<b>100</b>
GERAÇÃO SCREENAGERS E A EDUCAÇÃO: O DESIGN DE INTERFACE EDUCACIONAL	
<b>SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)</b>	<b>113</b>

## CAPÍTULO 1

### ENSINO DE ARTE: CONCEPÇÕES, EQUÍVOCOS E SUPERAÇÃO

*Rochelly Alves do Monte  
Fabiola Fernandes de Menezes  
Cristiane Rabelo e Silva Calcagnotto*

#### INTRODUÇÃO

A investigação deste artigo trata do ensino de arte como componente curricular obrigatório, conforme preconiza art.26 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional que diz, em seu bojo, que a arte deve ser trabalhada em toda educação básica, compreendendo, portanto, a educação infantil, ensino fundamental e médio.

O ensino de arte apresenta em sua trajetória histórica, desde sua implantação, a educação artística, marcada por concepções e práticas equivocadas, e como disciplina de caráter tecnicista pela LDB nº. 5.692/71. O que significa afirmar que a arte neste contexto não tinha nenhum compromisso com a formação cultural dos cidadãos brasileiros, uma vez que era desligada da realidade social, ou seja, não contemplava os conhecimentos próprios e específicos da cultura popular e erudita.

Quando falamos implantada nos referimos a arte imposta sem ser considerados aspectos como a formação docente, o que nos remete às indagações: a especificidade da formação dos professores de arte é fator relevante nas práticas significativa desse ensino? Qual a formação dos educadores que atuam neste ensino, em toda educação básica? A obrigatoriedade da lei nº. 9.394/96 tem contribuído para as mudanças das práticas educativas? Existem nas escolas espaços apropriados para o desenvolvimento das práticas pedagógicas? De que forma a arte é compreendida pelo coletivo da escola?

As diretrizes curriculares para o ensino de arte norteiam a nível nacional, trazendo em seu contexto que a arte e a cultura devam ser contempladas com o intuito de contribuir no processo de formação cultural, cognitivo, afetiva e social para o desenvolvimento da criança, do jovem e do adulto, no entanto esta proposta esbarra no contexto da realidade em diferentes obstáculos.

A partir dos anos 90 Ana Mae Barbosa em suas pesquisas sobre o ensino de Artes no Brasil, baseada na proposta norte americana fundamentada na Estética, na produção artística, na história da

Arte e a Crítica da Arte, delinea pressupostos básicos para a construção do conhecimento de Arte, tendo como referência a experimentação, a codificação e a informação. Conhecida como proposta Triangular para o Ensino em Artes, envolvendo três ações básicas: ler obras de Artes, fazer Arte e contextualizá-las, estes fundamentos deram embasamento aos referenciais teóricos e metodológicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em Arte.

Durante décadas o ensino de artes foi norteado por paradigmas de ensino tradicional, ou seja, um modelo de ensino que privilegia o acúmulo das informações, denominado por Freire de educação bancária fundada num conceito mecânico e estático de aprendizagem, transformando os educandos em quase coisas, ou seja, receptores passivos de informações alienadas e alienantes. O que equivale afirmar ser uma educação reprodutora de um sistema social que está ancorada na justaposição entre teoria e prática, fragmentando o pensar, o sentir e o fazer. Esta forma de organização curricular não aconteceu somente no ensino de Arte, mas sim, com as demais áreas do conhecimento. Estas concepções de produzir conhecimentos, onde ação e pensamento se contrapõem estão ancorados na chamada Ciência Clássica ou Cartesiana.

Fusari e Ferraz (1993) seguindo os estudos de Saviani e Libâneo sobre as tendências pedagógicas destacam o ensino de Arte baseada em duas linhas de pensamentos que devem nortear o pensar e o fazer artístico: Idealista Liberal e Realista Progressista. A corrente Idealista liberal reflete ideais que solidificam o modelo econômico capitalista concebendo que a Educação sozinha não pode garantir a democratização da Sociedade. Segundo Iavelberg (2003) essa corrente Realista progressista além dos componentes citados, amplia estes pressupostos na epistemologia genética de Piaget, Vygotsky, Ausubel e Antônio Zabala formando a Escola Construtivista, que consiste na aprendizagem pela resolução, criação e interpretação de problemas, na construção, no relativismo e na interação, que são considerados fatos do processo de ensinar e aprender.

O aprendizado artístico abrange mais que as habilidades de usar materiais de arte, e não deve se tornar algo sem vida e mecânico, necessita precisa ter conteúdo singular a oferecer. É que os professores de arte devem exercer um papel crítico, ativo e exigente, ultrapassando as visões estereotipadas de um fornecedor de materiais e um apoio emocional.

Pillar (1999) nos diz que a divisão do conhecimento de artes em disciplina torna impossível o conhecimento do conhecimento, propondo uma reflexão sobre o que é importante ser aprendido em artes, de que maneira os conhecimentos artísticos devem ser organizados e até sobre a forma como os alunos aprendem. De acordo com este pensamento, nossa investigação busca esclarecer sobre as concepções, equívocos e formas de superação de práticas realizadas no ensino de arte, tendo como

foco o ensino fundamental I de uma escola pública municipal em confronto com uma escola da rede particular.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o ensino da arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental e busca identificar a relevância do mesmo para se obter um ensino de qualidade para o desenvolvimento do aluno de sua capacidade de observação, criação e reflexões diante da arte e de toda sociedade. A escolha desta temática surgiu de inquietações, angústias e experiências adquiridas durante dezenove anos como professora e coordenadora pedagógica buscando respostas para práticas banalizadas de alguns professores e gestores de escolas, que não demonstram interesse de modificar suas ações equivocadas e de menosprezo com o ensino de artes.

Afirmações decorrentes de percepções ocorridas a partir de um olhar empírico sobre a realidade apresentada em escolas observadas. Por isso destacamos a relevância de desenvolver estudos neste enfoque proposto.

Nossos estudos estão respaldados na pesquisa bibliográfica e exploratória acerca dos conhecimentos artísticos com o intuito de realizar análises conceituais e sínteses sobre a formação docente nos aspectos teóricos e metodológicos do trabalho em artes. A investigação tem como referência os seguintes objetivos:

- Investigar no processo de ensino e aprendizagem quais as contribuições que os saberes da arte e suas expressões artísticas produzem na formação e no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores dos educandos do Ensino Fundamental I;
- Conhecer e analisar as concepções teóricas e metodológicas dos professores que estão lecionando a disciplina de artes no ensino fundamental I;
- Averiguar o perfil acadêmico, sociocultural e profissional dos educadores do ensino fundamental I envolvido nesta pesquisa;
- Verificar qual a interação dos educandos com os conhecimentos de artes no contexto escolar e a realidade em que estão inseridos.
- Conhecer e refletir sobre as formas de organização didática e pedagógica do trabalho educativo de artes;
- Identificar as linguagens artísticas que os professores trabalham no cotidiano da sala de aula.

## TRILHANDO OS CAMINHOS E (DES) CAMINHOS DO ENSINO DE ARTE

Durante a trajetória histórica da existência humana buscou-se construir diferentes formas de comunicar-se, e neste trajeto ficaram marcas que revelam certezas e incertezas sobre suas significações. Gravado nas paredes das cavernas ou em outros espaços riscos, símbolos e desenhos caracterizando seus atos e sua forma simples e nômade de viver, denominados artes rupestres. Supõe-se que tais atos podem esboçar formas de comunicação para gerações futuras ou vestígios de rituais mágicos que nos permite formular indagações ainda nos dias atuais sobre quais os verdadeiros sentidos desses vestígios.

A criança repete atualmente traços que nos intrigam quanto as suas reais significações, pois naturalmente rabisca desenhos nas paredes de sua casa e fazem riscos em outros suportes, manifestações tão simples e curiosas quanto àqueles tempos remotos. Estas formas de ser e de viver nos remete afirmar resquícios culturais que nos identificam.

Perissé (2009) ao analisar as razões da arte diz que esta transita entre dois mundos o da razão e o da sensibilidade. A razão desenvolvida na mente humana guiada pela imaginação e a intuição permeada pela sensibilidade gera conflitos entre o homem que deseja ser suprema, uma espécie de deus e a fragilidade dos sentimentos humanos, por isso afirma: A arte vive entre dois extremos, analisada pela razão cheia de si, é considerada algo menor, uma vez que menores seriam também as faculdades da mente humana envolvidas em sua realização: a imaginação e a intuição que nos torna especialmente humanos.

A confusão que a arte nos faz sentir é causada pela nossa própria sensibilidade, pois foram mãos humanas guiadas por humanos sentimentos que algum modo conduziu a beleza ao mundo dos mortais. (2009, p.12). Podemos asseverar que indícios dessa compreensão de arte como algo menor persiste ainda hoje nas concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino. Pois, a arte como área de conhecimento implica reconhecer que a arte possui saberes específicos traduzidos em expressões culturais e linguagens artísticas, conforme nos diz os PCNs de artes (1997, p.53) “o aluno deverá desenvolver competência estética e artística nas diversas modalidades de Artes (artes visuais, dança, música, teatro”. Portanto contempla toda manifestação humana e seu estudo na formação escolar contribuindo com um leque de possibilidades de participação na sociedade podendo usufruir do patrimônio cultural, como o bom gosto do aluno que queremos formar.

Os processos de criação ocorrem no ambiente da intuição, onde o alunado e também o mestre permeiam por caminhos que vão desde a intencionalidade perpassando pela sensibilidade para juntos

produzirem atividades artísticas, mas sem um direcionamento definido por um currículo básico. A arte enquanto conhecimento e expressão cultural devem ser construída e reconstruída nas interações entre professor e aluno, portanto enquanto linguagem deve ser experimentada e partilhada, e como expressão deve ser externalizada e refletida, com características únicas e imprescindíveis ao desenvolvimento do ser humano.

Barbosa (2003, p.18) deixa bem claro a maneira de abordar este conhecimento ao falar que: Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Arte é construção, porque através dela se constrói algo, se transforma a matéria oferecida pela natureza ou pela cultura. Ela tem tanto um caráter técnico racional, quanto outro mais subjetivo ligado ao prazer estético, de quem faz ou de quem frui arte. Um processo de criação artística é uma construção que tem dois grandes e fortes alicerces: a imaginação e o trabalho.

Freitas (2005) descreve muito bem a arte como conhecimento para o desenvolvimento da sociedade quando diz que numa sociedade em que a divisão do trabalho é fator determinante e as pessoas estão cada vez mais especializadas, a arte seria uma forma de resgatar a totalidade. Totalidade esta, que envolve as várias dimensões do ser humano: afetiva, cognitiva e social, numa relação integradora de emoção e razão, afetividade e cognição, subjetividade, conhecimento e sentimento.

Fragmentam-se as funções, fragmentam-se os olhos, fragmenta-se o pensamento e assim as pessoas se tornam incapazes de perceber e atuar na sua totalidade. São pilotos, engenheiros, agrônomos, professores de artes visuais, professores de artes cênicas. São indivíduos fragmentados.

O conhecimento artístico deve ser visto como um fim em si, como um saber carregado de especificidades, com objetivos e conteúdos próprios e que, se fundamentado numa concepção estética, que vai além da própria disciplina escolar, que envolve beleza, símbolo e diversidade de linguagens, pode ser considerado como uma forma de sensibilização para além do ensino de artes.

O ser humano produz arte como trabalho do pensamento, transformando-a numa atividade estética, em que aconteça a integração da aprendizagem racional com a estética, ocorrendo a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, como um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida. A arte é, primordialmente, a concentração dos sentimentos em formas expressivas. Pela arte o homem

pode transportar-se para o mundo da imaginação. Através dela temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças.

Numa civilização onde cada vez são mais estreitos os espaços destinados à imaginação, onde o racionalismo elegeu o “realismo” como norma de ação, onde até mesmo o prazer deve ser comparado à arte, pode constituir-se num elemento libertador. Sendo ela inclusiva e através dela cada um pode mostrar a sua capacidade, trabalhando com objetivo para dar prazer e sentido ao que está sendo realizado. Quando o professor reconhece a arte como meio de conhecimento ele terá como se manifestar por diversos caminhos, valorizando a organização do mundo da criança e do jovem, sua autocompreensão, assim como o relacionamento com o outro e com o meio. Os educadores poderão abrir espaços para manifestações que possibilitam o trabalho com a diferença, o exercício da imaginação, a autoexpressão, a descoberta, a invenção, novas experiências perceptivas, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) para o ensino de Artes e suas expressões artísticas e em consonância com a LDB (2001, p.19) em seu artigo 26 e a proposta curricular sugerida pelos PCNs de Artes, conforme explicita: “A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação”.

Por estes motivos a arte enquanto manifestação histórico-cultural inerente a homens e mulheres, constitui-se num veículo ímpar de inserção social, promovendo a formação estética, ética e cultural dos nossos educandos, conseqüentemente desenvolvendo atitudes de solidariedade ao outro, respeito ao patrimônio cultural enquanto componente de seu contexto ambiental e as formas de manifestações artísticas e culturais das nações. Isto implica afirmar que a arte educa em seu sentido maior, pois forma o cidadão, autônomo, participativo e responsável.

Para Barbosa (1989, p.178) a história da arte não acontece de forma direta, mas unifica a arte com as evoluções através dos tempos conforme afirma: Nossa concepção de história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estar preocupado em mostrar a então chamada evolução das formas artísticas através dos tempos, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em

tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais.

A Arte é a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte.

Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia a antropologia, etc., não podem dizer por que elas usam um outro tipo de linguagem, a discursiva, a científica, que sozinhas não são capazes de representar as diferenças culturais. É importante enfatizar que os museus e centros culturais são grandes contribuições para amenizar a ideia de inacessibilidade do trabalho artístico e o sentimento de ignorância do visitante. Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada. Os museus são lugares ideais para o contato com padrões de avaliação da arte através da sua história, que prepara um consumidor de arte crítico não só para a arte de ontem e de hoje, mas também para as manifestações artísticas do futuro.

## **SUPERANDO EQUÍVOCOS E CONTRADIÇÕES NO ENSINO DE ARTE**

As linguagens artísticas são manifestações socioculturais expressas pela humanidade no decorrer de sua trajetória histórica, em suas diferentes formas de comunicação com o mundo e consigo mesmo. Por isso devemos fazer com que nossos educandos tenham acesso, não só como distração e apreciação do trabalho do outro, mais fazendo do espaço escolar o local para criação e produção estética, demonstrando a todos que a arte enquanto área do conhecimento tem seus conteúdos próprios e devem ser trabalhados com mais seriedade. A arte nos permite transcender através da imaginação pelos mais diversos caminhos do tempo e do espaço, nos dando a oportunidade de construir, aprimorar e aumentar conhecimentos, não somente no desenvolvimento de trabalhos artísticos e estéticos como também aperfeiçoando nossas competências e habilidades artísticas, e a explorar aspectos da sensibilidade.

Entendemos que a Arte tem conhecimentos próprios inerentes à educação estética e à cultura produzida no seio das relações sociais, que O conjunto de características do cotidiano escolar é denominada por Forquin de “Cultura da Escola”. Para ele cultura é descrita enquanto um mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o

indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz (FORQUIN, 1993, p. 168).

Arte como lazer, ou mera distração, destituídas da criatividade e saberes históricos e culturais; O fazer artístico, descaracterizado do processo de criação, o fazer como produto, ou seja, confecção de objetos artesanais, como meros objetos de enfeites; Arte como “fazer artístico” para alegrar as festas da escola, vazios de conhecimentos culturais e estéticos, com práticas improvisadas; Arte como forma de acalmar alunos indisciplinados, como se fosse um remédio para aliviar este sintoma causado aos alunos que demonstram desinteresse dos rituais enfadonhos das rotinas oriundas das práticas docentes; Arte como recurso didático para os alunos memorizarem conteúdos difíceis de serem aprendidos, favorecendo a educação bancária; Arte nos últimos horários, com tempo restrito, ou mesmo no final de semana para o descanso dos alunos; Arte para completar o tempo de carga horária que ainda falta para a aposentadoria do professor, sem a preocupação do tipo de conhecimento que este profissional tenha sobre a arte.

Para superação destes equívocos no ensino de Arte devemos possibilitar a todos os educandos e aos professores a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer arte. Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo a produção de outras pessoas e de outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto os seus próprios modos de pensar e agir quanto os das sociedades.

Desta forma, as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores devem desenvolver nos alunos a compreensão do fazer artístico, ou seja, que suas experiências de criar, desenhar, pintar, esculpir, cantar, executar instrumentos musicais, dançar, apreciar, filmar, videografar, dramatizar etc. são vivências essenciais para a produção de conhecimento em arte. Ao conhecer e fazer arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com a própria arte, consigo mesmo e com o mundo.

Não obstante, faz-se necessário a inserção da Arte como componente curricular obrigatório em toda Educação Básica. Mas é primordial saber como a arte é concebida e ensinada pelos profissionais que são responsáveis por este ensino e ainda conhecermos as formas de manifestações da Cultura inerente a cada povo e região do qual participam os integrantes daquele contexto onde estão inseridos.

Arslan e Iavelberg (2006, p.41) afirmam que o gosto pela arte e a vontade de estudar aparecem através do contato com a linguagem artística, quando falam que: Sem acesso a equipamentos culturais a população pode não desenvolver hábitos, valores, atitudes na relação com a

cultura, nem é capaz de construir o olhar crítico sobre as produções artísticas visuais e outras, como outdoors, cinema, propagandas, revistas em quadrinhos, grafite, televisão, etc.

O pensamento expresso nos remete afirmar que quando o aluno reconhece e fala sobre a arte e suas manifestações fora do âmbito escolar, facilita o desenvolvimento de sua compreensão de que a arte pode estar relacionada com a história da vida de cada pessoa e que não se resume apenas em trabalhos utilitários e fazeres descontextualizado dos educandos da realidade dos educandos realizados em sala de aula na maioria das escolas brasileiras. Partindo do pressuposto que o marco referencial de reflexão e produção de saberes é o próprio cotidiano escolar reconhecemos que as práticas pedagógicas equivocadas e fragmentadas dão-se em função da falta de uma política de formação que atenda as especificidades das linguagens artísticas e a formação estética e cultural dos educadores.

Conscientes de que a arte constitui elemento fundamental na tessitura dos saberes, entende-se que o trabalho com a arte deverá continuar desenvolvendo ações necessárias para garantir seu estudo e implementação efetiva como área de conhecimento e que se construa sua identidade como componente curricular.

Um educador consciente da função, papel e significado da arte para o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua coletividade, saberá discernir junto aos educandos se estes possuem as condições adequadas para a fruição e/ou prática da expressão artística, desvinculando-se das amarras de práticas com ranços de Arte tradicionalista e conservadora, que não contempla as artes contemporâneas, novas tecnologias, mídias e metodologias interdisciplinares e multidisciplinares que incluem questões diversas de gêneros, inclusão social presentes na realidade dos educandos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações estabelecidas acerca desta pesquisa, denominada das concepções, equívocos e superação no ensino de arte. Por acreditarmos na dialética do Universo no qual nos encontramos imersos e esta condição de imersão, já nos deixa numa posição de movimento constante e em desequilíbrio. Assim como a reflexão, pois somos espécie humana em condição histórica de sobrevivência permanente e movida por ideais e ações, o que significa afirmar que enquanto educadores devemos ter como suporte as nossas práticas educativas à dialética da ação, reflexão e ação sempre num movimento circular. E por fim as análises realizadas sobre o estudo exploratório encontramos como uma questão nodal dos equívocos no ensino de artes, que um dos

fatores que interfere nas práticas pedagógicas dos professores está relacionada à formação inicial e continuada dos professores.

No que diz respeito às matrizes curriculares da formação inicial e continuada dos cursos de formação é que nem sempre acompanham as mudanças estruturais e os avanços tecnológicos que a Sociedade globalizada nos apresenta. Outra questão da formação refere-se à fragmentação das formações continuadas, pois nem sempre atende às necessidades reais das dificuldades do fazer pedagógico dos professores, uma vez que estas formações nem sempre são frutos dos diagnósticos realizados pelos professores e excluem a maioria deste processo, pois cursos de aperfeiçoamento não contemplam a todos, inviabilizando a prática democrática.

Quanto às análises sobre as concepções teóricas e metodológicas dos professores que estão lecionando a disciplina de artes no ensino fundamental I não conseguimos ter clareza sobre quais teorias que referendam as práticas dos professores e nem sequer utilizam os Parâmetros Curriculares de arte como fonte de orientação para suas práticas em sala de aula. Os professores demonstram fortes apegos a práticas tradicionais baseados em modelos pré-estabelecidos. Revela em seus discursos o trabalho em função de datas comemorativas ou aulas copiadas de algum livro ou práticas espontaneístas ou supervalorizando a arte como produto utilizando desenhos, dobraduras, pinturas, recortes e colagens em detrimento do processo criativo e dos saberes históricos e culturais que esta área apresenta.

Sobre as linguagens artísticas trabalhadas na Escola, alguns professores trabalham com música associada à dança, neste caso a dança contemporânea. Quanto à recepção dos alunos ao ensino de arte e seus conhecimentos podemos aferir que existe uma boa aceitação do ensino de artes pelos alunos, mas que ainda persiste uma visão de arte utilitarista com ênfase no fazer em detrimento dos saberes e expressões socioculturais que esta área apresenta.

Quanto ao planejamento e as formas de acompanhamento ao ensino de artes e ainda sobre as fontes de pesquisa que utilizam para em seus planejamentos e eram adotados livros didáticos ou outros tipos de materiais didáticos e bibliográficos que dessem subsídios as suas práticas pedagógicas. Quanto ao planejamento na visão dos docentes da rede pública, geralmente não costumam utilizar livros específicos na área de artes e não realizam planejamento nesta área específica, mas realizam planejamentos mensais em todas as áreas. Já o planejamento na Escola da rede particular, os acompanhamentos são semanais, mencionaram não utilizar livros didáticos, mas que fazem pesquisas na biblioteca e em outras fontes como livros, revistas, internet dentre outras.

Quanto a proposta para o ensino de artes os professores revelaram inseguranças em trabalhar com obras artísticas, pois alegaram desconhecimentos sobre história da arte e dizem planejar com temas voltados para datas comemorativas, o que nos remete dizer que estas práticas são equivocadas, pois a realidade não se constitui de fatos isolados e fragmentos em fatos pontuais, pelo contrário é dinâmica e nela os alunos interagem constantemente vivem a cultura, fazem fluir a cultura num universo globalizado.

De modo geral existe um consenso da importância da arte para a formação integral dos educandos e o reconhecimento da arte enquanto área do conhecimento fundamental em todas as dimensões do conhecimento seja cognitivo, afetivo, social, cultural e artístico. Podemos dizer que as escolas precisam reconhecer no conhecimento de artístico e cultural as múltiplas possibilidades de desenvolver competências e habilidades nos educandos, pois sabemos que a arte tem possibilitado o homem a conhecer o mundo e a interagir enquanto pessoa humana e desenvolver o exercício democrático, visto que todas as civilizações produzem seus saberes através da história de sua própria cultura. Por isso a arte se faz tão importante no contexto educativo como forma de favorecer a formação cidadã que passa significativamente pela construção da identidade e fortalecimento das mesmas nos mais diferentes contextos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**, São Paulo, Thomson. 2006.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos, **Teoria e prática de Educação Artística**, Ed. Cultrix, São Paulo. 1995.

\_\_\_\_\_ - **A Imagem no Ensino da Arte**, Ed. Perspectiva, São Paulo. 1999 .

\_\_\_\_\_ - **Arte-Educação no Brasil**, Revista Estudos Avançados, vol. 3, 7ª edição, 1989.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

FERREIRA, Sueli (org.). **O Ensino das Artes: Construindo**, Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FREITAS, Joselaine Borgo fernandes de, **Arte é Conhecimento, é Construção, é Expressão**, Artigo da Revista Digital Art&, Vol. 3, ano III, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUSARI, Maria Felisminda Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação escolar**, São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_ - Metodologia de ensino da arte. São Paulo. Cortez. 1993.

IABELBERG, Rosa, **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**, porto Alegre, Atmed, 2003.

PERRISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**, RS, Porto Alegre, Mediação, 1999.

## CAPÍTULO 2

### **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

*Eliana de Sousa Sarmiento  
Andréa Rodrigues Bastos  
Élida Maria Miranda Linhares*

#### **A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS (PCD) E A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO**

Ao analisar sobre a história da educação, em especial sobre as crianças com necessidades especiais em fase escolar, observa-se um contexto excludente, notavelmente distante do convívio em sociedade, com ações de natureza que estavam pautadas nas deficiências, nas limitações do que mesmo na potencialidade do indivíduo.

O direito das pessoas com deficiências é uma luta de longos anos, em diversos aspectos, sejam as nomenclaturas que foram colocadas de maneira perjurativas, na integração da vida coletiva, no exercer direitos de cidadão, entre tantos desafios enfrentados, nos deteremos no presente trabalho no convívio escolar.

Partindo sobre reflexões em torno das políticas de inclusão, a realidade educacional, algumas Leis que foram criadas sobre essa política e o impacto que essas políticas tiveram na vida dos estudantes com necessidades educacionais, estaremos realizando um diálogo sobre o ciclo da política da inclusão tendo como foco o Atendimento Educacional Especializado e como este tem se estabelecido como política ao longo dos anos. Como essa política está sendo implementada no município de Fortaleza, local da pesquisa.

Dialogar sobre deficiências e dificuldades de aprendizagens não é uma tarefa fácil, diante de como estes foram tratados ao longo da história. Essa temática, traz um contexto da qual não é homogêneo é um processo contínuo que possui variações, de um lugar para o outro, mesmo se tratando de um mesmo período histórico (Silva, 1987).

A história da educação inclusiva vem carregada de lutas históricas, por uma educação com equidade e de qualidade. Principalmente se falando em públicos específicos, como pessoas com autismo, deficiências, superdotação/altas habilidades.

Durante muitos anos a educação era privilégio de poucos e no que tange as crianças com alguma necessidade especial, estes sofriam segregação, precisavam se adequar aos locais para exercerem sua permanência e sempre distante da escola regular. No Brasil antes da década de 80, o que se tinham para as pessoas com deficiências e dificuldades, eram ações assistencialistas de caráter de caridade (Carvalho Freitas & Marques 2009).

Minetto (2010 p.46), destaca que a luta e normalização das pessoas com necessidades especiais, se fortaleceu no século XX, através do movimento “Paradigma da Integração”, este defendia o direito do aluno com necessidades educacionais (ANEE) para estarem regularmente matriculadas nas redes regulares de ensino.

A segregação das pessoas com deficiências percorreu uma trajetória de dificuldades e apenas no século XIX, após a revolução Francesa que esta população teve a educação institucionalizada, porém ainda distante de uma educação escolar.

A história tem mostrado evidências das diversas dificuldades encontradas em atender a aprendizagem de todos. Na década de 20, foram criadas escolas especiais, logo depois classes especiais para as pessoas consideradas “difíceis” de serem ensinadas (MENDES, 2006), ou seja, com especificidade diversas, da qual não conseguiam “acompanhar a escola regular”.

As classes especiais, não iniciaram no Brasil, já estava difundida por uma parte da Europa e no Brasil foi instituído em Lei em 1927, em Minas Gerais, no governo de Francisco Campos (Universidade de Minas Gerais, 1985). Os professores atuantes para as classes especiais eram selecionados para essa função, devendo utilizar métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e quando necessário materiais didáticos específicos (Brasil, 1994). Os critérios para alunos estarem na classe especial eram: ser menores de 12 anos, ter repetido três anos a mesma série e ter resultados de testes de inteligência que presumia-se incapacidade de aprender. Os motivos eram independentes de ser por defeitos congênitos ou adquiridos.

O objetivo dessas salas eram aproximar os alunos do padrão considerado dito “normal”, para que pudessem se enquadrar conforme se exigia para estar em uma sala de aula regular. Porém o que aconteceu foi um colapso nessas salas, pois as classes só faziam aumentar, havia reclamações das famílias desses alunos, índice de fracassos aumentado e assim foi necessário intervenções educacionais e a partir da década de 80, o sistema iniciou ações para rever as situações da proposta educacional da época.

## **A AGENDA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

No período do governo Sarney se fortaleceram, movimentos das pessoas com deficiências e

estes estavam ativamente no processo do Congresso Nacional Constituinte, lutando pelas suas causas, entre elas superar a segregação.

Os movimentos de luta que ocupavam os espaços em busca de uma escola adequada para as pessoas com deficiências, eram compostas por Pessoas com Deficiências e suas Famílias, Organizações não Governamentais e Movimentos Sociais, Academia e Pesquisadores, Profissionais da Saúde e Educação, Legisladores e Governos, a Mídia e Opinião Pública.

Pode-se dizer que em parte esses atores conquistaram vitórias, pois na Constituição federal de 1988, tiveram várias páginas garantindo direitos as pessoas com deficiências entre eles a educação como um direito de todos, citada no artigo 205, da Constituição Federal de 1988. Seria desde então garantir a aprendizagem, permanência e acesso de todos na escola, independente da situação socioeconômica, gênero e se possui deficiência ou não. No artigo 208, que trata da educação básica, afirma que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

O que não podemos considerar uma vitória real, foi a palavra “preferencialmente”. Pois esta abriu precedentes para a instituição de ensino para as crianças com necessidades educacionais, funcionar distante da escola regular e assim a segregação permanece, porém com uma nova identidade.

Durante os mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, continuaram alguns avanços no sistema educacional para as Pessoas com Deficiência, o mesmo decretou em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A LDB, tem um capítulo específico para a Educação Especial. Onde, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, quando não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A princípio houveram interpretações errôneas a respeito desse texto, pois o que se interpretavam, eram que nas escolas as salas do AEE, ficariam responsáveis por ensinarem as crianças com necessidades educacionais. Verifica-se novamente a segregação dos alunos com necessidades educacionais, pois estes não estariam nas salas de aula regular. Por isso a necessidade de leituras, estudos e compreensão sobre o real trabalho do Atendimento Educacional Especializado.

## **A IMPLEMENTAÇÃO DO AEE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.**

A secretaria Municipal de Educação de Fortaleza tem se destacado nos avanços no que diz respeito a educação inclusiva, a maioria das escolas possuem Sala de Recursos Multifuncionais, e essas salas já estarão iniciando sua expansão para os Centros de Educação Infantil, que atendem as crianças entre 1 ano e 05 anos.

Fortaleza vem se destacando, pois busca assegurar a permanência das crianças na rede regular de ensino, colabora com os profissionais e famílias visando oferecer respostas às necessidades educacionais dos estudantes.

Segue abaixo as medidas de implementação realizadas na SME Fortaleza, para garantir uma educação inclusiva e permanência dos estudantes com deficiência na escola.

### **MATRÍCULAS ANTECIPADAS**

A Secretaria Municipal da Educação (SME) realiza a matrícula antecipada dos alunos da Educação Inclusiva, tendo como objetivos identificar as necessidades educacionais específicas destes alunos, mapear as escolas e assegurar, de forma prévia, a organização dos suportes e recursos de acessibilidade física e pedagógica, favorecendo o princípio da equidade e a promoção de respostas educacionais a todos os estudantes. É importante destacar que, além das matrículas antecipadas, os alunos podem ser matriculados na Rede Municipal em qualquer período do ano.

### **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas neste atendimento se diferenciam das realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. O AEE complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

### **EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA ETI FRANCISCO SUDERLAND BASTOS MOTA**

A Escola Municipal de Tempo Integral (ETI) Francisco Suderland Bastos Mota, localizada

no bairro Dendê, oferece educação bilíngue, garantindo a promoção da identidade linguístico-cultural para estudantes ouvintes, surdos e com surdocegueira. Neste modelo bilíngue, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se constitui como primeira língua de convivência, comunicação e instrução acadêmica; enquanto a Língua Portuguesa, mantida como segunda língua, é objeto de ensino na modalidade escrita e instrumento necessário à comunicação, construção do conhecimento e o acesso às informações. A escola funciona da Educação Infantil IV ao 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais).

Os documentos que fortalecem a implementação do AEE em Fortaleza são:

- Orientações para profissionais da Ed. Inclusiva da Rede Municipal;
- Lei nº 12.764 - Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
- Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência;
- Nota técnica sobre profissionais de apoio;
- Política nacional de ed. especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Lei no 7.991/96 – Lei (alterações) no 9.317/2007 CME.

Todas essas informações sobre a Implementação do AEE, foram retiradas do próprio site da SME Fortaleza.

## **AS ESTRATÉGIAS E ALTERNATIVAS PARA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS E O AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO)**

A história da educação inclusiva vem com uma bagagem de lutas, que busca uma educação de qualidade, equitativa rompendo com as barreiras dos estigmas e se aproximando cada vez mais da escola regular. O AEE vem ao encontro dessas lutas, trazendo avanços na educação inclusiva, possibilitando a permanência do aluno com necessidades especiais a permanecerem nas salas de aula regular e ter um atendimento individualizado, através das Salas de Recursos Multifuncionais, a sala da qual acontecem os atendimentos educacionais especializados.

Uma das alternativas para a inclusão deve acontecer através da Sala de Recursos, como também nas salas de aula regulares, nos espaços, no conhecimento dos profissionais envolvidos e na parceria entre família e escola. Reafirma-se sobre a necessidade de conhecer a verdadeira e real forma que esse atendimento deve contribuir na vida das pessoas com deficiências. Tomando sempre

o cuidado com interpretações errôneas sobre essa modalidade de atendimento e para isso é necessário compreender as verdadeiras ações que devem existir no AEE, para que não aconteçam exclusões ou confundir com reforço escolar. Citamos abaixo algumas alternativas sobre o AEE.

**Diversificação de atendimento:** Necessário Planejamentos Educacionais Individualizados, para atender às necessidades específicas dos alunos, realizando atendimento individualizado, em grupo, em contraturno, integrado à sala de aula regular.

**Adaptação Curricular:** Desenvolver e adaptar currículos específicos para os alunos públicos do AEE, levando em consideração suas habilidades, potencialidades, ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais especiais.

**Uso de Tecnologias Assistivas:** Implementar tecnologias assistivas e recursos educacionais especializados para apoiar a aprendizagem e a participação dos alunos no ambiente educacional.

**Formação e Capacitação de Professores:** Promover a formação continuada e capacitação dos professores e profissionais da educação para melhor atender aos alunos que são públicos do AEE, garantindo que estejam preparados para utilizar estratégias e recursos adequados.

**Avaliação e Monitoramento Contínuo:** Realizar avaliações regulares para acompanhar o progresso dos alunos que recebem AEE e ajustar as estratégias conforme necessário para garantir sua eficácia, para isso é necessário a parceria entre professores tanto do AEE, quanto da sala de aula regular.

**Participação da Família e Comunidade:** Incluir a família e a comunidade no planejamento e implementação do AEE, reconhecendo sua importância como parceiros no desenvolvimento educacional e social dos alunos.

**Inclusão no Currículo Regular:** Promover a integração do aluno, através de atividades flexibilizadas, através do currículo regular da escola, facilitando a participação dos alunos em atividades educacionais e sociais junto com seus pares.

Os dispositivos legais são levados a União, estados e município a se adequarem através de políticas públicas para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A LDB, em seu art. 58 (BRASIL, 1996), convoca a reorganizar os sistemas de ensino com vistas a garantir currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organizações específicas, profissionais especialistas e professores capacitados para garantir o desenvolvimento educacional desses alunos.

## **COMO SE DÁ A AVALIAÇÃO E O MONITORAMENTO DO AEE NAS UNIDADES ESCOLARES DE FORTALEZA**

A Avaliação e o monitoramento em um ciclo de política pública são essenciais para garantir ações governamentais eficientes e eficazes alinhada aos objetivos específicos. O principal objetivo do AEE é garantir a permanência das crianças com necessidades educacionais.

A meta da SME de Fortaleza é levar o AEE, para todas as escolas e Centros de Educação Infantil; Capacitar através de formações continuadas todos os profissionais da educação que fazem o atendimento aos estudantes com necessidades especiais. Através de relatórios específicos realiza-se monitoramentos dos avanços que acontecem nos atendimentos especializados aos estudantes. Há investimentos da união e município para as salas de Recursos, para os trabalhos pedagógicos, como também materiais que favoreçam a permanência das crianças que são públicos alvo do atendimento.

Todo esse processo garante que essa política seja estabelecida garantindo a eficácia e sustentabilidade do AEE, ao longo do tempo. O processo da avaliação e monitoramento ajudam a garantir que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente e que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes como um todo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pode-se verificar avanços nas políticas de educação inclusiva e estes precisam ser contínuos, pois verifica-se que a medida que os anos passam as necessidades educacionais se tornam cada vez mais diversificada. Um estudante possui necessidades educacionais diferente do outro e estes estão chegando com uma grande velocidade às escolas, por esta razão se faz necessário uma revisão adequada sobre o atendimento educacional especializado, para que não aconteça um colapso na educação, como aconteceu nos anos passados com as classes especiais.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil é regulamentado por algumas leis e decretos que normatizam sua oferta e implementação. Podemos citar: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996: em seu artigo 58, que "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais." Decreto nº 6.571/2008: regulamenta o AEE e define as diretrizes para sua oferta, assim como as responsabilidades dos sistemas de ensino na implementação do atendimento.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): Documento que orienta a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva, incluindo o AEE como um dos componentes fundamentais para a garantia do acesso, permanência e sucesso dos alunos com deficiência na escola regular. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU): Ratificada pelo Brasil em 2008, esta convenção internacional reforça os direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva, o que influencia diretamente a política nacional de educação especial e, por consequência, o AEE. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146/2015: estabelece direitos e garantias para as pessoas com deficiência, incluindo dispositivos que asseguram o acesso à educação inclusiva e ao AEE como parte integrante do processo educacional.

Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE): orientam a implementação do AEE, como por exemplo, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que oferecem diretrizes detalhadas para a oferta do serviço.

Considerando os avanços históricos, na política de inclusão e aqui nos referindo sobre o Atendimento Educacional Especializado, este atendimento as pessoas com deficiências está presente em normativas e documentos legais que fundamentam que este seja ofertado de forma adequada e inclusiva, contribuindo para a permanência da pessoa em fase de escolarização na escola regular de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF Presidência da República. DISPONÍVEL: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 06 de Julho de 2024.

BRASIL, LEI Nº 14.254, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.** Brasília, DF Presidência da República. DISPONÍVEL : [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm). Acesso em: 06 de Julho de 2024.

BENDINELLI, ROSANA CLÁUDIA. **Atendimento Educacional Especializado, Pressuposto e Desafios.** Plataforma Instituto Rodrigo Mendes, 2018; Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/> Acesso em: 20/07/2024.

CABRAL, LEONARDO SANTOS AMANCIO e MENDES, ENICÉIA GONÇALVES. **Da segregação da pessoa com deficiência à sua inclusão escolar radical no contexto italiano**; Artigo publicado na IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. Disponível: [https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/10\\_povos/da-segregacao-da-pessoa-com-deficiencia-a-sua-inclusao-escolar-radical-no-contexto-italiano.pdf](https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/10_povos/da-segregacao-da-pessoa-com-deficiencia-a-sua-inclusao-escolar-radical-no-contexto-italiano.pdf) Acesso em: 18/07/2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA (2024) **orientações pedagógicas, Educação Inclusiva e Diversidade 2024**. Fortaleza-Ce. DISPONÍVEL: [https://drive.google.com/file/d/1i3kEMNCJY\\_1KLbOQEU5iLtkr6wgrM6kZ/view](https://drive.google.com/file/d/1i3kEMNCJY_1KLbOQEU5iLtkr6wgrM6kZ/view) <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino?id=6>, Acesso em: 10 de Julho de 2024.

PLATAFORMA TODOS PELA EDUCAÇÃO (2020): Artigo: **Educação Inclusiva: Conheça o histórico da legislação sobre inclusão**. Disponível: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/> Acesso em: 22/07/2024.

PLATAFORMA FUNDAÇÃO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (2022): **Linha do Tempo: Pessoa com Deficiência**. Disponível: <https://fundacaofhc.org.br/linhasdotempo/pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 19/07/2024.

VALADÃO, GABRIELA TANNÚS e MENDES, ENICÉIA GONSALVES. **Políticas Educacionais Brasileiras sobre AEE**. Revista JORSEN, Vol. 16, Edição S1 Edição especial; Agosto 2016; Disponível: <https://nasenjournalsonlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12226> Acesso em: 22/07/2024.

## CAPÍTULO 3

### **AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GARANTIA DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

*Kyria Xavier de Sousa Rocha Silveira  
Eliane Maria coelho de Araújo Sales e Silveira  
Cleilce Nazareno Costa*

#### **O PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO ATÉ SE TRANSFORMAR NUMA POLÍTICA PÚBLICA**

Para compreender a natureza da educação precisamos entender a condição humana, uma vez que a educação representa um fenômeno que nos é inerente. A aptidão para o raciocínio reflexivo e abstração está profundamente ligada ao processo educativo, pois é através deles que nós nos desenvolvemos e nos aprimoramos. A capacidade de transformar o ambiente, refletir sobre as ações e repassar o conhecimento entre gerações são fatores determinantes no processo evolutivo da nossa sociedade. A educação, nesse sentido, tem um caráter reprodutor, pois é o que permitirá que a humanidade se reproduza e as sociedades se mantenham e evoluam. É através da educação que transmitimos valores, conhecimentos e práticas culturais, garantindo a continuidade das conquistas da humanidade e possibilitando inovações. Além disso, a educação desempenha um papel fundamental na formação da identidade individual e coletiva, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Buscando entender a natureza e especificidade da educação, Saviani (2015) aponta que o trabalho diferencia o homem dos outros animais: “E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (Saviani, 2015, p. 286). Quanto à educação, ele a define como um processo de trabalho não material, contrastando com o trabalho material, que visa principalmente à produção de bens materiais para a subsistência. Isso porque, no caso da educação, o produto do trabalho (o conhecimento, aprendizado, desenvolvimento intelectual e humano dos educandos) não pode ser separado do próprio processo educativo. Em outras palavras, o ato de educar não é apenas a transmissão de conhecimentos, mas sim um processo dinâmico e integrado onde o produto (o aprendizado) está intrinsecamente ligado à prática educativa em si. (Saviani, 2015).

Ainda que entendida como inerente ao ser humano, na sociedade moderna a educação vai se complexificando. Na contemporaneidade, o homem é colocado no centro do universo, o que demanda um sistema jurídico adequado para proteger os direitos do indivíduo. Ao longo da história, a ideologia humanista dos Direitos Humanos foi baseada na perspectiva europeia, que acreditava que apenas uma pequena parcela da humanidade branca tinha direito a esses direitos, o que colocava a dignidade da maior parte da humanidade em risco. Isso foi escondido por um discurso de classificação e hierarquização que permitiu que uma grande parte da humanidade não pudesse reivindicar esses direitos. (Bragato, 2014).

Um marco histórico que estabeleceu a proteção dos direitos humanos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos - ONU, de 1948, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Em seu 26º artigo ela afirma quanto ao direito à educação igualitária e universal, pelo menos no que concerne aos ensinamentos elementares e fundamentais. Estipulando uma educação plena para expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Devendo favorecer a compreensão e a tolerância entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como no desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Assim, parte-se do princípio de que a educação é um direito fundamental do ser humano. A partir dela, outros direitos, como os direitos civis, sociais e econômicos, podem ser exercidos, pois fornece aos indivíduos o conhecimento e as habilidades necessárias para se envolver plenamente na sociedade. Isso inclui entender seus direitos civis, como a liberdade de expressão e voto; direitos sociais, como acesso à saúde e segurança social; e direitos econômicos, como oportunidades de emprego e condições de trabalho justas.

Portanto, estabelece-se que as normas escritas são a base da sociedade urbano-industrial contemporânea, notadamente grafocêntrica. Por isso, o sujeito precisa ter acesso aos códigos escritos para poder se integrar ativamente na sociedade e exercer todos os seus direitos. Nessa perspectiva, essa mesma sociedade atribui à escola a responsabilidade de ensinar e defende a universalização da escola elementar como um meio de tornar todos cidadãos com direitos e deveres. (Saviani, 2013).

A transmissão do conhecimento técnico e prático necessário para a criação e uso de ferramentas, bem como a inovação contínua que caracteriza a evolução tecnológica humana, depende da educação. Além de obter conhecimentos acadêmicos, ela ensina às pessoas normas sociais, valores morais e habilidades interpessoais que são essenciais para viver bem em uma sociedade. (Saviani, 2015).

Assim, Saviani (2015) afirma que a educação vai além do ensino formal, pois embora o ensino formal seja importante e faça parte da natureza do fenômeno educativo, a educação como um

todo é um processo mais abrangente e inclusivo que molda o desenvolvimento humano de maneira multifacetada e contínua ao longo da vida. No entanto, o ensino é um componente essencial do sistema educacional mais amplo, justamente por organizar o saber sistematizado com vistas a formar as novas gerações.

No Brasil, a educação enquanto direito constitucional só veio a ser citada pela primeira vez em dois parágrafos na Constituição de 25 de março de 1824, em um único artigo que determinava: Ao tratar da “inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”, estabelece que “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, § 32). A segunda referência diz respeito aos “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (art. 179, § 33) (Vieira, 2007). Contudo, devido às limitações encontradas à época, foi revertido no estabelecimento de uma escola de primeiras letras em cada vila de acordo com a lei de 15 de outubro de 1827.

Durante a mudança do Império para a República em 1891, um marco significativo desse período foi a proposta da Reforma Benjamin Constant, que introduziu os Regulamentos da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, incluindo o Ginásio Nacional. O texto constitucional do Império brasileiro da época não abordava a questão educacional de forma significativa. Isso apesar de o Brasil ter sido um dos primeiros países a estabelecer em sua legislação a garantia da educação gratuita para todos os cidadãos. (Vieira, 2007).

Essa nova Carta Magna atribui ao Congresso Nacional o papel de “legislar sobre [...] o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União” (art. 34, inciso 30). Encarregando a União o ensino superior no País e a instrução primária e secundária no Distrito Federal. (Vieira, 2007).

Em 1934, a Constituição aborda, finalmente, de forma significativa, a educação. Nela, a União é responsável por estabelecer diretrizes nacionais da educação e o plano educacional nacional, compreendendo o ensino em todos os graus e ramos, tanto comuns quanto especializados, cabendo aos Estados e Distrito Federal organizá-los e mantê-los. Porém, em decorrência da ditadura do Estado Novo, uma nova Carta Constitucional foi outorgada em 1937. No novo enunciado tópicos fundamentais foram relativizados e outros silenciados:

O enunciado do artigo 130 contempla os princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, mas esses princípios são relativizados quando se afirma, no mesmo artigo, que "a gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (Saviani, 2008, p. 264).

No texto da Constituição de 1946, alguns pontos da Constituição de 1934 foram retomados: “com efeito, ela reservou no Título VI, “Da Família, da Educação e da Cultura”, o Capítulo II à educação e à cultura em que contemplou todos os princípios previstos na Constituição de 1934 (idem, pp. 256-257)”. (Saviani, 2008, p. 265).

Com o advento do regime militar no Brasil em 1964, o direito a gratuidade educacional no Brasil volta a ser relativizado, conforme consta na Constituição de 1967, artigo 168: "sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior". A Constituição seguinte, de 1967, manteve a mesma proposta da anterior no que diz respeito à educação. (Saviani, 2008, p. 265).

Contudo, o direito à educação, definido como um direito fundamental de natureza social, surge apenas em 1988, discriminado no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, explicado nos artigos 205 a 214. Os artigos descrevem vários aspectos da realização desse direito, como os princípios e objetivos que o sustentam e as obrigações de todos os envolvidos. Da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para garantir esse direito, a estrutura educacional do Brasil (com vários níveis e modalidades de ensino) e a previsão de um sistema de financiamento único, vinculado à receita constitucional, estabelecendo critérios e padrões que devem guiar o trabalho dos legisladores e administradores públicos. (Duarte, 2007).

Desse modo, é possível compreender que a partir da CF 1988 vai se constituindo, no Brasil, uma política educacional, principalmente após a promulgação da Lei da Educação (LDB) de 1996. Para compreender a política educacional brasileira, torna-se necessário, antes, conceituar o que entende-se aqui por políticas públicas.

No início dos anos 1950, o termo "política pública" ou "*policy science*" teve sua origem principalmente no meio acadêmico nos Estados Unidos (EUA). Diferentemente da abordagem europeia, que inicialmente via política pública como uma análise do papel do Estado e de suas instituições, o foco principal nos EUA era na ação governamental. Na área do governo, a política pública como instrumento de tomada de decisão é um resultado da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como meio de lidar com os efeitos que ela traz. (Souza, 2006).

Desse modo, pode-se compreender que o conceito de política pública é complexo e multifacetado e não há uma definição única. A respeito disso, Souza (2006) explica:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. (Souza, 2006, p. 24).

Desse modo, é possível compreender que as definições de políticas públicas geralmente se baseiam em uma visão integral do assunto, em que a totalidade é mais importante do que a soma das partes, portanto indivíduos, instituições, interações, ideologias e interesses se entrelaçam e influenciam o processo político e a implementação de medidas destinadas a resolver problemas sociais e econômicos. Contudo, entende-se por política pública às ações e decisões tomadas pelos governos para resolver problemas específicos da sociedade, podendo variar a maneira como essas políticas são formuladas, implementadas e avaliadas, a depender do contexto político, social, econômico e cultural. Conforme afirma Souza (2006):

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (Souza, 2006, p. 26).

A partir dessa definição, ao se propor um estudo sobre as políticas públicas educacionais, faz-se necessário analisar o conjunto de decisões, planos, metas e ações adotadas no Brasil a partir da CF de 1988, o que será desenvolvido no tópico subsequente.

## **POLÍTICA EDUCACIONAL RELACIONADO AO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Historicamente, o Brasil enfrenta desafios significativos para garantir uma educação de qualidade para todos. Políticas educacionais para igualdade de condições de acesso e permanência na escola passaram a ser direito constitucional com a CF de 1988, conforme consta na seção dedicada especificamente à educação no Capítulo III - DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE, Seção I - DA EDUCAÇÃO.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, p. 143).

Além de determinar a educação como um direito, no Art. 206 determina os princípios do ensino no Brasil, sendo eles da:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de

idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (Brasil, 1988, p. 143).

O Art. 206 também estipula a gratuidade nos estabelecimentos oficiais como um dos princípios que regem o ensino no Brasil. O texto constitucional define que o ensino público deve ser gratuito em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, com o objetivo de garantir o acesso universal à educação de qualidade.

Entretanto, a missão de garantir acesso e permanência à educação em todo território nacional apresenta muitas complexidades. Devido a resistência histórica a investir na educação, o Brasil chegou ao final do século XX sem resolver o problema da universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, ao contrário de países vizinhos como Argentina, Chile e Uruguai, que resolveram essas defasagens no início do século XX. (Saviani, 2013).

Contudo, a Constituição Cidadã de 1988, representou um momento histórico, com o fim do período da ditadura militar e o estabelecimento do regime democrático de direitos, em que o Brasil rompe com o autoritarismo e reintroduz os princípios democráticos, reconhecendo os direitos humanos.

Ainda em 1988, inicia-se o debate sobre a nova lei das diretrizes da educação no Brasil, mas somente em 1996 o Congresso Nacional aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No mesmo ano, é aprovada a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF).

Esse fundo foi criado com objetivo de garantir recursos para o financiamento da educação no Brasil. Estes eram distribuídos entre os estados e municípios, com base no número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, havendo critérios específicos para essa distribuição, visando reduzir desigualdades regionais e garantir maior equidade no financiamento da educação.

Art. 211. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (Brasil, 1996).

Os recursos do FUNDEF eram destinados exclusivamente em ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação, como pagamento de professores, programas de formação continuada, compra de material didático-pedagógico, manutenção das escolas, entre outros.

Nesse sentido, o sistema escolar é amplamente impactado pela legislação de 1996. As ferramentas acima mencionadas permitem que o governo federal assuma a responsabilidade de

definir a política educacional, descentralizando sua aplicação para os estados e municípios. (Vieira, 2011).

Alguns programas federais permanentes, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), foram fortalecidos, consolidados e expandidos nesse período, bem como outros são iniciados, tais como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa de TV Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e o Programa de Formação de Professores em Exercício. (Vieira, 2011).

Outro marco nas políticas educacionais do Brasil nesse período é o Plano Nacional de Educação (PNE), que apesar de constar desde 1988 no texto da CF é sancionado apenas em 2001, conforme esclarece Vieira (2011):

Previsto pela Constituição de 1988 (Art. 214), este tem um primeiro ensaio no Plano Decenal de Educação (Brasil, 1993a), elaborado no governo Itamar, com intenção de definir os rumos da educação nacional no horizonte de 10 anos (1993-2003). O governo Fernando Henrique Cardoso retoma a tarefa de elaboração do PNE na nova LDB (Art. 87, § 1º), atribuindo à União a tarefa de nele estabelecer diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Seu encaminhamento ao Congresso Nacional deveria ocorrer no prazo de um ano, a contar da promulgação da Lei nº 9.394/96. Objeto de polêmicas entre entidades ligadas a educadores e o Ministério da Educação, duas diferentes versões de PNE chegam ao Congresso. Entre marchas, contramarchas, mescladas por acalorado debate, finalmente é aprovado pelo Congresso (2000) e sancionado pelo presidente da República (janeiro, 2001). (Vieira, 2011, p. 204).

Assim, o PNE de 2001 visava atender às necessidades e problemas do sistema educacional brasileiro desse período. Este plano estabeleceu metas e diretrizes para serem alcançadas ao longo de dez anos com o propósito de harmonizar as políticas educacionais com os objetivos de desenvolvimento social e econômico do país. O intuito era assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tivessem condições de acesso e permanência à educação pública. A meta 11 do PNE de 2001 dispõe sobre a adaptação dos programas de apoio ao desenvolvimento da educação já existentes do MEC, como transporte escolar, livro didático, biblioteca escolar, merenda escolar e TV escolar.

Análises das ações realizadas ao longo dos anos de vigência do PNE de 2001 mostraram que houveram progressos em relação às metas e objetivos que foram estabelecidos no início da década de 2000, mas também equívocos em relação a algumas metas que não atenderam aos desejos e aspirações de grupos organizados da sociedade. Dessa forma, de acordo com Aguiar (2010),

A avaliação do PNE (MEC, 2010) mostra, em relação à matrícula, que o acesso da população de 7 a 14 anos está quase garantido, considerando que a taxa de atendimento a

essa faixa etária foi de 97,6%, em 2006 (IBGE/PNAD, 2006). Com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a União ampliou o apoio aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal na oferta da educação básica, mediante um conjunto de ações visando à correção das distorções responsáveis, em parte, pelas desigualdades sociais e regionais. Entretanto, o Brasil ainda ostenta distorção idade/série no ensino fundamental, o que significa continuidade do atraso no percurso escolar; déficit de aprendizagem nesta faixa etária; e negação do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Motivam esta situação os altos índices de reprovação que continuam a existir. (Aguiar, 2010, p. 718).

Ou seja, apesar das diversas ações empreendidas para promover a educação e reduzir as desigualdades, os dados continuam a revelar uma realidade de profundas disparidades. O Brasil é um território diverso e as regiões do país apresentam características distintas e apesar do avanço que o FUNDEF representou para o financiamento da educação, o acesso e permanência segue como um desafio a ser superado. Por exemplo, o percentual de crianças de 7 a 14 anos em situação de trabalho infantil passou de 4,5% em 2006 para 4% em 2007. (Aguiar, 2010)

Outro marco determinante para as políticas públicas em educação no Brasil foi a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990 que, a princípio, foi desenvolvido como um sistema de informações para melhorar a distribuição das políticas educacionais no país. No entanto, transformou-se em uma ferramenta para avaliação e monitoramento do ensino no país. (Vieira, 2021).

Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é implementado, dando continuidade à onda de políticas públicas para monitoramento da educação, apresentando-se como indicador que utiliza dois aspectos significativos para determinar a qualidade da oferta de ensino no país: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB utiliza os dados sobre aprovação escolar das instituições de ensino obtidos através do Censo Escolar e das médias de desempenho no SAEB, sendo um instrumento fundamental para o monitoramento do acesso e permanência na educação básica no país.

A partir do exposto até aqui, é possível compreender que as políticas públicas em educação no Brasil estabeleceram um arcabouço fundamental para a promoção do direito à educação, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988. Esse marco legal definiu princípios e diretrizes que orientam as ações do Estado na área educacional, visando garantir acesso, permanência e qualidade no ensino para todos os brasileiros. Ainda assim, para assegurar esse direito, é necessário esforço contínuo e aperfeiçoamento a fim de superar desafios e promover um ensino de qualidade, bem como oportunizar as condições necessárias para que os estudantes possam acessá-lo.

## POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Como toda demanda expressa aspirações quanto à solução do problema, a definição de políticas públicas a fim de garantir o acesso e a permanência escolar na educação brasileira, encontra-se expressa nas formas de determinações legais como leis, decretos, resoluções e afins, a fim de garantir que a decisão tomada seja implementada, ou seja, na prática fazer a política pública sair do papel e funcionar efetivamente.

Para o Ministério da Educação (Brasil, 2014), a política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita. Complementando a legislação existente, as metas 2, 3, 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) reforçam o direito à educação básica:

Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2015, p. 37, 53, 85, 159).

A implementação da LDB 9394/96, a criação do FUNDEB, através da Lei nº 11.494/07, a elaboração do PNE, embasado na Lei nº 13.005/04, são ações que originam políticas que proporcionaram um resgate da educação brasileira, visando a diminuição das desigualdades e desenvolvimento socioeconômico.

Entretanto, apesar da garantia constitucional, nem todos os sistemas de ensino têm implementado políticas e programas para assegurar o direito à permanência escolar, conforme o UNICEF:

Existem no Brasil diversas políticas e programas, desenvolvidos por diferentes esferas do poder público, que têm como objetivo combater os obstáculos à permanência das crianças e dos adolescentes brasileiros na escola e garantir seu aprendizado. No entanto, de acordo com a consulta realizada com os dirigentes municipais de todo o país, diversos programas de combate à exclusão escolar não chegam aos municípios, apesar de sua importância (UNICEF, 2014, p. 102).

Nessa perspectiva, foi proporcionado ao longo dos anos alguns programas de políticas

públicas de responsabilidade do Governo Federal, através do Ministério da Educação, no combate à evasão e abandono escolar na educação básica brasileira.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um dos primeiros programas federais, que tem sua origem datada de 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro, mas que foi se constituir como um programa nacional apenas em 1985. Ao longo dos anos, o PNLD foi passando por modificações e ampliando sua atuação na educação básica. Já em 2017, por meio do Decreto nº 9099 de 18 de julho, foi criado um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem e executado colaborativamente pelo MEC e FNDE, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), compreendendo as ações de avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa (softwares, jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação, materiais para a gestão escolar, entre outros) de forma sistemática, regular e gratuita, destinados aos alunos e professores das escolas públicas da educação básica brasileira, extensiva às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2020).

Criado em 08 de setembro de 2003, através do Decreto nº 4834, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), foi concebido para garantir a alfabetização e a possibilidade de estudos à população com idade igual ou superior a 15 anos que, por algum motivo, tiveram dificuldade em acompanhar o regime regular das aulas da EJA (Brasil, 2018). Para além de atingir a meta 9 do PNE, que trata da erradicação do analfabetismo de jovens e adultos, o PBA visa promover a cidadania e a oportunidade de crescimento desse público, bem como contribuir para o desenvolvimento social e econômico brasileiro.

Outro programa de grande relevância para assegurar o acesso e a permanência na escola foi o Programa Bolsa Família (PBF). Criado pela Lei n 10.836 de 09 de janeiro de 2004 e regulamentado pelo decreto nº 5.209/2004, o programa se destaca devido à transferência direta e condicionada de renda a toda família em situação de pobreza e extrema pobreza, que, ao ser incluída no programa, deve assumir o compromisso de matricular e garantir a permanência da criança e do adolescente na escola. Dessa forma, procura-se garantir o acesso das famílias menos favorecidas a direitos sociais fundamentais como saúde, educação e assistência social, estimulando a permanência e a progressão escolar de seus membros, através do cumprimento da frequência escolar mínima. A frequência escolar e os motivos de baixa assiduidade são informados pelas secretarias estaduais e municipais de educação ao MEC que por sua vez repassa ao Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, responsável pela gestão do Programa Bolsa Família. Em junho de 2023, o Governo Federal promoveu novamente o programa através da Lei nº 14.601, em que o benefício passou a considerar o tamanho das famílias, bem como suas características, cuja principal regra é

que a renda de cada pessoa da família seja de, no máximo, R\$ 218,00 por mês, ou seja, uma família em que o responsável pela renda ganhe um salário mínimo (R\$ 1.412,00) e nessa família tem seis dependentes, a renda de cada uma é R\$ 217,00. Como está abaixo de R\$218,00, essa família tem o direito de receber o benefício. Quanto à condicionalidade da frequência escolar, pontua-se que o cumprimento mínimo seja de 60% para crianças de 04 a 06 anos de idade incompletos e de 75% para os beneficiários de 06 a 18 anos de idade incompletos que não tenham concluído a educação básica. (Brasil, 2023).

Outro marco importante para fins de acesso e permanência escolar, com o objetivo de prevenir e enfrentar a violência no contexto escolar, o MEC desenvolveu em 2004 o Projeto Escola que Protege, promovendo ações educativas e preventivas a todos os profissionais ligados à Rede de Proteção e Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes, como os profissionais da educação, da saúde, da assistência social, da segurança pública e justiça, conselheiros tutelares, entre outros vinculados às instituições de defesa dos direitos humanos (Brasil, 2018).

Em 05 de dezembro de 2007, foi instituído pelo decreto nº 6286, o Programa Saúde na Escola (PSE), destacando-se como política intersetorial dos Ministérios da Saúde e da Educação com ações voltadas para a prevenção e promoção da saúde e formação integral, visando o pleno desenvolvimento dos estudantes da educação pública brasileira. Esta parceria propiciou a ampliação do PSE, cuja abordagem passou a ser trabalhada de forma transversal e integrada aos componentes curriculares, estendendo essas ações aos estudantes das zonas rurais, quilombolas e indígenas (Brasil, 2020).

Com o objetivo de garantir o acesso e permanência dos alunos da rede pública da educação básica na escola com qualidade e segurança, principalmente das crianças e adolescentes residentes nas comunidades ribeirinhas e rurais espalhadas por todo o Brasil, com base no Decreto n/ 6768, 11/02/2009 (Brasil, 2020) foi lançado o Programa Caminho da Escola, investindo na melhoria efetiva da qualidade do transporte escolar, renovando e equipando a frota de veículos escolares. Desde então, o Programa vem ajudando a reduzir a evasão escolar no Brasil, conforme as metas do PNE.

Seguindo com o panorama das políticas nacionais para garantir o acesso e permanência à educação, é importante mencionar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), fundamentado na Lei nº 11.947, de 11 de junho de 2009, sendo uma ferramenta essencial para garantir que os alunos recebam uma alimentação saudável e segura. (Nogueira, 2022).

O programa tem como objetivo garantir a alimentação escolar dos milhões de alunos matriculados na educação básica da rede pública brasileira, com base no repasse dos recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) às Secretarias Estaduais

de Educação e prefeituras municipais, contribuindo assim para o crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, através de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo. Na perspectiva de aplicação da alimentação saudável e adequada e de apoio ao desenvolvimento sustentável, 30% desses recursos devem ser investidos na compra direta de produtos da agricultura familiar, priorizando os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas, quilombolas e os grupos formais e informais de mulheres, estimulando o desenvolvimento econômico e sustentável desses grupos. (Brasil, 2020).

No Brasil, os primeiros registros dessa ação datam de 1908, porém, assim como outros serviços, passaram a ser fortalecidos a partir da CF de 1988 e posteriormente pela LDB de 1996. Hoje não se concebe pensar em educação pública para todos sem considerar a alimentação, mesmo que 73 milhões de crianças vulneráveis ainda não sejam alcançadas pela oferta de merenda escolar<sup>1</sup>.

Vale ressaltar que em razão da pandemia causada pelo vírus COVID-19, acarretando a suspensão das aulas presenciais em março de 2020, foi autorizada, para esse período, a distribuição dos gêneros alimentícios adquiridos com os recursos federais do PNAE aos pais ou responsáveis pelos alunos.

Com o intuito de ampliar a jornada escolar na educação básica brasileira, o MEC instituiu como estratégia de indução da construção da agenda de educação integral, o Programa Mais Educação (Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 e Decreto nº 7083/2010), promovendo a educação integral por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar (Brasil, 2018). O programa foi reformulado através da Portaria MEC nº 1144/2016 e da Resolução FNDE nº 17/2017, passando a ser chamado de Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, otimizando o tempo de permanência na escola e contribuindo para a melhoria do desempenho escolar.

Com o objetivo de desenvolver estratégias para combater o abandono, a evasão e a repetência escolar nos Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e incentivar a permanência desses estudantes, o MEC lançou em março de 2021 o Programa Brasil na Escola (Portaria nº 177/2021), proporcionando a elevação da qualidade do ensino e na perspectiva de atingir as metas 2 e 7 do PNE, que tratam da permanência na escola e das aprendizagens no Ensino Fundamental. A partir de medidas de apoio técnico e financeiro, a valorização de boas práticas e incentivo à inovação, a perspectiva foi de beneficiar 1 milhão de estudantes em 5 mil escolas brasileiras, cujo investimento

---

<sup>1</sup> Dados retirados do Relatório Estado da Alimentação Escolar no Mundo, publicado no ano de 2020 pelo Programa Mundial de Alimentos (WFP).

previsto foi de R\$200 milhões a cada dois anos.

Em maio de 2022, através do Decreto nº 11079/22, o Governo Federal lançou a Política Nacional para a Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, de forma a reduzir os índices de abandono e evasão escolar agravados pela COVID-19, bem como elevar o desempenho escolar, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em que as metas que mais se destacam são: aumento da frequência escolar, o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem para o avanço.

Outro programa federal de incentivo à permanência escolar lançado pelo atual governo foi o Pé de Meia (Medida Provisória nº 1198/2024), de incentivo financeiro educacional na modalidade poupança, cujo objetivo é estimular a permanência dos adolescentes de baixa renda matriculados na rede pública e inscritos no Cadastro Único para Programas Sociais - CadÚnico e a conclusão do Ensino Médio, reduzindo assim a evasão escolar. A previsão é que o programa deve beneficiar cerca de 2,5 milhões de estudantes, efetuando o pagamento de \$200 mensais e \$1000 ao final de cada ano concluído, esse sendo retirado da poupança após a conclusão do Ensino Médio. Dessa forma, para o recebimento deste incentivo cada aluno deve ter frequência escolar de 80%, ser aprovado ao final de cada ano letivo, participar das avaliações do SAEB e das avaliações propostas pelos estados e participar do Enem no último ano do Ensino Médio. Ressalta-se que o programa se estende também aos alunos da EJA entre 19 e 24 anos (Brasil, 2024).

Vale considerar ainda, dentre as iniciativas de enfrentamento à exclusão escolar no Brasil, a Busca Ativa Escolar, desenvolvida pelo UNICEF em 2017, em parceria com a Undime e o apoio do Congemas e Conasems, com o objetivo de dar suporte aos Estados e municípios no monitoramento das crianças e adolescentes que não estão matriculados nas redes de ensino, com frequência irregular e em risco de evasão (Busca Ativa Escolar, 2017). Em consonância com as estratégias 1.15, 2.5, 3.9, 8.6 e 9.5 das metas 1, 2, 3, 8 e 9 do PNE 2014-2024, conforme apresentado no Quadro 1, a Busca Ativa Escolar auxilia os gestores públicos no planejamento de estratégias, em parceria com os órgãos públicos de diferentes áreas (Educação, Saúde, Assistência Social) e organizações da sociedade civil, para garantir a inclusão e permanência escolar dessas crianças e adolescentes.

Quadro 1 - Metas do PNE (2014-2024) e respectivas estratégias relacionadas à Busca Ativa Escolar

META	ESTRATÉGIA
1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de	1.15 - promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e

<p>educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.</p>	<p>proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 anos.</p>
<p>2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir pelo menos que 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p>	<p>2.5 - promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude.</p>
<p>3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.</p>	<p>3.9 - promover a busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude.</p>
<p>8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.</p>	<p>8.6 - promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.</p>
<p>9 - Elevar a taxa da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.</p>	<p>9.5 - realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil.</p>

**Fonte:** elaborado pelas autoras a partir de Brasil (2014).

Na plataforma do UNICEF, o processo da Busca Ativa Escolar é acompanhado por uma ferramenta tecnológica que funciona como um banco de dados, propagando as informações do monitoramento entre as áreas, sendo flexível conforme a realidade de cada município (Busca Ativa

Escolar, 2017).

A partir do exposto até aqui, observa-se que ao longo da história da educação brasileira, com mais destaque a partir dos anos 90, a gestão pública federal em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios vêm desenvolvendo políticas públicas na perspectiva de garantir uma educação com qualidade e equidade, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e a redução das desigualdades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade**. Revista Novos Estudos Jurídicos - Eletrônica, Vol. 19 - n. 1 - jan-abr 2014.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Programa Bolsa Família**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Caminho da Escola. Brasília, Ministério da Educação, **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2020. Disponível em: <https://abrir.link/ped7c>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Saúde nas Escolas**. Brasília, Ministério da Educação. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/TrN9Ks>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Brasília: Ministério da Educação. 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Juavn>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Brasília: Ministério da Educação. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/HND7e>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola que Protege**. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/qQ3RE>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Q8aHb>. Acesso em: 18 jan. 2024.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Campinas, Educ. Soc., vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Pé de Meia**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: Pé-de-Meia — Ministério da Educação ([www.gov.br](http://www.gov.br)). Acesso em: 18 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP : Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no brasil: abordagem histórica e situação atual**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em 10 ago. 2024.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, no 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469>. Acesso em 10 ago. 2024.

## CAPÍTULO 4

### COLEGIADOS ESCOLARES: ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA/CE

*Patrícia Albuquerque Gomes Gadelha  
Joraya Sonara de Alcântara Xenofonte de Castro*

#### INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos baseia-se no princípio democrático do direito. Nessa perspectiva, podemos inferir que participar significa, além de outros direitos, fazer parte disso, na verdade. A concretização destes direitos exige, portanto, o exercício da cidadania baseada no princípio democrático da participação popular e, nesta perspectiva, torna-se essencial que a tomada de decisão seja consistente em todo cidadão, com direitos fundamentais garantidos.

Os direitos humanos, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos humanos reconhecidos e protegida, não há democracia, não há condições mínimas para resolução pacífica de conflitos. Em outras palavras, a democracia é sociedade de cidadãos, e os sujeitos tornam-se cidadãos quando certos direitos fundamentais são reconhecidos.

Ao longo da história da humanidade, verificamos que as tentativas de inserir a população na tomada de decisões sempre foram muito difíceis, acompanhadas de muitas lutas, resistências, intolerância e centralização de poder. Muitas pessoas que envolvidos em movimentos sociais a favor da participação e da democratização tem pago preços elevados para a luta por uma autonomia mínima ou mais eficaz nos espaços de decisão, ou pela ampliação do direito à “voz” em favor de processos compartilhados e participativos.

Mas, a expressão da autonomia, no âmbito da gestão escolar democrática, denota a busca por espaço participativo no sistema educacional, especialmente no cenário das instituições escolares. Desde o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Lei n.º 9.394, a gestão democrática foi normalizada e tem demonstrado que são possíveis os caminhos para as mudanças necessárias ao fortalecimento do processo de emancipação da gestão da educação em todos os níveis e sistemas educativos ensino. A educação por meio de instituições de ensino tem um papel importante na construção e expansão da democratização, enquanto executa ações de forma responsável e comprometida, debatendo as necessidades contextuais em que se ocorrer e com os

interessados que o compõem, sugerindo, acompanhando, executando e avaliando coletivamente os fins, meios e resultados desse processo.

Dessa forma, é importante afirmar que, nesta perspectiva de atuação, “participar” significa tornar-se responsável por todas as etapas do processo – da ideia à execução, acompanhamento, supervisão, bem como avaliação das ações e suas possíveis e redimensionamento necessário. Ou seja, torna-se um compromisso coletivo, pensando em um espaço para o bem-estar comum e a realização de objetivos centrados nos interesses comuns da comunidade escolar.

Para tanto, a gestão da educação democrática passa pela organização de um conjunto de mecanismos formais com ações eficazes – que vão desde legislação, representação, instrumentalização e descentralização de sistemas/instituições/setores e principalmente, a criação de órgãos colegiados, que no caso das escolas são os conselhos de escola, à participação efetiva dos agentes envolvidos, respectivamente.

O conselho de escola (CE) é, desde a década de 90, um segmento representante na e da gestão escolar, responsável pelo estudo e planejamento, debate e deliberação, apoio, controle e avaliação de ações, tanto no campo pedagógico (articular as ações, acompanhar os alunos em relação às suas desempenho escolar), bem como na administrativa e financeira (direcionando os gastos de verbas para garantir a melhor aplicabilidade desses recursos). Por engano, muitas pessoas pensam que o CE serve apenas para supervisionar ou orientar a aplicabilidade de os recursos que chegam à escola, o que justifica a necessidade de os conselheiros escolares terem uma compreensão do seu papel com sistemas/redes e instituições educacionais que estão em um contexto normalizado por princípios democráticos.

Dessa forma, objetivou-se compreender a gestão escolar democrática considerando a atuação dos Concelhos Escolares, atuantes em escolas da Rede Municipal de Ensino, em sentido de contribuir com diretrizes para a formação e atuação qualificada de conselheiros deste colegiado.

Nos objetivos propostos para a escola segue uma proposta de integração. Então, há uma necessidade social das escolas de terem os meios necessários organizacionais (de alguma natureza) para atingir seus objetivos, existem várias questões que precedem essa declaração.

Pode-se, por exemplo, afirmar que escola bem organizada e administrada é aquela que cria e garante condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para o bom desempenho dos professores e alunos em sala de aula, para ter sucesso na aprendizagem.

Na verdade, existem estudos que verificam a eficácia das características organizacionais no sucesso escolar dos alunos. No entanto, existem concepções de escola que, embora tenham interesse em resultados escolares positivos, diminuem a importância dessas características para entender que representam formas de controle do trabalho próprias da administração empresarial capitalista.

Outros concebem as escolas muito mais como espaços de convivência e socialização, do que como espaços de aprendizagem de conteúdo ou promoção do desenvolvimento mentalmente, abandonando formas mais estruturadas de organização do trabalho escolar. Também há propostas que, partindo do princípio da autonomia, imaginam que as escolas podem funcionar sem vínculos institucionais com outras instâncias da sociedade e do sistema escolar. Em cada um desses casos, surgem concepções peculiares sobre o papel da organização e das práticas de gestão em relação aos objetivos desejados.

É necessário esclarecer que no Brasil a expressão organização e gestão da escola não tem um emprego unânime entre os pesquisadores, assim como acontece com outras denominações. Na tradição dos estudos escolares, já nas primeiras décadas do século XX, as questões relacionadas com o planejamento, organização, gestão e controle das atividades educacionais foram associadas ao termo administração escolar.

A gestão em geral, comum em todos os tipos de estrutura social e administração geral, forma-se concretamente, da administração historicamente determinada pelas relações econômicas, políticos, sociais, que se verificam sob o modo de produção capitalista. Daí o seu caráter instrumental se destacar e, como tal, é aplicável a uma visão da gestão escolar voltada para a transformação social. Por conta dessa variedade de interpretações, adotamos, para esse equilíbrio crítico, a expressão organização e gestão, na qual a organização está entendida como a unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, trabalhando por meio de estruturas e processos organizacionais próprios para atingir os objetivos da instituição. A expressão gestão, adotamo-la como o processo de decisões, a direção e controle dessas decisões. Incorporamos na expressão de gestão escolar os mesmos fenômenos identificados, no seu sentido mais simples e comum: conjunto de condições, meios e recursos intelectuais, físicos, materiais e financeiros e das formas e fenômenos de administração, coordenação e gestão do trabalho das pessoas, para que os próprios objetivos das escolas sejam alcançados.

## **CONSELHOS ESCOLARES NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Os Conselhos Escolares desempenham um papel fundamental na gestão das escolas públicas brasileiras, atuando como instâncias de participação democrática e controle social. Eles são constituídos por representantes de diversos segmentos da comunidade escolar, incluindo pais, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade local, e têm a responsabilidade de contribuir para a tomada de decisões que impactam diretamente o ambiente escolar. Este artigo

aborda a importância dos Conselhos Escolares, suas funções, desafios e contribuições para a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil.

## **O PAPEL DOS CONSELHOS ESCOLARES**

Os Conselhos Escolares foram criados com o objetivo de democratizar a gestão das escolas públicas, permitindo que todos os atores da comunidade escolar participem ativamente das decisões administrativas e pedagógicas. Eles são responsáveis por deliberar sobre questões como o uso dos recursos financeiros da escola, a implementação do projeto político-pedagógico (PPP), a definição de prioridades para a melhoria da infraestrutura escolar, e o acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos.

O principal papel dos Conselhos Escolares é o de assegurar que a gestão escolar seja transparente e participativa, refletindo os interesses e as necessidades de toda a comunidade. Isso contribui para fortalecer a relação entre a escola e a comunidade, promovendo um ambiente mais inclusivo e favorável ao aprendizado.

## **COMPOSIÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES**

A composição dos Conselhos Escolares varia de acordo com a legislação estadual e municipal, mas geralmente inclui representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Normalmente, os conselhos são formados por:

Diretor da escola: exerce o papel de presidente do conselho.

Representantes dos professores: eleitos pelos pares, contribuem com questões pedagógicas.

Representantes dos pais: eleitos em assembleia, trazem a perspectiva das famílias.

Representantes dos alunos: geralmente alunos do ensino médio ou fundamental, eleitos pelos colegas.

Representantes dos funcionários: trazem a visão dos trabalhadores da escola.

Membros da comunidade local: podem incluir líderes comunitários ou outros cidadãos interessados na educação pública.

O funcionamento dos Conselhos Escolares é regido por um regimento interno que estabelece as normas para a eleição dos membros, a periodicidade das reuniões, as atribuições de cada integrante e os procedimentos para a tomada de decisões. As reuniões dos conselhos devem ser regulares e abertas à participação de toda a comunidade escolar.

## **IMPORTÂNCIA DOS CONSELHOS ESCOLARES NA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Os Conselhos Escolares são fundamentais para a implementação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. A gestão democrática é um princípio constitucional que garante a participação da comunidade na administração das escolas, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

A gestão democrática, promovida pelos Conselhos Escolares, contribui para a construção de um ambiente escolar mais transparente e participativo, onde as decisões não são tomadas de forma unilateral, mas em conjunto com todos os atores envolvidos. Isso permite que as ações da escola sejam mais alinhadas às necessidades e expectativas da comunidade, aumentando o comprometimento de todos com o sucesso do projeto educativo.

## **DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS CONSELHOS ESCOLARES**

Apesar de sua importância, os Conselhos Escolares enfrentam vários desafios que podem comprometer sua eficácia. Alguns dos principais desafios incluem:

**Baixa participação:** em muitas escolas, a participação dos pais e da comunidade nas reuniões dos conselhos é baixa, o que pode enfraquecer a representatividade das decisões tomadas.

**Falta de formação:** muitos membros dos Conselhos Escolares não recebem a formação adequada para desempenhar suas funções, o que pode dificultar a compreensão de temas técnicos e a tomada de decisões informadas.

**Resistência à mudança:** em algumas escolas, há resistência por parte dos gestores escolares em compartilhar o poder decisório com os Conselhos, o que pode limitar a atuação dessas instâncias.

**Falta de recursos:** a escassez de recursos financeiros e materiais também pode dificultar o trabalho dos Conselhos Escolares, especialmente em escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social.

## **CONTRIBUIÇÕES DOS CONSELHOS ESCOLARES PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Mesmo diante dos desafios, os Conselhos Escolares têm contribuído significativamente para a melhoria da educação pública no Brasil. Suas principais contribuições incluem:

**Melhoria na gestão dos recursos:** os conselhos ajudam a garantir que os recursos financeiros da escola sejam utilizados de forma transparente e eficiente, priorizando as necessidades reais da comunidade escolar.

Fortalecimento do projeto pedagógico: ao participar da elaboração e da implementação do PPP, os Conselhos Escolares ajudam a alinhar as ações pedagógicas às necessidades dos alunos e às expectativas das famílias.

Aumento da responsabilidade: a presença dos conselhos promove maior responsabilidade, uma vez que as decisões são discutidas e justificadas perante toda a comunidade.

Promoção da cidadania: a participação nos Conselhos Escolares contribui para a formação de uma cultura de cidadania e participação política, tanto entre os alunos quanto entre os pais e os demais membros da comunidade.

## **PERSPECTIVAS PARA O FUTURO DOS CONSELHOS ESCOLARES**

Para que os Conselhos Escolares possam desempenhar plenamente seu papel, é necessário enfrentar os desafios mencionados e fortalecer essas instâncias de participação. Algumas medidas que podem contribuir para isso incluem:

Formação continuada: oferecer formação continuada para os membros dos Conselhos, abordando temas como gestão escolar, administração de recursos, e práticas pedagógicas.

Incentivo à participação: criar mecanismos que incentivem a participação dos pais e da comunidade, como a realização de reuniões em horários acessíveis e a utilização de ferramentas digitais para ampliar o acesso.

Apoio institucional: garantir que os Conselhos Escolares tenham o apoio necessário por parte das secretarias de educação, incluindo recursos financeiros, materiais e assessoria técnica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A participação ativa nos colegiados escolares contribui significativamente para a formação cidadã dos envolvidos, especialmente dos alunos, que aprendem na prática o valor da democracia, da negociação e do respeito às diferenças. Esse tipo de envolvimento fortalece a compreensão de que a escola é um espaço público, e, como tal, deve ser gerido de forma coletiva e responsável.

Além disso, a atuação nos colegiados permite que os pais e a comunidade em geral se aproximem da escola, conhecendo melhor suas necessidades e desafios, o que, por sua vez, pode resultar em um apoio mais efetivo e em parcerias que potencializem as ações educativas.

Os Conselhos Escolares são instrumentos essenciais para a construção de uma educação pública mais democrática e inclusiva no Brasil. Apesar dos desafios, eles têm potencial para transformar a gestão escolar, promovendo uma maior participação da comunidade e contribuindo

para a melhoria da qualidade do ensino. Para que esse potencial seja plenamente realizado, é fundamental que se invista na formação e no fortalecimento dessas instâncias, garantindo que todos os atores da comunidade escolar possam exercer seu papel de maneira efetiva e comprometida com o sucesso da educação pública.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96**. Brasília: Diário Oficial da União. Documento fundamental que estabelece as diretrizes para a educação no Brasil, incluindo a gestão democrática nas escolas, 1996.

CURY, C. R. J. **Educação e participação: O papel dos conselhos escolares**. São Paulo: Cortez. Livro que discute o papel dos conselhos escolares na gestão democrática da educação pública, 2002.

DOURADO, L. F. **Gestão Democrática da Educação: Atualidade e Perspectivas**. São Paulo: Papyrus. Este livro aborda as perspectivas da gestão democrática na educação, com foco na participação comunitária através dos colegiados escolares, 2001.

FORTALEZA. **Lei nº 8.187, de 23 de julho de 1998**. Fortaleza: Diário Oficial do Município. Legislação específica sobre a organização e funcionamento dos colegiados escolares no município de Fortaleza, 2007.

GADOTTI, M. **Educação Popular na Escola Cidadã**. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2000.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEREIRA, M. S., & Oliveira, D. A. **Colegiados Escolares e Gestão Democrática: Um Estudo de Caso em Fortaleza/CE**, 2014. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1161651/livroconselhoscolaressegestaodemocratica.pdf>. Acesso: 04.06.2024.

SOUZA, R. A. **A Gestão Democrática e os Colegiados Escolares: Um Estudo em Escolas Públicas de Fortaleza**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://revistaft.com.br/gestao-democratica-em-escolas-da-prefeitura-de-fortaleza/>. Acesso: 23.06.2024.

TEIXEIRA, A. G. C., & Diniz, J. A. **O Papel dos Conselhos Escolares na Gestão Democrática da Escola Pública: Reflexões a partir de uma Experiência em Fortaleza-CE**. Educação & Sociedade, 2012. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1334>. Acesso: 28.06.2024.

VIEIRA, S. L. **Gestão Democrática e Participação Popular: Os Conselhos Escolares no Contexto da Educação Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1161651/livroconselhoscolaressegestaodemocratica.pdf>. Acesso: 28.06.2024.

**CAPÍTULO 5****AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

*Juliana Gomes Dourado  
Gislany Sampaio de Oliveira  
Susana Freire Reis Rollema  
Valdenia Damasceno Sampaio Silva  
Inêz Alves Lima Moreira*

O presente trabalho buscou apresentar um panorama das políticas públicas destinadas à criança pequena na cidade de Fortaleza. Sendo a infância entendida com uma etapa do desenvolvimento do ser, possui uma concepção complexa, onde não há uma infância única, igual para todas as crianças, nem para as que vivem num mesmo período histórico e além do contexto familiar, o contexto educacional também contribui para a história da infância. A maneira de ver a criança também é influenciada por fatores socioeconômicos, de acordo com sua realidade.

A fim de melhor compreender sobre as políticas públicas voltadas para a educação infantil, este estudo se debruçou na bibliografia disponível acerca de temas correlatos e análise de documentos legais. Foi apresentado um pequeno histórico do atendimento à criança no nosso país, e um apanhado de textos legais que afirmam a Educação Infantil como direito da criança e de sua família.

É possível notar que a necessidade de atendimento as crianças de tão tenra idade se dar por motivos de mudanças sociais e este atendimento inicialmente aconteceu de forma assistencialista, o que pode ser considerada como uma concepção preconceituosa e descomprometida com a qualidade do serviço. Foi constatado que o atendimento público, na cidade de Fortaleza, em creches e pré-escolas é realizado pelo poder público estadual e pelo poder público municipal.

Quanto as concepções sobre a infância em um contexto educacional, entre suas muitas definições, sugere-se que a função educativa da creche ou pré-escola onde esclarece que o educar, significa, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural, priorizando o desenvolvimento integral da criança.

Desta forma, a educação das crianças envolve cuidar e educar, seja na creche ou na pré-escola. E buscando garantir todos os direitos previstos pelos documentos oficiais, a luta configura-se em assegurar de fato o acesso das crianças à educação e que esta educação possa oferecer-lhe um atendimento de qualidade, respeitando o que a legislação determina.

## **O PODER PÚBLICO MUNICIPAL RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As competências dos diferentes âmbitos da Administração Pública para com a educação foram determinadas estabelecendo competências e prioridades para cada esfera do poder público. Na Constituição Federal está previsto que à União cabe o ensino superior e aos municípios, a Educação Infantil e o ensino fundamental fica a cargo tanto do poder municipal como do estadual.

Em estudo recente, Martins (2002) diz a esse respeito, “que o Município é o ente que deve ocupar-se prioritariamente da educação infantil, porém, isto não quer dizer que deva fazê-lo sozinho.” O que está presente no Art. 30 no que tange a Educação Infantil, o Município deve receber tanto recursos como apoio técnico, da União e do Estado.

O que não está explicitado na Constituição é em que medida as esferas municipal, estadual e federal, são responsáveis por esta etapa da educação. Vejamos as obrigações dos Municípios, expressos a Constituição Federal em seu Artigo 211 (§ 2º): “Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.” Nesse aspecto, ampliou-se a responsabilidade do Município.

A responsabilidade pela Educação Infantil também está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo 11, estabelece a obrigação dos municípios nos seguintes termos:

“art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de: V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela constituição federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”

A responsabilidade com a educação especial também está presente na LDB. A oferta a esta modalidade de ensino, que ocorre também na Educação Infantil, deve iniciar-se na faixa etária de zero a seis anos (art. 58, §3º). “O município deve garantir o acesso igualitário aos benefícios de programas sociais suplementares disponíveis para este nível (art.59, V)”

Outro dispositivo importante diz respeito ao Município integrar ao seu sistema de ensino as creches e pré-escolas, no caso de já haver constituído um sistema de ensino; caso contrário, deve integrar-se ao sistema do estado (art. 89) também está reafirmado no Plano Nacional a participação das três esferas do poder público, além da família, na atuação da União e Estados apoiarem tecnicamente e financeiramente os Municípios.

Como afirma Martins (2000), foram estabelecidas neste plano, 25 metas para a Educação Infantil, descontadas três delas, que são a de nº 22, nº 26 e nº 20, que foram vetadas ou estão incluídas em outras. Quanto as demais metas estabelecidas, que são de competência municipal (com exceção das metas nº7, 3, 6, 15 e 16), dependem da colaboração da União e dos Estados. São exemplos disso a metas 1 – “ Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos”. E a meta 8 - “ Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais”. (Brasil, 2001: 14)

## **FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Foram definidas na Constituição Federal (1988), na LDB (1996) e no Plano Nacional de Educação (2001) as competências do Município para com a Educação Infantil, porém, para que se construa um sistema educacional verdadeiramente coerente com o dito nas leis, Martins (2000) sugere que se faz necessário dotar os agentes públicos dos instrumentos necessários para cumprir seu dever.

Ao Município compete aplicar em Educação Infantil 10% da receita resultante dos impostos que compõem o FUNDEF – está previsto no Plano Nacional de Educação, 10% da receita resultante dos impostos próprios que não entram no FUNDEF (IPTU, ISS, ITBI). É válido lembrar que 15% desses recursos estão vinculados ao ensino fundamental e recursos provenientes da cooperação financeira da União e do Estado, recursos estes que nem sempre estão disponíveis para todos os municípios.

Desta forma, a Constituição Federal definiu, antes da LDB, a responsabilidade do Município para com a Educação Infantil, bem como a obrigatoriedade de aplicar 25% dos orçamentos em educação. Porém, não ficou determinado claramente quanto ao financiamento dos níveis de ensino

entre as esferas administrativas, “gerando o que ficou conhecido como competências concorrentes.” (Brasil/MEC, 2001, p.9).

Pelo fato de os Municípios serem bastante heterogêneos, não há uma regra geral de aplicação de recursos. Alguns Municípios poderão custear a Educação Infantil com os recursos citados, outros não, conforma a Constituição Federal de 1988. Há um grande problema quando os municípios perdem recursos para o FUNDEF e mantém a rede de Educação Infantil, o que pode ocasionar a redução de vagas na Educação Infantil e aumento de vagas no fundamental. Essa oferta de vagas, nem sempre é preenchida pelo aluno que estava fora da escola, mas pelo aluno que estava matriculado na rede estadual. “Ocorre então, a municipalização desta vaga” (Martins, 2002).

Na LDB (1996), nas disposições transitórias §3º I, diz que “matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental”, como uma forma de justificar essa perda de vagas na educação infantil, foi um dos motivos da extinção dessas classes, pois com a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, resultaria em mais verbas, ao contrário do que aconteceria se essa criança fosse matriculada na Educação Infantil.

Traz-se a este respeito o documento Competências Municipais e Familiares, que tem por objetivos ampliar informações, possibilitar reflexões e fortalecer os eixos da Agenda 0 - 5 anos no Ceará: um compromisso com a criança cearense. Segundo este documento, as competências municipais são:

*“ 1. Mobilizar os diferentes segmentos sociais do município para a importância da primeira infância e o reconhecimento da criança como sujeito social de direitos.*

*2. Construir uma proposta de gestão que torne possível um reordenamento das políticas públicas em uma perspectiva intersetorial.*

*3. Universalizar os direitos da criança de 0 a 5 anos garantindo igualdade de acesso e oportunidades, com especial atenção às crianças com necessidades especiais, independente de classe social, etnia ou gênero.*

*4. Garantir a participação popular, que se concretiza sob uma multiplicidade de formas e de modalidades, na implementação de políticas públicas integradas, dirigidas à criança pequena.*

*5. Investir na formação sistêmica dos diferentes segmentos envolvidos com a questão da infância, de forma a ampliar as possibilidades de articulação intersetorial e valorização da participação social.*

*6. Implementar programas que coloquem à disposição da criança serviços sociais de educação, de saúde, de lazer e de cultura.*

7. Definir princípios e métodos de colaboração entre os diversos atores políticos e sociais, na busca de garantir o efetivo exercício dos direitos legais da criança e de sua família.
8. Garantir a execução de um modelo integrado das políticas e programas que tenham a criança e sua família como destinatários.
9. Garantir na legislação municipal recursos orçamentários e financeiros para implementação das políticas públicas destinadas à criança pequena.”

Trazendo desta forma garantias para as crianças até 5 anos de idade, com propostas reflexivas quanto a importância da Educação infantil na vida dos pequenos. O documento destaca ainda que a criança deve ser prioridade do município, *“lugar onde as ações se concretizam”*. Deste modo, fica prioritariamente sob a responsabilidade do município os programas e as ações que garantirão os direitos da criança. Hoje, é notório como as ações envolvidas têm buscado engajar programas e projetos para o atendimento desta parcela da sociedade, respeitando a infância e as fases do seu desenvolvimento, de acordo com a necessidade infantil.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

A Educação Infantil no Brasil, compreende o atendimento às crianças de zero a seis anos. A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, expressa uma clara mudança conceitual para a educação das crianças, define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, objetivando “o desenvolvimento integral até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art.29).

Carvalho (2002), analisa as políticas públicas para a primeira etapa da educação básica considerando o índice de cobertura do atendimento e a formação do profissional da educação infantil. A referida autora traz alguns dados sobre a porcentagem de crianças que frequentam creches e pré-escolas no Brasil:

“Dados do UNICEF demonstram que o Brasil tem 22.025.902 (vinte e dois milhões, vinte e cinco mil e noventa e duas) crianças na faixa etária de 0 – 6 anos e segundo esse mesmo estudo 831.978 (oitocentos e trinta e um mil, e novecentos e setenta e oito) encontravam-se matriculadas em 1999 em creches, aqui considerados os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada, e nesse mesmo ano 4.235.278 (quatro milhões, duzentos e trinta e cinco mil e setenta e oito) crianças, correspondendo a um índice de 23% de cobertura da população nessa área frequentavam a pré-escola” (Carvalho, 2002, p. 172)

Diante desta baixa cobertura nesta etapa da educação, o Plano Nacional de Educação, traz como meta atender em 5 anos até 30% das crianças de 0 a 3 anos, e em 10 anos, 50% delas. Em relação às crianças de 4 a 6 anos, a meta é o atendimento de 60%, em 5 anos, e 80% no período de 10 anos (PNE, 2001). Desta forma, podemos notar que o Município de Fortaleza está vivendo um momento de transição. Atualmente o poder público vem oferecendo vagas em creches ligadas a Secretaria de Ação Social do Estado - SAS, antiga Secretaria do Trabalho e Ação Social - SETAS, em creches ligadas à Coordenadoria de Ação Social e em pré-escolas ligadas a Coordenadoria de Educação, ambas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social – SEDAS, no âmbito do município.

## **O ESTADO E A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FORTALEZA**

A creche comunitária passou a fazer parte das políticas públicas do Estado, desde 1987 com a criação do Programa de Apoio à População Carente (PAPI). De acordo com Cruz (2001), o programa surgiu no intuito de apoiar as demandas populares quanto à construção, reforma, equipamento e manutenção de creches comunitárias para crianças de zero a seis anos. Desta forma, o Estado passou a repassar recursos financeiros, apoio técnico e orientações acerca do gerenciamento e sobre a proposta pedagógica das creches. Estas creches comunitárias tiveram nos anos 90, uma significativa expansão. Em 1989 somavam 147, aumentando para 351 no ano de 1993 e para 446 em 1996. Em 1998, essas creches já somavam 455 e praticamente todo o estado participava do Programa Criança Feliz.

Contudo, a oferta de vagas à Educação Infantil pelo Estado ao Município de Fortaleza caiu abruptamente em dois anos. Em 1996, eram 16.636 crianças atendidas em classes de jardim e alfabetização (para crianças de 5 e a partir de 6 anos, respectivamente), no entanto em 1997 não houve matrícula para as classes de jardim e no ano seguinte o mesmo ocorreu com as classes de alfabetização. Com relação as creches comunitárias, vinculadas à SAS, que ficaram sendo a única oportunidade da comunidade em ter seus filhos de zero a cinco anos frequentando, ele vem ocorrendo nos últimos anos. Em 2001 eram 144 Creches Comunitárias, que atendiam cerca de 13.505 crianças e em 2003 esse número diminuiu para 139 creches e 12.549 crianças atendidas. Por sua vez, a atuação do Estado na Educação Infantil no município de Fortaleza se faz apenas através de creches comunitárias vinculadas ao Programa Criança Feliz da Secretaria de Ação Social do Estado<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Nos Centros de assistência integral a criança – CAIC's (é atendido um pequeno número que não foi possível precisar com exatidão) de crianças de 5 e 6 anos.

Estas creches funcionam em regime de co-gestão<sup>3</sup>, através de uma parceria entre o governo e as entidades sociais.

atendem crianças de zero a cinco anos, dentre elas, 22 atendem crianças de 6 meses a dois anos, ou seja, possuem serviço de berçário.

Os estudantes se mantem na instituição em período integral, 8 horas diárias, recebem alimentações diariamente como: café, almoço, lanche e jantar, e possuem insuficiência e pouca diversidade do material pedagógico utilizado nestes equipamentos. O valor repassado por cada por criança atendida nas creches do Programa Criança Feliz é atualmente de R\$ 21,36 (vinte e um reais e trinta e seis centavos). Segundo as entrevistadas: *“Os recursos são para alimentação, material didático, água, luz, gás, material de limpeza e higiene e despesas eventuais (consertos). O pagamento dos funcionários não faz parte da per capita. Cada funcionário recebe um salário-mínimo atualmente.”* Onde sugere-se que o valor é insuficiente.

Até pouco tempo, não havia pedagógica da SAS para a Educação Infantil. No final do ano passado foram lançadas as *Diretrizes Pedagógicas para Creches*, que norteia todo o trabalho pedagógico das creches. As creches receberam o livro em dezembro de 2002 e “tem um trabalho em andamento de cada creche elaborar seu projeto pedagógico, com assessoria pedagógica. Dezoito creches estão construindo a proposta. No momento atual, na célula de Co-gestão, o acompanhamento ao trabalho dos professores de creche, se faz no sentido de “orientação pedagógica”. Neste núcleo, trabalham dois gerentes e três técnicas. Desde 2000, houve uma proposta de reestruturação do programa Criança Feliz, pois existiam poucos técnicos para atender a demanda. O trabalho é feito “através de visitas as creches, supervisão”. Existia mensalmente encontros nas creches por equipes pedagógicas e de assistência social.

O número de técnicas para atender as creches na Capital, é considerada diminuto, assim como o recurso disponível para manutenção. O valor da per capita é incompatível com o atendimento de qualidade além disso, atrasa constantemente, fazendo com que algumas creches fechem. O atendimento não atende à demanda e as necessidades das crianças e suas famílias.

A respeito do processo de municipalização da Educação Infantil em Fortaleza, as técnicas afirmaram que uma comissão está em contato com os técnicos da SEDAS para articulação e para implementação de ações compartilhadas. No momento presente há em clima de indefinição da SAS em relação a Educação Infantil na Capital, uma vez que os rumos do processo de municipalização ainda não estão definidos. As técnicas desta Secretaria não sabem se o Programa Criança Feliz vai continuar sendo gerido pelo Estado ou se vai passar para o município, na verdade elas gostariam que houvesse uma definição acerca dessa temática. Esta indefinição mostra que as discussões acerca

---

<sup>3</sup> O governo passa o recurso financeiro e assessoria técnica e a entidade gerencia.

deste processo estão num ritmo ainda lento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi possível conhecer as políticas públicas para a Educação Infantil na cidade de Fortaleza quanto ao atendimento à criança no nosso país, pudemos perceber as concepções acerca de criança e de educação que basearam as iniciativas particulares e do Estado: uma visão de criança “desvalida”, “carente” e com tendências à criminalidade, e de educação com meio para disciplinar a criança, compensar suas carências e prepará-la para o ensino fundamental. Também pudemos constatar que o Estado começou a atuar diretamente na educação das crianças há relativamente pouco tempo e que a expansão do atendimento aconteceu principalmente nas últimas décadas, adotando um modelo de educação assistencialista, pouco comprometido com a qualidade.

A admissão da Educação Infantil enquanto direito da criança e dever do Estado foi assegurado na lei maior de nosso país, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Considerado como um marco, um grande passo na busca da garantia ao acesso às crianças. Porém, já a tantos anos da promulgação destas leis (quinze da Constituição, treze do ECA e sete da LDB) ainda temos um déficit muito grande como relação a este atendimento.

Pudemos notar que o poder público municipal possui a responsabilidade em parcela maior com relação à Educação Infantil, conforme expressa na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Todavia, foi constatado que o município de Fortaleza, busca ainda a ampliação para atender a demanda de crianças que aguardam uma oportunidade de frequentar a pré-escola e, principalmente, a creche. Considerado como um grande desafio que os gestores terão pela frente, em especial no processo de municipalização do atendimento em Educação Infantil na cidade de Fortaleza, o que traduz a transferência para o âmbito do município das mais de cem creches vinculadas à Secretaria de Assistência Social- SAS. Esta transferência vai exigir uma articulação muito grande entre as duas esferas do poder público, pois envolve não só questões burocráticas, mas também sociais, pois tem repercussões para dezenas de entidades e milhares de crianças e famílias.

Vale ressaltar as boas perspectivas apontadas pelas técnicas da Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social – SEDAS, como a Formação Continuada de todos os professores de Educação Infantil da rede, que está acontecendo este ano, apesar da falta de articulação entre SEDAS e Secretarias Executivas Regionais, que via de regra ocasionam transtornos aos professores.

Embora o Município possua ações de iniciativas para a Educação Infantil em Fortaleza, ainda é um desafio para a educação. Vale ressaltar o descumprimento do Capítulo II, Art. 2º, §3º, da resolução nº 361/2000, do Conselho Estadual do Ceará, que garante o acesso das crianças com

necessidades educativas especiais, na rede regular de ensino. Nessa perspectiva, as mais prejudicadas, sem dúvida, são as crianças, que não tem a oportunidade de desfrutar de ambiente saudável, educativo, afetivo e motivador, por outro lado quando o têm, não são estimuladas como deveriam, devido as condições a que são submetidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental/Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. **Competências municipais e familiares**. Fortaleza: SEDUC/UNICEF, 2002.

CRUZ, Silvia Helena V. **Infância e educação infantil: resgatando um pouco da história**. Fortaleza: SEDUC, 2000.

\_\_\_\_\_. *A creche comunitária na visão das professoras e das famílias usuárias*. In **Revista Brasileira de Educação**. Porto Alegre, n. 16, p.48-60, jan-fev-mar-abr 2001

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

MARTINS, Cristiane. Educação pré-escolar no Brasil. In: Vieira, Sofia Lerche e Matos, Kelma S. L. de. (orgs). **Educação: olhares e saberes**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.

MARTINS, Paulo de Sena. **O Município e a Responsabilidade pela Educação Infantil, na LDB e no PNE**. Câmara dos Deputados [online]. Nov. 2002.

## CAPÍTULO 6

### OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA POSTERIOR A PANDEMIA

*Joraya Sonara de Alcântara Xenofonte de Castro  
Patricia Albuquerque Gomes Gadelha*

#### INTRODUÇÃO

A educação no Brasil mudou dramaticamente, partindo do seu início que foi, através dos Jesuítas, pois o estudo deve incluir os interesses do povo, da cultura e da política, e hoje estes devem ser bem implicados e envolvidos, indo além do trabalho literário e da leitura.

As crianças ingressam na escola natural repletas de conhecimentos e experiências anteriores adquiridas por meio de interações com outras crianças e adultos. No contexto do mundo dos estudos, existe uma grande cultura que está intimamente ligada à vida das pessoas, proporcionando oportunidades para compreender e respeitar a natureza das relações que conduzem à vida das pessoas, à aprendizagem escolar e não escolar e à formação de professores.

Contudo, para que se organize atividades de alfabetização na vida cotidiana são necessários planejamentos, mas em 2020, fomos surpreendidos e tivemos que vivenciar a pandemia da COVID-19. Esta é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-Cov-2 e os seus sintomas são semelhantes aos da gripe.

Passamos por mais de um ano de pandemia, nela enfrentamos um elevado número de mortes, e isso obrigou o governo a encerrar algumas instalações, incluindo escolas. É por isso que escolas públicas e privadas adotaram o ensino a distância, onde os alunos são ensinados por meio de computadores, *tablets* e *smartphones* para acessar mídias digitais como o *Google Meet* para facilitar o ensino a distância. No entanto, este tipo de educação teve efeitos negativos em algumas crianças. Porque nem todos obtiveram o apoio de que precisavam.

O objetivo geral deste estudo é investigar os desafios da aprendizagem da leitura e da escrita posterior a pandemia da Covid 19 vivenciada pelos educandos da educação básica. Os objetivos específicos são compreender os conceitos de leitura e escrita sob a visão de diversos autores; identificando a concepção e suas implicações para o aprimoramento educacional e a interferência da falta de leitura e escrita na construção do conhecimento nos alunos da educação básica posteriores a pandemia da Covid 19.

O hábito da leitura e da escrita sofreram algumas mudanças nos processos de educação do educando após a pandemia da covid-19 e este deve ser incentivado nas escolas.

## **IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO**

A pandemia exacerbou desigualdades no acesso à educação. Em muitos contextos, especialmente em áreas rurais e comunidades de baixa renda, a falta de acesso a dispositivos eletrônicos e à internet dificultou ou impossibilitou a participação no ensino remoto. A adaptação rápida ao novo formato também revelou lacunas no preparo de professores e na estrutura das escolas para oferecer uma educação de qualidade à distância. Além disso, o isolamento social imposto pela pandemia teve impactos significativos na saúde mental de crianças e adolescentes, com consequências diretas no processo de aprendizagem. O distanciamento dos pares e a ausência de um ambiente escolar estruturado prejudicaram a motivação e a capacidade de concentração dos alunos, fatores cruciais para o sucesso na alfabetização.

## **DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA PÓS-PANDEMIA**

Com o retorno gradual das aulas presenciais, ficou evidente que muitos alunos enfrentaram retrocessos no processo de alfabetização. A falta de interação presencial com os professores, a ausência de apoio adequado em casa e o ambiente de ensino remoto, muitas vezes inadequado, resultaram em dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. As dificuldades emocionais, como a ansiedade e o estresse, também têm afetado negativamente a aprendizagem. Crianças e adolescentes que passaram por experiências traumáticas durante a pandemia podem ter desenvolvido bloqueios que interferem na sua capacidade de se concentrar e aprender, necessitando de apoio psicossocial para superar essas barreiras.

## **ESTUDOS DE CASO E PESQUISAS RECENTES**

Diversos estudos, tanto no Brasil quanto em outros países, têm mostrado o impacto da pandemia na educação, especialmente no que se refere à alfabetização. Pesquisas realizadas em 2021 e 2022 apontam que, em algumas regiões, os alunos apresentaram um desempenho significativamente inferior em testes de leitura e escrita em comparação com os anos anteriores à pandemia. A falta de acesso à educação de qualidade durante este período crítico do

desenvolvimento infantil pode ter efeitos duradouros se não forem implementadas intervenções eficazes.

## **POSSÍVEIS SOLUÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS**

### Intervenções Pedagógicas Intensivas:

Para superar o retrocesso no desenvolvimento da leitura e da escrita, é necessário implementar programas de intervenção pedagógica intensiva. Isso inclui aulas de reforço focadas nas habilidades básicas de alfabetização, com atenção especial aos alunos mais afetados. Essas intervenções devem ser personalizadas, com base em avaliações diagnósticas que identifiquem as necessidades específicas de cada aluno.

### Uso de Tecnologias Educacionais:

A integração de tecnologias educacionais pode complementar o ensino presencial e ajudar na recuperação do aprendizado. Plataformas digitais interativas, jogos educativos e aplicativos de leitura e escrita podem oferecer práticas adicionais de alfabetização, adaptadas ao ritmo de cada aluno. Essas ferramentas também permitem o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos, possibilitando ajustes rápidos nas estratégias de ensino.

### Formação e Capacitação de Professores:

A formação contínua de professores é essencial para capacitá-los a lidar com os novos desafios educacionais. Os professores precisam ser treinados para identificar e abordar as lacunas no aprendizado, utilizar tecnologias educacionais de forma eficaz e oferecer suporte emocional aos alunos. Investir na formação dos educadores é crucial para garantir que eles estejam preparados para ajudar os alunos a superar os impactos da pandemia.

### Apoio Psicológico e Socioemocional:

As escolas precisam oferecer suporte psicológico e socioemocional aos alunos que enfrentam dificuldades emocionais. A inclusão de psicólogos e assistentes sociais nas equipes escolares pode ajudar a identificar e tratar problemas de saúde mental, criando um ambiente mais propício para o aprendizado. Programas de desenvolvimento socioemocional que promovam a resiliência e o bem-estar dos alunos também são fundamentais.

### Envolvimento das Famílias:

O envolvimento das famílias no processo de recuperação da alfabetização é crucial. Pais e responsáveis devem ser orientados sobre como apoiar a leitura e a escrita em casa, mesmo com recursos limitados. A comunicação constante entre a escola e a família pode garantir que as práticas de alfabetização sejam reforçadas no ambiente doméstico.

### Políticas Públicas e Investimento em Educação:

A superação dos desafios educacionais pós-pandemia requer políticas públicas eficazes e investimentos substanciais em educação. Governos e instituições educacionais precisam priorizar a recuperação do aprendizado, especialmente em áreas vulneráveis. Isso inclui a alocação de recursos para a formação de professores, a implementação de programas de reforço escolar e o apoio às escolas em comunidades desfavorecidas.

Para enfrentar os desafios identificados, é essencial uma abordagem multifacetada. A integração de tecnologias educacionais, como plataformas digitais interativas, pode ajudar a recuperar o tempo perdido. A formação contínua de professores é fundamental para que eles possam utilizar essas novas ferramentas de forma eficaz e para que estejam preparados para lidar com os desafios emocionais e cognitivos de seus alunos. Além disso, o apoio psicológico nas escolas deve ser ampliado, fornecendo assistência tanto para alunos quanto para professores que enfrentaram estresse durante a pandemia. Políticas públicas que garantam recursos e suporte para as escolas em áreas vulneráveis são cruciais para reduzir as desigualdades que foram ampliadas durante a crise.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendemos que a dificuldade e a falha de leitura e escrita após a epidemia é um problema que não foi resolvido de forma alguma. Porém, ele não mostra em seu trabalho o método de ensino que o professor deve seguir para ensinar seus alunos a lerem e escrever, mas mostra o processo de aprendizagem das crianças.

Como vimos, os professores devem pensar a escrita do ponto de vista do desenvolvimento de cada criança. A escola precisa de reformas internas em termos de alfabetização. Quando o mundo restaura as relações humanas e as relações humanas por causa das relações humanas por causa do choque e da educação, a educação deve ser estabelecida todos os dias, especialmente quando a educação é feita com frequência.

Portanto, falar sobre educação nos momentos mais difíceis é tão importante quanto estudar técnicas de ensino que utilizem a tecnologia existente. Elas ficam atreladas. Na pandemia ficou notável que não estávamos avançados nas tecnologias educacionais e por isso foram criadas adaptações.

Neste sentido, o professor deve ser diligente, criativo, forte e respeitoso com cada aluno, avaliar a sua realidade e as suas competências, para que na unidade e na união possa atrair a atenção e melhorar o diálogo, a liberdade e a independência. indivíduos e grupos onde o desejo de estar na sala de aula é normal para todos.

Contudo, os protagonistas desta etapa do ensino são os alunos, que vivenciam dificuldades dia após dia, mas o que é mais necessário nessas discussões é proporcionar visibilidade antes indisponível e ouvir verdadeiramente as experiências e ansiedades dos alunos surdos dentro da realidade desta pandemia.

Para auxiliar no processo de leitura e escrita o educador pode fazer o uso da tecnologia. Por meio das investigações realizadas, foi possível entender que as inovações na educação têm a capacidade de colocar os alunos como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Isso leva os professores e instituições a procurarem constante formação para garantir que as novidades sejam cada vez mais presentes nesses espaços educacionais.

Os desafios enfrentados na aprendizagem da leitura e da escrita após a pandemia são significativos, mas podem ser superados com intervenções direcionadas e esforços coordenados entre escolas, governos e famílias. A adoção de tecnologias educacionais, a formação contínua de professores e o suporte emocional aos alunos são estratégias essenciais para garantir que as crianças recuperem o tempo perdido e desenvolvam plenamente suas habilidades de alfabetização. Investir na educação agora é crucial para evitar que as lacunas criadas pela pandemia tenham consequências duradouras.

Em resumo, a crise educacional desencadeada pela pandemia deve servir como um catalisador para mudanças positivas e duradouras no sistema educacional. Aprender com os desafios enfrentados e implementar estratégias inovadoras e inclusivas será crucial para construir um futuro em que todos os estudantes possam desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita, independentemente das circunstâncias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEARD, R. **Ensino da língua: o que dizem as evidências**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita/Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

FERNANDES, M. E., & Oliveira, J. S. **Educação e Pandemia: Impactos e Desafios no Processo de Alfabetização**. Revista Brasileira de Educação, 27(1), 45-62. 2022.

ALMEIDA, R. P., & Souza, M. V. **Ensino Remoto e Desigualdade Educacional: Uma Análise Crítica da Realidade Brasileira Durante a Pandemia de COVID-19**. Cadernos de Pesquisa, 51(180), 145-168, 2021.

FREIRE, P. (1987). **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez.

HADDAD, S., & PONTES, A. L. **Pandemia e Educação: Reflexões Sobre o Ensino Remoto e as Desigualdades**. Revista de Educação Pública, 29(4), 39-56, 2020.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: Implicações da Pandemia no Ensino e na Alfabetização**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 102(261), 245-260, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Nacional sobre o Impacto da Pandemia na Educação Básica no Brasil**, 2021.

PFEIFER, L. I., & MARTINS, J. F. **A Aprendizagem da Leitura e Escrita no Contexto da Pandemia: Uma Revisão Sistemática da Literatura**. Psicologia Escolar e Educacional, 26(1), 1-18, 2022.

## CAPÍTULO 7

### MARCADORES CONVERSACIONAIS NO WHATSAPP: ANÁLISE DE CONVERSAS VIRTUAIS

*Ana Cecília de Sousa Costa  
Terezinha de Sousa Costa  
Maria Margarete Fernandes de Sousa*

#### INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo geral analisar os usos e as funções dos marcadores conversacionais, tais como início, manutenção e conclusão dos turnos de fala, concordância e discordância, presentes em mensagens do aplicativo WhatsApp, para percebemos as funções que esses marcadores verbais, não verbais e suprasegmentais expressam na escrita virtual oralizada de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza.

O viés teórico e analítico deste trabalho teve como base a Análise da Conversação e a Análise da Conversação em Rede, referenciados pelos trabalhos de Marcuschi (2003) e de Recuero (2014), respectivamente. Quanto à metodologia, foram usados tanto os diálogos do grupo do WhatsApp em que os alunos do 8º ano estão interagindo quanto o resultado do questionário aplicado com os mesmos alunos, cujo objetivo era compreender, a partir do próprio discurso deles, quais suas intencionalidades e propósitos comunicativos ao utilizar alguns dos marcadores encontrados no corpus principal. Os resultados apontam, assim como nas suposições de trabalho específicas, que os alunos se apoiam em marcadores conversacionais para constituir interação. Esses marcadores, no entanto, desempenham funções distintas, tais como: guiar o andamento e a negociação da conversa; ligar as unidades comunicativas; indicar o contexto; marcar a troca de turnos etc.

A conversa é uma prática social inerente à comunicação humana. Diariamente, as pessoas utilizam a linguagem a fim de estabelecer uma relação dialógica e, por meio de uma situação conversacional, desenvolvem uma interação baseada numa troca comunicativa mútua. Marcuschi (2003) afirma que a conversa é uma atividade altamente organizada e passível de ser estudada com rigor científico, a partir de dados empíricos em situações reais.

Nesse sentido, cabe à teoria da Análise da Conversação (AC) explicitar as normas que subsidiam o funcionamento das trocas comunicativas, observando o que orienta “o comportamento

daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica complexa que é a condução de uma conversação” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 312).

Recuero (2014) propõe, dentro dessa perspectiva, o estudo da Conversação em Rede a partir de conceitos da teoria da Comunicação Mediada por Computador (CMC) e faz uma releitura dos elementos que organizam a conversa no ciberespaço, reconstruindo os princípios da Análise da Conversação. Essa possibilidade de adequação da teoria para as práticas atuais nos motiva a investir nessa tentativa de compreensão de características tão específicas da interação na *internet*.

Nesse sentido, escolher o *WhatsApp* como o ambiente principal de construção da conversação se deu, especialmente, por este ser um dos principais aplicativos gratuitos de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones* usados atualmente. Além disso, por ser um aplicativo multiplataforma, o *WhatsApp* permite a integração não só de textos ou elementos verbais/orais, como também permite que o usuário envie vários tipos e formatos diferentes de imagens, de vídeos e de documentos, possibilitando uma construção de uma rede conversacional bastante complexa no que diz respeito à elaboração semântica daquilo que se diz e das múltiplas formas de se dizer aquilo que se pretende.

Por isso, nesta pesquisa, temos como objetivo geral analisar os usos e as funções dos marcadores conversacionais, tais como início, manutenção e conclusão dos turnos de fala produzidos pelo(s) falante(s) e pelo(s) ouvintes(s), concordância e discordância, presentes em mensagens do aplicativo *WhatsApp*, para percebemos as funções que esses marcadores verbais, não verbais e suprasegmentais expressam na escrita virtual oralizada de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza.

O viés teórico e prático deste trabalho tem como base os pressupostos da Análise da Conversação, em particular da Conversação em Rede. Alguns autores, como Recuero (2014), Goffman (2002), Marcuschi (2003) e Kerbrat-Orecchioni (2006) são fontes de pesquisa para entendimento das teorias, sendo os dois primeiros basilares para a compreensão da teoria enquanto ciência e os outros dois, numa perspectiva mais metodológica. E, a partir dos resultados da análise, esperamos que nossa proposta de estudo traduza a importância da pesquisa relacionada à utilização da linguagem virtual híbrida em redes sociais e aplicativos de conversas virtuais, para maior compreensão dos fenômenos da oralidade e sirvam também de ampliação aos avanços trazidos pela Análise da Conversação, principalmente no que se refere à conversação mediada.

## DOS PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO À ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO EM REDE

O estudo dos processos conversacionais representa um desafio para os linguistas devido à sua complexidade e à variedade de recursos utilizados na comunicação. No entanto, a análise da conversação é fundamental por ser uma prática social comum e contribuir para a construção de identidades sociais e o controle social imediato. Isso envolve a coordenação de ações que vão além das habilidades linguísticas dos falantes (MARCUSCHI, 2003).

A análise da conversação busca entender como as pessoas se comunicam, coordenam suas ações e utilizam seus conhecimentos linguísticos para facilitar a compreensão mútua (MARCUSCHI, 2003). Isso requer uma abordagem indutiva, adaptada aos dados coletados em situações reais de interação. A Análise da Conversação tem raízes em várias disciplinas, incluindo psicologia social, sociolinguística, linguística e etnografia, resultando em abordagens diversas. Isso levou à criação de quatro principais enfoques: psicológico, etnossociológico, linguístico e filosófico.

No Brasil, a Análise da Conversação se ramificou em duas vertentes: Análise da Conversação Etnometodológica e Análise da Conversação Textual e Discursiva. A primeira prioriza a observação de atividades espontâneas de fala, enquanto a segunda concentra-se em mecanismos linguísticos e paralinguísticos na fala. A Análise da Conversação continua a evoluir, explorando temas como gêneros de texto falado, formalidade e informalidade na fala e escrita, tradição e inovação nos gêneros discursivos e interação eletrônica (LEITE; NEGREIROS, 2014).

O surgimento e popularização da internet revolucionaram a sociedade em várias dimensões, incluindo o estudo da linguagem. David Crystal introduziu a "Linguística da Internet" em 2001 definindo-a como a análise da linguagem em todas as áreas da atividade da internet, destacando a importância da comunicação mediada por computador (CMC) (CRYSTAL, 2005).

A comunicação mediada por computador (CMC) surgiu devido à necessidade de uma abordagem teórica específica para explorar o ciberespaço, na perspectiva oral (CRYSTAL, 2010; SHEPHERD; SALIÉS, 2013) e, à medida que a tecnologia avança, algumas mudanças terminológicas são feitas, como a transição de CMC para CMD (Comunicação Mediada pelo Meio Digital) para abranger a variedade de plataformas.

A conversação em rede na mediação digital difere da conversação face a face em vários aspectos, incluindo suporte, linguagem predominantemente escrita, flexibilidade temporal, ambiente mediado, "escrita falada", contextos síncronos e assíncronos, privacidade, representação de presença e multimodalidade (RECUERO, 2014; FRAZÃO, 2018).

Recuero (2014) propõe uma análise da organização da conversação virtual baseada em elementos como a dinâmica dos turnos, pares adjacentes, rituais de conversação e polidez. Os rituais da conversação mediada pelo computador, como rituais de abertura, fechamento, presença e ação, são semelhantes aos rituais orais, mas incorporam elementos da linguagem verbal, não verbal e suprasegmental.

A estrutura da conversação é reconfigurada na mediação digital, exigindo uma nova compreensão dos elementos organizacionais. A análise dos rituais de marcação e marcadores conversacionais, proposta por Recuero (2014), é fundamental para entender as conversas no ciberespaço. Essa abordagem é relevante para responder às principais questões desta pesquisa.

## **MARCADORES CONVERSACIONAIS: CONCEPÇÕES GERAIS E LINGUAGEM VIRTUAL**

Em uma troca interacional, podemos fazer uso de diferentes formas de expressão para nos comunicarmos: as palavras, as entonações, as pausas, os gestos, os olhares, os risos, os movimentos entre outros. Todos esses recursos se complementam e se tornam essenciais para a concretização de uma conversa, pois atribuem diversos sentidos ao diálogo, auxiliando na compreensão e na eficácia de uma efetiva comunicação.

Galembeck e Carvalho (2010) afirmam ser essencial, para a construção do texto conversacional, a presença de elementos que têm por função: a) assinalar as relações interpessoais e o envolvimento entre os interlocutores; b) situar o tópico ou assunto da conversação no contexto partilhado pelos interlocutores e no contexto pessoal de cada um deles; e c) articular e estruturar as unidades da cadeia linguística. Esses elementos são os marcadores conversacionais.

Sabemos, assim, que numa conversa há recursos que facilitam a efetivação da comunicação, por conta da aplicação de signos linguísticos e extralinguísticos. Esses recursos foram denominados de marcadores conversacionais por Marcuschi (2003), na primeira edição do livro “Análise da Conversação”, em 1986.

Quanto à classificação dos marcadores, os recursos verbais são palavras ou expressões estereotipadas e de grande ocorrência, que situam o tópico no contexto geral, particular ou pessoal da conversação. Marcuschi (2003) cita como exemplos expressões não lexicalizadas como “mm”, “ahã” e “ué”. Os recursos não-verbais, ou paralinguísticos, seriam o olhar, o riso, os meneios de cabeça e a gesticulação, elementos fundamentais na compreensão de uma interação face a face. Para o autor, eles estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os interagentes. Já os recursos

suprasegmentais são de natureza linguística, mas não de caráter verbal, como no caso das pausas, da cadência, da velocidade e do tom de voz.

Em relação ao conceito, Urbano (1999, p. 81) vai nos dizer que os marcadores conversacionais são como “elementos de variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintática, aparentemente supérfluos ou até complicadores, mas de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para sua boa e cabal compreensão”.

Em nossa pesquisa, assim como fez Recuero (2014), focamos na análise de termos típicos da linguagem da *internet* que acabam exercendo a função de marcadores conversacionais ou marcadores que, mesmo numa modalidade escrita, são acionados para tornar a conversação virtual mais próxima da conversa face a face. Analisamos apenas os conteúdos expostos de forma grafolinguística, deixando de lado elementos audiovisuais, devido a escolha de um foco na linguagem escrita virtual e pelos registros das conversas terem sido realizados através de *prints* que só reproduzem a digitação dos participantes.

O advento da *internet* ocasionou mudanças na forma de se comunicar. Segundo Recuero (2009), a linguagem passa por mudanças consideráveis em meio à virtualidade, tornando-se mais oralizada, com a presença de novos marcadores conversacionais. Além disso, a comunicação via *internet* acaba privilegiando o texto, mais até do que o som e o vídeo, e incorpora recursos tecnológicos próprios dos aplicativos e *softwares* interativos, a fim de tornar a conversação ainda mais próxima da face a face.

Surge, então, um novo tipo de escrita que busca rapidez e funcionalidade, numa tentativa de oralização da escrita digitada. Segundo Marcuschi (2005), a linguagem virtual chega a ser quase ideográfica, repleta de estratégias de textualização da oralidade, como as abreviações e os truncamentos.

Marcuschi (2005) revela, também, que a *internet* possibilita uma absorção sistemática de semioses, devido à diversidade da escrita, pois, em substituição aos gestos e expressões presentes na conversação “usual”, existem as carinhas, os *emoticons*<sup>2</sup>, os *emojis*, as figurinhas e outros recursos. Isso demonstra uma grande plasticidade da linguagem virtual, que conta com recursos infindáveis na construção de uma nova forma de interação por meio da escrita.

Dessa forma, a conversação virtual, em sua composição informal e oralizada, agrega a inserção dos elementos de ligação de unidades comunicativas: os marcadores conversacionais. E, assim como na conversa face a face, exercem a função de auxiliar no andamento da conversação, indicando contexto, direcionamento, troca de turnos entre outros. Além disso, de acordo com a classificação de Marcuschi (2003) em marcadores verbais, não verbais e suprasegmentais, esses marcadores são reinscritos nesse novo contexto de uso.

Nesse sentido, Recuero (2009) apresenta os marcadores mais observados na conversação virtual. Destacam-se: as onomatopeias, utilizadas para simular sons da linguagem oral; os emoticons, utilizados graficamente para simular expressões faciais; os léxicos de ação, que descrevem ao interlocutor aquilo que o outro está fazendo; oralização, quando as palavras são escritas pelo modo como soam e não pela forma da língua-padrão; pontuação, para conotar entonações, pausas e silêncios nos turnos da conversação; abreviações, uma redução de palavras como forma de agilizar a escrita; e indicadores de direcionamento, uma das formas de organizar os turnos em uma conversa com grande número de participantes, direcionando a quem se “fala”.

É possível notar, diante do exposto, tamanha importância desses elementos para a realização de uma conversação virtual ainda mais semelhante a uma presencial. Os marcadores verbais viabilizam a oralização da linguagem, com sua forma transcrita na modalidade escrita. Os marcadores suprasegmentais são retratados através de uma pluralidade na digitação eletrônica, para reproduzir as entonações e pausas necessárias. Como o uso de reticências para demonstrar que está aguardando alguma resposta, por exemplo. E, por fim, os marcadores não verbais incorporam recursos visuais típicos da *internet*, com o intuito de simular os movimentos que não aparecem no diálogo em meio eletrônico.

## **ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO DIGITAL DOS ALUNOS DO 8º ANO: INTERAÇÃO NO WHATSAPP**

Alunos responderam a um questionário *online* do *Google Forms*, fornecendo informações sobre idade, gênero, localização, uso de redes sociais e motivações de uso de marcadores. Os dados revelam o perfil dos estudantes e suas preferências na escrita de mensagens digitais. Todos os 25 alunos do 8º ano do grupo *WhatsApp* responderam. A maioria mora perto da escola, e a pesquisa se concentra em estudantes em situação de vulnerabilidade social. Cerca de 90% dos alunos têm acesso à internet via *smartphones* e preferem usar o *WhatsApp* para se comunicar com colegas e familiares. Este aplicativo é o principal meio de interação virtual para eles. Cerca de 70% dos alunos preferem digitar mensagens, compartilhando vídeos, fotos e textos. Isso indica o uso de marcadores conversacionais e a percepção do aplicativo como um ambiente rico em linguagem.

Em relação aos marcadores conversacionais no *WhatsApp*, os participantes informaram que as onomatopeias, abreviações e gírias são os verbais mais usados, agilizando a escrita. Já as figurinhas e *emojis* são os recursos visuais preferidos, usados para divertir a conversa e expressar emoções.

Durante a análise, destacamos os principais usos dos marcadores verbais, não-verbais e suprasegmentais e articulamos com seus significados. Assim, em um diálogo, o aluno faz a pergunta “Alguém já sabe o dia q vai começa às aulas gente?” e, um minuto depois, reforça a indagação com o uso isolado do sinal de pergunta (?). Esse uso demonstra a presença marcante de uma pausa na interação e, nesse caso, a pontuação atua como um marcador suprasegmental. Modesto (2011) considera esse isolamento da interrogação uma estratégia para fluxo de conversa, pois alerta o interlocutor a um questionamento sem resposta imediata.

Um marcador verbal bastante recorrente nesse e em outros excertos são as abreviações, tais como: “q”, “vcs”, “tbn”, “pq”, “nd” e “agr”. É possível dizer que este marcador auxilia na agilidade da conversação dos sujeitos, primeiro por reduzir o tempo de escrita e, segundo, por já serem informações compartilhadas por todos. Outro exemplo de marcador verbal é o uso de uma onomatopeia ao ironizar a afirmação de um aluno que digitou: “acho que não vamos ter férias em julho”. A resposta foi “Tu acha eu tenho é certeza” seguida de “Kkkkkkk”. O exemplo demonstra como esse tipo de marcador viabiliza a oralização da linguagem, com sua forma transcrita na modalidade escrita, ao representar o som de uma gargalhada com a repetição da letra k.

Há, na conversa, a presença de um marcador não verbal na forma de um *emoji* de boca aberta e olhos fechados ( 😞 ), demonstrando uma reação negativa. Esse tipo de elemento paralinguístico representa, segundo Marcuschi (2003), o olhar, o riso, os meneios de cabeça e a gesticulação. Nesse caso, o aluno, ao interagir digitando “oi galera” seguido do *emoji*, já expressa o seu sentimento diante da conversa, que seria a discussão sobre a volta das aulas em tempo de pandemia. A expressão do *emoji*, de desespero e tristeza, é um fator fundamental na compreensão da interação, pois expressa o que o jovem está sentindo diante da incerteza em tempo de pandemia.

É interessante observar o uso frequente de um recurso próprio do aplicativo *WhatsApp*, quando os participantes da conversa citam um diálogo anterior para responder algo referente a essa informação que se perdeu em meio a outros assuntos que surgiram. Recuero (2014) chama esse fenômeno de indicadores de assunto, pois demarcam os assuntos ou tópicos que guiam a conversa, em meio a turnos não organizados, sequencialmente, citando a mensagem anterior.

Os marcadores conversacionais não verbais foram utilizados por diferentes razões no diálogo. Pode-se observar o recorrente uso de um *emoji* dormindo ( 😴 ) aplicado por um único aluno. Primeiro, o marcador pode representar literalmente o sono, por conta do horário avançado. Já na segunda inserção do *emoji*, realizada no período da tarde, pode representar um cansaço ou até descaso com a conversa. Por último, notam-se outras interações após a notícia de que o número de casos de COVID-19 aumentou no Ceará, o que pode expressar tédio ou desinteresse.

Outros *emojis* também aparecem na interação. O *emoji* com uma expressão facial triste ( 😞 ) veio acompanhado da notícia sobre o coronavírus, deixando claro o sentimento do participante diante da situação. Um outro vale-se da utilização de um outro elemento imagético semelhante, que simula uma pessoa com a mão no rosto ( 🤔 ), que retrata sentimento de vergonha, impaciência e desapontamento pelo fato de um outro participante ter saído do grupo.

A presença dos *emojis* visa reportar à conversa *online* sensações semelhantes às da conversa face a face, trazendo reações que se demonstrariam por meio das expressões corporais ou faciais (exemplos: 🤔 😞 🤔 😞 🤔 😞 🤔 😞 🤔 😞 🤔 😞 🤔 😞). Diante da ausência dessa função, os marcadores não verbais são utilizados, segundo Frazão (2018), em substituição aos gestos e emoções.

Estão presentes no diálogo alguns casos de marcadores verbais que evidenciam características próprias do público pertencente ao grupo de conversas. São exemplos as expressões: “Ata man vlv”, “Oia o abestado saiu”, “Ne não”, “Falei zoando” e “A foda\_se”. Esses recursos, segundo Marcuschi (2003), são palavras ou expressões estereotipadas e de grande ocorrência nas interações e servem para situar o tópico no contexto geral, particular ou pessoal da conversação.

Expressões não lexicalizadas como “ata”, “oia”, “né” e “a”, extraídas do excerto, na maioria das vezes, são usadas para verificar se há um entendimento entre os agentes conversacionais ou para tornar a interlocução mais participativa, induzindo quem ouve a envolver-se mais na conversa. Palavras como “man” e “abestado”, extraídas do excerto textualizado no parágrafo anterior, retratam uma linguagem coloquial com resquícios explícitos de regionalismos, próprios do Nordeste, especificamente do Ceará. Esses marcadores conversacionais são típicos da língua falada e surgem nos textos virtuais escritos como organizadores das construções textuais e mantenedores da interação discursiva.

Uma das interações tem como característica principal a presença das figurinhas ou *stickers*. A aplicação em turnos sequenciados entre dois participantes do grupo, de uma maneira descontraída, faz com que as imagens conversem entre si. São elas:



Imagens: google.com.br, acesso: 22.07.2024

O estudante responsável por iniciar a conversa representada nesse recorte envia duas figuras pertinentes ao momento pandêmico, transmitindo um abraço virtual e alertando a chegada do álcool em gel no grupo. Como resposta, a próxima figura vem acompanhada de um enunciado “Tu gosta ne” e, em seguida, o *sticker* brinca com a situação de troca de figuras com o dizer: “Pena de urubu Asa de galinha Enquanto você lia, eu roubei sua figurinha”.

Sobre a troca de figurinhas, os dados colhidos no questionário respondido pelos participantes revelaram que colecionar figuras é uma das atividades preferidas dos jovens. Tendo em vista que o próprio aplicativo possibilita armazenar os *stickers*.

No fim do diálogo, um aluno inclui uma figura que simula uma notificação do *WhatsApp* que alerta sobre a saída do grupo e, em resposta, sabendo que se tratava de uma brincadeira, outro aluno inclui uma figurinha de uma pessoa desconhecida dizendo “Ñ viaja fofa”, para deixar claro que não acreditou nesta saída.

Esse recurso de anúncio da saída de um participante em um grupo de conversa virtual é considerado também um exemplo de marcador suprasegmental, ao simbolizar uma ausência na conversação. Na conversa face a face talvez fosse sinalizada com um momento de dar os ombros ou virar as costas e, nesse cenário digital, esse marcador exerce essa função.

Um recurso suprasegmental, típico do aplicativo *WhatsApp*, foi utilizado na conversa quando um participante apagou uma mensagem. Na conversa falada, segundo Modesto (2011), esse recurso serviria como estratégia para fluxo de conversa, sinalizando uma correção, uma pausa necessária. No discurso eletrônico, o próprio aplicativo alerta o grupo de que aquela escrita foi corrigida, no caso apagada, dando sequência às trocas comunicativas.

Os marcadores conversacionais não verbais, mais especificamente os *emojis*, foram inseridos na conversa basicamente com o mesmo intuito: retratar emoções e reforçar uma afirmação, como expresso nos exemplos a seguir. A afirmação “amanha tem aula” vem acompanhada de um *emoji* cabisbaixo (🙄) para evidenciar o sentimento de tristeza do aluno em ter que ir à escola. Em contrapartida, no enunciado “eu nao vou amanhã” seguido de um *emoji* de sorriso largo (😄), a opinião do aluno fica clara, por representar a felicidade de não ir à aula.

É característico da fase da adolescência o uso frequente de gírias na comunicação, nas conversas virtuais analisadas não é diferente. É notória a presença de uma linguagem informal e despreocupada, tendo em vista o perfil do grupo de uma turma de 8º ano do ensino fundamental. Também é usual, na interação digital entre jovens, os palavrões e regionalismos, típicos da oralidade, que, somados às abreviações, tornam-se recorrentes e usuais.

Durante toda a conversação é usada uma variedade de marcadores verbais que retratam a oralidade dos alunos, principalmente com a inserção de traços evidentes de uma linguagem informal, como exemplo “ei”, “tá”, “né”, “oh”, “tou”, “viu” e “tai”. Esse fenômeno da oralização, segundo Recuero (2009), ocorre quando se escreve as palavras de acordo com sua sonoridade, sem obrigatoriedade em seguir a língua-padrão, buscando a maior fidelidade ao som da expressão. Além disso, os participantes recorrem a regionalismos e gírias, típicos de sua faixa etária, como “man”, “cara”, “treta”, “mano”, “mó legal cara”, “po”, “paia” e “foi mal”. Destaca-se também a utilização de palavrões e xingamentos, como “porra”, “merda” e “filho da mae”, que reforçam a ausência de preocupação com a linguagem numa troca comunicativa entre amigos. Nesse sentido, esse conforto encontrado na conversação virtual se aproxima (ou mesmo reproduz) a sensação de pertencimento que os alunos têm em relação ao grupo em que estão inseridos.

O tipo de marcador verbal mais presente nos diálogos é a abreviação. Exemplo disso são: “Tlg/Tlgd”, “Dsclp mlr”, “prfvr”, “ngc”, “rlx”, “N” e “Mds”. Segundo Marcuschi (2005), as abreviações e truncamentos das palavras são estratégias virtuais de textualização da oralidade. Essa redução dos termos analisados revela uma preferência pela ocultação das vogais no fenômeno de abreviação. Servindo, desta forma, para agilizar o processo de escrita on-line.

Um caso mais explícito de utilização de marcador suprasegmental pode ser visto na seguinte fala: “E tem gente né q ã curte certos apelidos só p deixar as claro **Não coloquem apelidos no seus colegas/amgs**”. O uso de negrito nesse determinado trecho garante na comunicação uma entonação enfática, realçando a parte mais importante e que deve chamar mais atenção, assim como ocorre também com o uso de letras maiúsculas em diálogos virtuais.

Modesto (2011) afirma que os marcadores são representados na escrita digitalizada por meio de elementos gráficos, devido à ausência da voz e das expressões corporais, típicas da conversa face a face. Os marcadores suprasegmentais, segundo o autor, atuam como estratégia de fluxo da conversa e, no caso do realce com negrito ou maiúsculas, especificamente, chamam a atenção do interlocutor devido à tentativa de remeter a entonações diferentes através dos recursos gráficos da escrita.

É necessário afirmar que, atualmente, os aplicativos de conversas virtuais já possibilitam o compartilhamento de mensagens de sons. Na análise, inclusive, constatamos a presença de áudios trocados entre os alunos, utilizados, na maioria das vezes, para ampliar uma fala escrita como forma de explicar algo que não ficou tão claro na digitação. Apesar da inclusão deste recurso, é importante ressaltar nosso objetivo principal de analisar recursos escritos e visuais na linguagem virtual, por isso excluímos os elementos sonoros do nosso estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomando como base a Análise da Conversação em Rede e suas categorias analíticas respaldadas nas concepções gerais da Análise da Conversação, é possível caracterizar os elementos organizacionais do gênero conversa virtual a partir da classificação de três tipos de marcadores conversacionais: os verbais, os não verbais e os suprasegmentais. Nos recortes de conversas de um grupo de *WhatsApp* composto por alunos do 8º ano de uma escola da rede pública de Fortaleza, pudemos encontrar exemplos de utilização desses marcadores em situação real de fala.

Nos 10 (dez) diálogos analisados, constatamos a aplicação de diferentes tipos de recursos, sejam eles escritos ou visuais. Além disso, identificamos entre esses recursos os tipos de marcadores existentes nos estudos da conversação que embasaram essa pesquisa. Fora isso, tivemos como foco a compreensão geral da interação e a interpretação dos dados com base na intencionalidade dos falantes.

Sobre os marcadores conversacionais verbais, ficou evidente a predominância do uso dos seguintes elementos: abreviações, onomatopeias, oralizações, regionalismos, gírias e palavrões. Quanto às abreviações, o uso mais comum foi o fenômeno de ocultação das vogais, como maneira de acelerar a escrita digitalizada realizada por meio de *smartphones*. As onomatopeias ganharam destaque com a utilização de uma expressão muito recorrente nas interações: a simulação da gargalhada (Kkkkkk), que esteve presente em 9 dos 10 diálogos analisados, demonstrando o teor de descontração que o grupo mantinha entre os membros da turma.

As oralizações foram frequentes também pelo fato de o *WhatsApp* buscar ser um recurso de troca comunicativa similar à fala face a face. São exemplos os termos: “oia”, “né”, “ata”, “oh”, “tá”, “tou”, “viu”, “tai”, “bo”, “aff”, “zap”, “mó”, etc. A utilização desses marcadores ocorreu devido a essa tentativa de aproximação com a conversa falada, ao digitar as palavras do modo como elas soam e não pela forma sugerida pela língua-padrão.

Os regionalismos, as gírias e os palavrões são marcadores conversacionais verbais que remetem a contextos sociais dos participantes da pesquisa. Exemplos de regionalismos, como “paia”, “man”, “caducando”, “diabéisso”, “abestado”, “oxi” e “eita”, reforçam o caráter regional presente na linguagem desses estudantes da rede municipal de Fortaleza. As gírias, como “treta”, “mano”, “véi”, “po” e “cara”, que refletem as particularidades da faixa etária dos jovens, que têm entre 13 e 16 anos, e fazem uso de termos comuns nessa idade. E os palavrões, como “porra”, “merda”, “fodase”, “pqp” e “filho da mãe”, revelam as marcas de uma realidade social que normaliza o uso dessas expressões ofensivas, tendo em vista que a maioria dos alunos das escolas públicas vivem em periferias e situações de vulnerabilidade social.

Quanto aos marcadores conversacionais não verbais, os mais recorrentes nas conversas analisadas foram os *emojis* e as figurinhas. No *corpus*, foram encontrados exemplos dos elementos visuais em todos os casos. Os *emojis* foram inseridos em 7 das 10 interações e as figurinhas em 8 delas. Na ausência de um dos recursos, o outro se fazia presente. Os *emojis*, ícones gráficos já presentes na caixa de digitação do aplicativo *WhatsApp*, foram utilizados pelos alunos com variadas intenções. Na maioria das vezes, para marcar uma corporalidade que a conversa através das telas impossibilita.

O uso dos *emojis*, nesse sentido, promove na interação um complemento para o sentido do texto virtual, pois, quando acompanhado de algum enunciado, evidencia traços pessoais do interlocutor e reduz as interferências ou ambiguidades no entendimento da fala digitalizada.

As figurinhas têm suas características próprias, diferentes dos *emojis*, pois possibilitam aos usuários do *WhatsApp* a criação de *stickers* personalizados, a partir de desenhos, fotos e imagens, em geral. Sua aplicação se tornou um recurso visual bastante difundido nas interações virtuais, principalmente por essa criatividade no processo de elaboração e possibilidade de compartilhamento. Nas mensagens dos alunos participantes, as figuras ganharam espaço, muitas vezes, até maior do que a digitação verbal, tendo em vista que na produção delas pode-se incluir também textos escritos acoplados às imagens.

Nos diálogos analisados, de uma forma geral, foram vistos casos diversos de figuras, principalmente com um viés cômico, com frases ou imagens engraçadas, utilizadas para entreter o grupo. A maior recorrência, inclusive, foi com a aplicação de memes, inserindo recortes de fotografias de personagens virais da internet.

Os marcadores conversacionais suprasegmentais, característicos da comunicação face a face, apesar de não serem de caráter verbal, são de suma importância para estabelecer o contexto na conversa, determinando a entonação da fala. Na virtualidade, esses marcadores adquirem novos formatos, representados por elementos gráficos. Nas conversas analisadas, ficaram evidentes alguns usos para a marcação de um ritmo sonoro na interação.

O sinal de interrogação, por exemplo, foi utilizado isolado e repetidamente nas conversas virtuais como um indicador de persistência, chamando a atenção do interlocutor para a sua indagação. A ação de sair do grupo também foi aplicada como ritual de ausência, substituindo um gesto ou movimentação corporal numa conversa presencial.

Para representar a cadência da fala, também foram usados os marcadores suprasegmentais de alongamento de vogais, o negrito e as maiúsculas. Nesses casos, foi possível incorporar à digitação eletrônica recursos que marcam velocidade, ritmo, e mudanças de tom de voz. Ao alongar as vogais, por exemplo em “Oiiii” e “Oi genteeee”, causa-se a impressão de que se transcreve a

tonalidade característica da oralidade, quando se expressa um enunciado com empolgação. O negrito e a maiúscula já trazem a sensação de destaque em determinado trecho da fala, demonstrando um realce em meio às outras letras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em tempos de pandemia aguçou a curiosidade pelos fenômenos linguísticos na esfera digital e a teoria da Análise da Conversação, em especial a Análise da Conversação em Rede, ofereceram as categorias necessárias para a realização das análises de conversas virtuais de um grupo de *WhatsApp* de alunos do 8º ano da rede pública de Fortaleza. Os estudos de Recuero (2009; 2014), principalmente o livro *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*, serviram de inspiração para este trabalho, ao expor possibilidades de organização e compreensão das características próprias das interações no ciberespaço.

Levando em consideração nossa pergunta norteadora em investigar “como os marcadores conversacionais verbais, não verbais e suprasegmentais se manifestam nas conversas de *WhatsApp* de um grupo de alunos da rede pública de Fortaleza”, foi possível confirmar a suposição de trabalho que “as conversas de *WhatsApp* de um grupo de alunos da rede pública de Fortaleza apontam para o uso de marcadores conversacionais verbais, não verbais e suprasegmentais, com o intuito de recriar marcas típicas da oralidade na escrita virtual”.

Os resultados apontam, assim como nas suposições de trabalho específicas, que os alunos se apoiam em marcadores conversacionais para constituir interação. Esses marcadores, no entanto, desempenham funções distintas, como: guiar o andamento e a negociação da conversa; ligar as unidades comunicativas; indicar o contexto; marcar a troca de turnos, etc. Além disso, é recorrente o uso de recursos paralinguísticos, como os marcadores conversacionais não verbais, para simular gestos, movimentos, sorrisos, olhares com a intenção de manter e estabelecer um contato mais próximo com o interlocutor, semelhante ao de face a face.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARON, N. Language of the Internet. Chapter 5. *In*: ALI FARGHALI, ed. **The Stanford handbook for language engineers**. Stanford: CSLI Publications, p. 59-127, 2002.

CRYSTAL, D. **Language and internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. **The Changing Nature of Text: a linguistic perspective.** Wido van Peursen, Ernst D. Thoutenhoofd; Adriaan van der Weel (orgs.), *Text Comparison and Digital Creativity*, Leiden, Brill, 2010, pp. 229-51. Disponível em: <[http://www.davidcrystal.com/DC\\_articles/Internet20.pdf](http://www.davidcrystal.com/DC_articles/Internet20.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **The Scope of Internet Linguistics.** Encontro da American Association for the Advancement of Science, 18 fev. 2005. Disponível em: <<http://www.davidcrystal.com/?id=4193&fromsearch=true#iosfirsthighlight>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FRAZÃO, E. A. S. **O português escrito no facebook: uma descrição dos marcadores conversacionais.** 2018. 164f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

FRAZÃO, E. A. S.; LIMA, V. S. Análise da conversação no Brasil: os desdobramentos de um campo de formação multidisciplinar. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 622-637, ago./dez. 2017.

GALEMBECK, P. T.; CARVALHO, K. A. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo (PROJETO NURC/SP). **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.** ISSN 2237-759X, [S.l.], v. 6, out. 2010. ISSN 2237-759X. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/4100/2746>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**; tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JACQUES, F. **Dialogiques.** Recherches logiques sur le dialogue. Paris, PUF, 1979.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: Princípios e Métodos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEITE, M. Q.; NEGREIROS, G. Análise da Conversação no Brasil: rumos e perspectivas. *In*: GONÇALVES, A. V; GÓIS, M. L. S. (Orgs.). **Ciências da linguagem: o fazer científico.** 1. ed. v.1. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 105-135, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Editora Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. Apresentação. *In*: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.).

MODESTO, A. T. T. **Processos interacionais na internet: análise da conversação digital.** 2011. 196 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/dEJkNt>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

RECUERO, R. **A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2ª edição, 2014.

\_\_\_\_\_. Diga-me com quem falas e dir-te-ei quem és: a conversação mediada pelo computador e as redes sociais na internet. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, núm. 38, abril, 2009, pp. 118-128 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil, 2009.

\_\_\_\_\_. Mapeando redes sociais na internet através da conversação mediada pelo computador. *In: NASCIMENTO, A. D., HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [on-line]*. Salvador: EDUFBA, 400 p., 2009.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. *In: PRETI, D (org.) Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/ USP, 1999.

## CAPÍTULO 8

### **AS CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO DO DOCENTE DO AEE NA MEDIÇÃO ESCOLAR NO AUXÍLIO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

*Francisca Barbosa Lima Pinto  
Ana-Isa Nascimento da Silva  
Maria do Socorro Cruz da Silva  
Francisco Gerson Rodrigues de Souza*

#### **INTRODUÇÃO**

A educação enquanto atividade humana está sujeita, ao longo do tempo, a sofrer modificações com o intuito de atender e/ou adequar-se às exigências sócio educacionais de sua época. Neste contínuo de modificações, ela, enquanto fenômeno social vai se aprimorando e exigindo dos profissionais, que nela atuam, um novo perfil paradigmático com o objetivo de construir uma sociedade mais equânime, igualitária e equitativa, no que se refere às oportunidades e demandas sociais.

Sob outro contexto, os professores, enquanto agentes transformadores necessitam desenvolver uma postura que esteja adequada à realidade histórica e a demanda social na qual se encontram inseridos com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento dos educandos, tornando-os, por sua vez, em seres autônomos, críticos e participativos, dentro de seu contexto histórico-social.

Nesta esfera de pensamento, o professor assume, dentro do processo educacional, além do papel de gestor da aprendizagem, o papel de mediador na aquisição do conhecimento através da construção de conceitos significativos por parte dos discentes, permitindo, assim, que o aluno participe de forma ativa de sua própria formação acadêmica, ou seja, que esteja no centro do seu processo da aprendizagem.

Este estudo aponta uma perspectiva de uma análise descritiva que objetiva apontar a importância do papel do professor, enquanto mediador, no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para tal finalidade foram selecionadas normativas legais, através de Leis e Decretos, específicas do Atendimento Educacional Especializado, uma vez que este se constitui na seara por onde se desenvolve, prioritariamente, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular.

O estudo objetiva reconhecer a importância do AEE e a mediação do docente na inclusão dos alunos com deficiência na escola. O presente estudo evidencia que no processo da mediação o professor do AEE desempenha papel fundamental uma vez que a ele cabe ser o ponto por onde se cruza todas as instâncias responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo dos alunos e nas suas futuras interações autônomas com o seu meio.

Destarte, para que esse processo seja consolidado necessário se faz que o docente apresente uma postura flexível, perceptiva e criativa no seu labor e em suas práticas educativas, construindo uma relação de confiança com seus discentes encorajando-os a gerirem seus próprios aprendizados e assegurando seu direito ao aprender e ao desenvolver levando em conta suas limitações e capacidades pessoais.

Contudo, dentro de uma sociedade pós-moderna onde a realidade é fluída e as necessidades são dinâmicas como proceder, no âmbito escolar, com alunos que apresentem alguns impedimentos de longo prazo de natureza intelectual, mental, físicos ou sensoriais, alunos que apresentem alterações no desenvolvimento neuropsicomotor ou comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou que apresentem comportamentos que levam a ações repetitivas ou ritualistas advindas de movimentos, posturas ou da fala, ou de modo contrário, com alunos que apresentem altas habilidades e/ou superdotação com as áreas do conhecimento humano.

Em resposta às essas demandas foi criado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o intuito de eliminar barreiras no processo ensino- aprendizagem e assegurar o pleno acesso de todos os alunos no ensino regular enquanto política de valorização da inclusão e da diversidade na ambiência escolar.

Neste sentido, o presente artigo está estruturado em seções nas quais demonstram o marco histórico e normativos, o desenvolvimento das políticas nacionais da educação especial na perspectiva da inclusão e seu desenvolvimento histórico, enquanto conquistas sociais, o papel do Atendimento Educacional Especializado, a formação e atribuições do docente do AEE e a relevância de seu papel como mediador no processo da promoção de aquisição de conhecimento e autonomia do aluno deficiente.

## A EVOLUÇÃO LEGISLATIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A escola se torna um veículo de transmissão e reprodução da ideologia dominante onde o alunado é levado a desempenhar o papel social ao qual é pré-determinado dentro do contexto educacional, alijados do processo de construção de uma sociedade mais igualitária e equânime.

A escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, historicamente ocupou um lugar suscetível à transmissão dos valores da classe dominante onde o indivíduo, a partir dos ensinamentos recebidos, desempenhará seu papel específico no interior de uma sociedade de classes.

Desde Constituição Federal de 1988 já iniciava a implementação da educação inclusiva e no artigo 208, III da Carta Magna prescreve que “o dever do Estado como educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, que por sua vez já sinalizava, que no artigo 205, define a educação como um direito de todos.

Com isso, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96, segundo o artigo 59, recomenda aos sistemas de ensino o dever de assegurar aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Entretanto, é com o processo de democratização da educação e universalização do acesso à escola é que se evidencia o paradoxo entre inclusão/exclusão para aqueles grupos de indivíduos estigmatizados como anormais e díspares dos padrões homogeneizadores da escola. Contudo,

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (BRASIL, 2008).

Neste sentido, a educação especial, inicialmente, sofreu forte influência organizacional através da díade normalidade/anormalidade a qual gerou diferentes formas de compreensão e sobre o assunto e, conseqüentemente, formas de atendimento educacional especializado que, por sua vez, levaram à criação de institutos especializados para o atendimento aos alunos com deficiência.

Sob outro prisma, no Brasil os primeiros relatos de atendimento às pessoas com deficiências remontam ao período imperial com a criação de duas instituições, a saber: o Imperial Instituto dos Cegos, em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, atualmente chamado pelo nome de Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos na cidade do Rio de Janeiro. Posteriormente, na segunda década do século XX ocorre a fundação do Instituto Pestalozze (1926), especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

Na década de 40 (1945), é criado por Helena Antipoff – psicóloga e pedagoga Russa – o primeiro centro de atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi. E em meados do século XX (1954) é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

*Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser regulamentado onde determina que o direito dos excepcionais à educação deva ser inclusivo.*

Esta circunstância acarretou, na realidade uma série de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em que quaisquer serviços de atendimento educacional aos excepcionais, mesmo aqueles não-incluídos como escolares, uma vez considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial, isto é, bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (MAZZOTTA, 1996, p.68-69).

Já na década de 90 que ocorreram as maiores efervescências das forças sociais no campo educacional brasileiro que propunham dialogar e promover caminhos para a Educação Especial.

Já na Declaração de Salamanca (1994), encontramos a afirmativa onde ressalta que,

[...] O princípio da inclusão consiste no reconhecimento de necessidade de se caminhar rumo à escola para todos, um lugar que inclua todos os alunos celebre as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais (CMEE, p. 03).

De modo corroborativo, Brasil (2008, p.01), declara que a Educação Inclusiva,

constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Assim sendo, a inclusão passa a ser um desafio diário que educadores e pais devem assumir tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

A Educação Especial é entendida como uma modalidade de ensino, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência a partir da faixa etária de zero a seis anos. Entretanto, quando não fosse possível a integração destes alunos nas classes comuns de ensino regular, a escola deverá possuir um serviço de apoio especializado com vista ao atendimento.

De modo corroborativo, a Constituição Federal de 1988 no artigo 3, inciso IV declara que um de seus objetivos fundamentais está em promover o bem de todos, sem distinção de origem, sexo, raça, idade, cor da pele ou quaisquer outras formas de discriminação. Isto posto, no artigo 206, inciso I, a Carta Magna de 1988 determina a igualdade de acesso e permanência na escola como um dos fundamentos da educação e assevera como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado.

Por fim, com o objetivo de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica.

Através da Política Nacional de Educação Especial tem-se formalmente, assegurado a participação, o acesso e a aprendizagem de todos os cidadãos, sem qualquer exceção bem como o desenvolvimento das competências socioemocionais mediante a promoção do autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação responsabilidade, trabalho e projeto de vida.

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Para que possa atuar no AEE é necessário que o professor possua uma formação de base que o habilite para o exercício da docência e possua uma formação específica na educação. Assim, são atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;

- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

Desta feita, o professor torna-se uma protagonista essencial para a promoção dos potenciais, mostrando-lhe as várias possibilidades e caminhos que poderão ser percorridos no acesso ao saber. Neste sentido, no processo da mediação pedagógica o professor torna-se um provocador e um facilitador da aprendizagem do educando.

De outra forma, mediar, na esfera educativa inclusiva, significa criar vínculos entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares; entre intenções e realizações na sala de aula tendo em vista os impactos que esta escolha didática terá na aprendizagem do aluno.

O professor/mediador deverá propor situações-problemas aos alunos visando com que os mesmos internalizem o conhecimento e aprendam a transformar seu cotidiano mediante a reinterpretação e ressignificação do conhecimento ministrado.

Em meio à nova dinâmica da informação e da comunicação a qual gera novas concepções de ensino, o papel do professor, no contexto escolar, deixa de ser um mero transmissor de conhecimento para tornar-se um agente que medeia o acesso ao conhecimento através de diversas linguagens e oportunidades educativas.

Embora haja avanços na postura das escolas em relação ao processo de inclusão, ainda se percebe na prática educativa, atitudes e ações que são verdadeiras barreiras a essa perspectiva

inclusiva, perspectiva esta que garante a equidade das possibilidades de aprendizagem a todos. Sendo a prática pedagógica uma das maiores barreiras enfrentadas, se faz necessário acreditarmos nas possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, contrapondo-se a pedagogia da negação que impera no interior das escolas e que não reconhece o potencial dos alunos.

Diante de tal assertiva, o professor mediador do AEE tem um papel relevante nesta condução uma vez que é ele o profissional responsável em selecionar, organizar e produzir recursos pedagógicos visando a eliminação de barreiras e à promoção da inclusão.

Por fim, a relevância do papel do professor mediador traduz-se na tentativa de unir as várias instâncias que compõem o círculo existencial do aluno com deficiência, a saber: professores das salas regulares, equipe gestora, família e demais membros da comunidade escolar.

## **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

A política de inclusão por meio dos serviços educacionais especializados está amparada em leis de âmbito federal como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, na Resolução nº 4, de outubro de 2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e no Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011, p. 12) que dispõe sobre a educação especial, atendimento especializado e outras providências.

Assim, de acordo com a resolução nº 4/2009 o Atendimento Educacional Especializado/AEE corresponde aquele atendimento que é ofertado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais (SRM), é a sala de recursos multifuncionais corresponde em um espaço organizado com materiais didáticos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais e tem por objetivo ofertar um serviço especializado aos alunos que apresentem alguma deficiência, temporária ou permanente, no seu processo de aprendizagem da própria escola ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

O grande desafio para as escolas é atender as diferenças existentes do público e transformar a estrutura organizacional e pedagógica da unidade escolar, que incorpora inúmeras funções pelos avanços que ocorrem na sociedade atual. Com um desafio de elaborar uma prática pedagógica que modifique a dinâmica da exclusão, ressaltando a predominância de contextos

escolares heterogêneos e que facilitem a aprendizagem de todos os alunos. Para isso, faz-se necessário a reestruturação curricular e pedagógica da escola, a necessidade de rever a forma de planejar, de avaliar e de desenvolver as aulas, ou seja, a reformulação do sistema educacional e a continuidade de estudo e implantação. Com vistas a oferecer acessibilidade aos alunos com deficiência, ampliando as possibilidades de escolarização e tornando possível uma educação inclusiva e menos excludente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, enquanto instituição social e pedagógica, possui um papel primordial no acesso e na construção sistemática do conhecimento teórico e prático e por conseguinte, é na escola que o aluno internaliza os deveres, regras e valores que perpassam e legitimam a sociedade.

A escola não se traduz somente em um espaço de informações acadêmicas, mas, e, sobretudo, em uma instância que proporciona a construção de cidadãos críticos e reflexivos. Entretanto, para que a escola desempenhe esse papel de formador de cidadãos é necessário que ela seja um espaço de construção de saberes.

Nesta simetria, a escola e o professor, enquanto agentes de inclusão, devem promover uma formação acadêmica múltipla e completa capaz de promover a inserção social harmoniosa dos alunos com deficiência. No que se refere ao professor do AEE, sua importância na mediação está em conceber o aluno com deficiência como um ser cognoscente, isto é, como uma pessoa que realmente é capaz de aprender.

De outra forma, o docente possibilita a construção de conhecimentos significativos e úteis, para esta parcela da sociedade, suscetíveis de serem satisfatoriamente aplicados nas diversas situações de seu cotidiano, potencializando, assim, sua condição de vida pessoal e em sociedade. Diante de todo esse trabalho constatamos que a articulação entre o professor de AEE e da sala regular são fundamentais para o desenvolvimento do aluno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União 1971.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 1999.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil: MEC/SEESP, janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.: LEI BERENICE PIANA**. Brasília DF: Presidência da República, 2012.

GARCIA, Edelir Salomão. **Trajetória escolar de ex-alunos de classes especiais para deficientes mentais**. 181 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas**. São Paulo: Cortez, 1996. 68-69.

## CAPÍTULO 9

### O CURRÍCULO E O WEB CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

*Francisco Gerson Rodrigues de Souza  
Gislany Sampaio de Oliveira  
Maíza Teixeira dos Santos Bezerra*

#### RESUMO

Este texto tem como objetivo examinar as definições, particularidades e diferenças entre Web Currículo e Currículo na Educação à Distância, fundamentado nos conhecimentos de alguns pesquisadores e especialistas no tema, incluindo a prestigiosa Professora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida.

As pesquisas indicam uma postura que deve ser constante na prática pedagógica, ligada ao uso de tecnologias digitais na educação apropriadas para a excelência do processo de ensino. Isso inclui dominar a plataforma digital de aprendizado, para criar e distribuir um espaço de tempo útil e virtual, relacionado ao conteúdo a ser abordado, e o gerenciamento de um Web Currículo eficiente e eficaz para o processo educativo, priorizando a igualdade e a qualidade do conhecimento junto aos estudantes.

Portanto, o objetivo do trabalho é fornecer observações reflexivas e críticas, através de pesquisa bibliográfica e empírica, que examinam o que se apresenta e o que pode ser percebido nos ambientes do Web Currículo e do Currículo na Educação à Distância. Concluo que é crucial para o educador dominar diversas plataformas digitais de aprendizagem, incluindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), a fim de ministrar eficazmente seu conteúdo e alcançar suas metas educacionais nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, espaços virtuais onde se encontram as salas de aula do Currículo na Educação a Distância (EAD), bem como na criação e desenvolvimento do Web Currículo, alinhados com as necessidades e expectativas dos estudantes do século XXI.

#### INTRODUÇÃO

O conteúdo propicia aquisição de parâmetro singular para situar novos estudiosos a se apropriarem das definições, características e contato com os autores e pesquisadores mais ilustres sobre as temáticas: o *Web Currículo* e o *Currículo na Educação à Distância (EAD)* e quais os

objetivos e estratégias que devem ser seguidos pelos educadores e nos cursos à distância, que se faz indispensáveis dominar para a formação acadêmica, humanitária, social e existencial dos educandos do século XXI, pois, “se ensinamos aos alunos de hoje como ensinávamos ontem, lhes estamos roubando o amanhã.” (John Dewey)<sup>4</sup>

Dewey acredita que cabe ao educador muitos outros papéis como: avaliar as atitudes a serem tomadas que favoreçam o crescimento dos alunos; possibilitar a organização do espaço para trocas de experiências, um ambiente propício para que as situações de aprendizagem aconteçam; dirigir as experiências sem exercer imposição. ( MARTINS, 2001,p.30)<sup>5</sup>

Segundo Dewey, “Para que o processo educativo se constitua é preciso que o professor tenha, não só segurança do que está fazendo, mas, principalmente, perceba o sentido daquilo que está orientando”. Logo, o educador, deve ter consciência de que, ao organizar seu trabalho, pode relacionar questões a experiências passadas, projetar o futuro e refinar procedimentos.

Sendo assim o *Web Currículo* e o *Currículo na EAD*, direciona para a importância de analisar criteriosamente o material educativo a ser ensinado e como as tecnologias serão interconectadas a ele, para que se tenha a inovação pedagógica necessária ao atendimento dos atuais educandos. A inovação pedagógica não é: Inovação Tecnológica; Formação de professores; Inovação educativa; Uso de tecnologias digitais; Reforma curricular; Uso de metodologias ativas e a Mudanças no sistema educacional, a verdadeira *Inovação Pedagógica* é mais que isso, ela é:

Capacidade de revolucionar o cenário (VASCONCELOS,2009)<sup>6</sup>

Associação entre conhecimento e criatividade ( PACHECO, 2011)<sup>7</sup>

<sup>4</sup> John Dewey (1859-1952) foi um pedagogo e filósofo norte-americano que exerceu grande influência no movimento de renovação da educação, um dos principais representantes da corrente pragmatista. Tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo intensamente para a divulgação dos princípios do que se chamou de Escola Nova

<sup>5</sup> MARTINS, Angela Maria Gusmão Santos Martins. *Graduada em Letras pela Universidade Católica do Salvador (1982) e mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). O sentido da educação que vem da experiência: as idéias de John Dewey.*

<sup>6</sup> VASCONCELOS, Celso. *O Desafio da Qualidade na Educação*. De acordo com Celso Vasconcelos, o planejamento escolar deve ser estruturado e articulado através de três níveis: o planejamento da escola, o plano de ensino ou plano curricular e o plano de aula. Prof. Celso dos Santos Vasconcellos, Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, responsável pelo *Libertad* - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.

<sup>7</sup> PACHECO, Eliezer Moreira. Professor de História da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria e mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi secretário Municipal de Educação de Porto Alegre (2001-2002.) Assumiu como presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) em 2004. Em 2005 foi empossado como titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC). Tem os seguintes livros publicados: *Colonização e Racismo*; *O Povo Condenado*; *Introdução ao Estudo da Sociedade e Estado*; *O Partido Comunista Brasileiro*; e *O Marxismo e a Questão Democrática*. É também autor de trabalhos publicados em revistas e periódicos acadêmicos.

Mudança nas culturas escolares ( FINO, 2011) <sup>8</sup>

Mudanças significativa na prática dos professores (SOUSA, 2012)<sup>9</sup>

Construção da aprendizagem (PAPERT, 2007).<sup>10</sup>

Adequar-se aos desafios ( LEDES, 2011)<sup>11</sup>

Aprendizagem colaborativa (CORREIA, 2012)

A forma intencional, das competências e habilidades que se pretende atingir, com coerência e primando pela eficiência e eficácia da aprendizagem, também exige uma apropriação da postura crítico reflexiva do educador e, portanto, sua mudança de paradigma, na seleção e escolha de conteúdos, desafios, procedimentos avaliativos, envolvimento e cooperação dos alunos.

Segundo, Kuhn<sup>12</sup> (1998), “os paradigmas não são bons nem ruins, eles apenas não atendem mais as necessidades da sociedade”, e como a sociedade mudou, a postura do educador deverá ser outra e em atendimento ao atual cenário mundial, hoje cibernético, virtual e tecnológico que atingiu todas as relações humanas e profissionais, pressionando mudanças nos ambientes e modalidades de ensino, provoca, por conseguinte, mudança no conceito de sala de aula tradicional, provocando a ruptura com o passado.

A relevância do conhecimento adquirido e aprofundado para se compreender sobre o que seja Web Currículo e Currículo na EAD, mediante pesquisa do uso pedagógico do espaço cibernético e do entrosamento mediado pelo uso da internet com a transmissão do conhecimento programado por um educador, desencadeou:

---

<sup>8</sup> FINO, Carlos Manoel Nogueira. Professor Catedrático da Universidade da Madeira (Portugal). Mestre em Educação pela Universidade do Minho (1986). Doutor em Educação pela Universidade de Lisboa (2000). Agregação em Educação pela Universidade da Madeira (2005). Coordenador da linha de pesquisa em Inovação Pedagógica do Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa). Coordenador do Departamento de Ciências da Educação do Centro de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.

<sup>9</sup> SOUSA, Jesus Maria. Professora Catedrática da Universidade da Madeira, desde 2004. Licenciada em Filologia Germânica pela Universidade de Lisboa, Mestre em Análise e Organização do Ensino pela Universidade do Minho, e Doutorada em Lettres et Sciences Humaines pela Université de Caen, França.

<sup>10</sup> PARPET, Seymour (1928-2016). Teórico conhecido sobre o uso de computadores na educação, um dos pioneiros da inteligência artificial e criador da linguagem de programação LOGO (em 1967), quando os computadores eram muitos limitados, não existia a interface gráfica e muito menos a internet. Cunhou o termo construcionismo como sendo a abordagem do construtivismo que permite ao educando construir o seu próprio conhecimento por intermédio de alguma ferramenta, como o computador, por exemplo.

<sup>11</sup> CORREIA, Fernando Luís de Sousa. 1986: Curso de Especialização – Curso de Formação de Professores do Ensino Especial com incidência em Deficiência Motora. 1998: Diploma de Estudos Superiores Especializados – Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial – Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (1º Ciclo), na área de especialização de Problemas Motores Profundos, da Escola Superior de Educação de Lisboa. 2004: Mestrado em Ciências da Educação. 2011: Doutoramento – 3º ciclo em Ciências da Educação – Área de Inovação Pedagógica, da Universidade da Madeira

<sup>12</sup> KUHN, Thomas Kuhn (1922-1996) nasceu em Cincinnati, Ohio, Estados Unidos. Ingressou na Universidade de Harvard, onde fez curso de física. Desta faculdade, recebeu o título de mestre e doutor. estabeleceu teorias que desconstruíam o paradigma objetivista da ciência.

(...) o currículo organizado em redes multimodais, hipertextuais e hipermóveis, abertas e flexíveis à incorporação de novas informações e conhecimentos (nós) e ao estabelecimento de inter-relações entre os nós. Nessa ótica, o currículo planejado é reconstruído no contexto da prática social pedagógica realizada com as mídias e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em um processo de interação entre as pessoas e destas com as informações, conhecimentos, linguagens e culturas. (ALMEIDA e SILVA, 2016, p.767)<sup>13</sup>

A própria sala de aula atual, pode se manter no mesmo espaço físico que antes, mas, a utilização de inserção das ferramentas digitais de aprendizagem para dinamizar o ensino, em articulação concomitante com a pela internet, são inquestionáveis, é inevitável e apresenta duas características ímpares: primeiro, não precisamos estar no mesmo lugar para aprender, porque a sala de aula atual pode ser levada pelo aluno para onde ele estiver, segundo, não é mais necessário termos um especialista conduzindo nosso conhecimento de forma integral, cada aluno passa a ser o condutor do aprofundamento do seu saber.

Logo, a nova sala de aula, pode optar por manter o espaço físico tradicional, mas, não em se manter ligada a ele, ela deve ser digital, tecnológica e interativa, com profunda interação entre o espaço físico real e o virtual, invertida ou disruptiva, mas, nunca mais retornará a ser a mesma.

A construção de aulas, sejam no “Web Currículo”, quando nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), aonde encontramos o “Currículo na Educação à Distância”, a sala de aula, deve estar em conexão e situada, com as expectativas do atual público do Século XXI, os nativos digitais (Marc Prensky, 2001)<sup>14</sup>, pois, estes já nasceram em um mundo globalizado e numa sociedade hiperconectada, e em um ambiente interativo e tecnológico.

Lembrando que conhecidos também por Geração Z ou millenials, os nativos digitais, nasceram e convivem com as tecnologias, desde sua concepção. Por isso, não conseguem compreender como é a sua ausência, devido ao seu crescimento biológico e social ter acontecido em meio direto com a tecnologia, a qual propicia o desenvolvimento da aprendizagem móvel, o que torna inviável, “preparar os estudantes para seu futuro, não para nosso passado.” (Ian Jukes)<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.03, p. 767 – 773 jul./set.2016 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo–PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

<sup>14</sup> PRENSKY, Marc. Escritor e palestrante americano sobre educação. Conhecido como o criador dos termos " nativo digital " e " imigrante digital " <sup>[1]</sup> que ele descreveu em um artigo de 2001 em "On the Horizon". Os livros de Prensky incluem: Aprendizagem baseada em jogos digitais; Não me incomode mãe - estou aprendendo; Ensinando Nativos Digitais — Parceria para Aprendizagem Real; Dos nativos digitais à sabedoria digital: ensaios esperançosos para o aprendizado do século XXI; Ganho cerebral: tecnologia e a busca pela sabedoria digital; O mundo precisa de um novo currículo; Educação para melhorar seu mundo: liberando o poder das crianças do século 21.

<sup>15</sup> JUKES, Ian. Fundador e Diretor Executivo do InfoSavvy Group, uma empresa internacional de consultoria educacional; bem como diretor da Springboard21, que fornece soluções educacionais em todo o cenário educacional global. Escritor do livro: Alfabetização NÃO É Suficiente: Fluências do Século 21 para a Era Digital, entre outros.

Almeida (2016)<sup>16</sup>, educadora e pesquisadora brasileira, conhecida por suas pesquisas e estudos na área de Tecnologia Educacional e Educação à Distância, aborda a aplicação de tecnologias digitais, inseridas com intuito educativo e mediadas pela internet, para uma transmissão do conteúdo escolar, universitário ou profissional, como sendo: “*Currículos Online*” ou “*Web Currículo*”, um dos seus pontos de investigação, juntamente com o “*Currículo na EAD*”.

Como professora titular do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), coordenando o Laboratório de Tecnologia Educacional (LTE), ela define que *Web Currículo* tudo que for intencionalmente selecionado pelo educador, agregando sempre que possível o ambiente cibernético e seus recursos para uma transmissão mais interativa, dinâmica e enriquecedora do conteúdo.

Logo, o educador pode apresentar em outros espaços de ensino, que lhe for conveniente o material elaborado por ele, lembrando que deve haver a mediação de internet para integração: professor, conteúdo, ferramentas digitais e alunos, mas, não somente isso, sua postura, a intencionalidade, a didática e uma visão holística do ser humano que se pretende preparar para as novas exigências do século XXI, devem também compor sua filosofia pedagógica de intervenção social.

Já no *Currículo na Educação à Distância*, o aluno necessita estar matriculado na instituição, pois o Ambiente Virtual de Aprendizagem, é de utilização institucional, embora o material tenha sido produzido e escolhido pelos educadores, o acesso está vinculado a matrícula, pois todas as turmas estão funcionando dentro de uma plataforma educacional escolhida pela instituição.

O *Currículo na EAD*, são criados e alimentados visando o conteúdo e público de uma instituição (escola ou universidade), corporações, curso profissionalizante ou capacitações de determinados grupos de trabalhadores. Essa modalidade de ensino é especialmente útil para pessoas que têm limitações de tempo, dinheiro ou mobilidade, e também pode ser usada para complementar a aprendizagem presencial em algumas situações.

No *Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)* escolhido pela instituição, para aulas tanto à distância como presenciais, também pode ser um apoio para o ensino convencional ao ser utilizado em salas de aula presenciais e não somente à distância, nele contém geralmente, além do conteúdo por disciplina, a carga horária completa do curso.

---

<sup>16</sup> ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. INTEGRAÇÃO CURRÍCULO E TECNOLOGIAS E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS. Currículo sem fronteiras. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 20 (online) [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)

Os *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*, são salas de aula virtual, que funcional em plataformas, no Brasil as mais utilizadas são o: *Teleduc, Blackboard e Moodle*, nas quais, o aluno, matriculado na turma, pode assistir às aulas e interagir com tutores e colegas.

O AVA existe para simular uma sala de aula real no meio digital, sendo assim, é um sistema que permite que os professores compartilhem materiais e se comuniquem com seus alunos através da web, eles são compostos por um conjunto de ferramentas destinadas a aprimorar a experiência de ensino e para dinamizar o processo de aprendizagem.

O *Web Currículo* está a favor do projeto pedagógico, assim, como o *Currículo na EAD*, que utiliza o AVA. No *Web Currículo*, não se trata mais do uso eventual da tecnologia, mas de uma forma integrada com as atividades em sala de aula. Já no *Currículo na EAD*, a sala de aula é o ambiente virtual.

O dilema encontrado para que se tenha eficiência do processo ensino e aprendizagem, diz respeito à forma mais satisfatória para a implementação do *Web Currículo* no contexto escolar e da aprendizagem intencionalmente planejadas dos conteúdos já definidos na grade curricular nacional. A pergunta norteadora é, portanto, “*Como o Web Currículo pode ser otimizado?*”.

Já pesquisadora, Maria da Graça Moreira da Silva reconhecida na área de currículo, tecnologia e cultura digital, questiona o próprio currículo atual existente, alega que é preciso ser repensado para incorporar as tecnologias digitais, a fim de tornar a educação mais relevante para os estudantes do século XXI, sendo mais uma problematização a ser apreciada em busca de resolutiva, estando descrito no desenvolvimento deste documento: “*Qual deve ser o parâmetro do conteúdo adequado aos novos educandos do século XXI?*”

Portanto as duas problematizações existentes: “*Como o Web Currículo pode ser otimizado?*” e “*Qual deve ser o parâmetro do conteúdo adequado aos novos educandos do século XXI?*”, estará sendo apreciada no desenvolvimento deste documento, no intuito de fornecimento necessário aos objetivos que devam ser traçados, visando a melhoria de oferta dos serviços educacionais juntos aos alunos da atual geração de nativos digitais.

## **O USO DO WEB CURRÍCULO E DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: COMO O WEB CURRÍCULO PODE SER OTIMIZADO**

Segundo, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, o *Web Currículo* é um modelo de currículo integrado às tecnologias digitais. Para ela, a integração de tecnologias ao currículo não deve ser vista apenas como a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e

aprendizagem, mas sim como uma mudança de paradigma, que transforma a forma como se pensa o processo educacional.

O currículo deve ser repensado e reestruturado de forma a incorporar as tecnologias digitais, de modo a tornar-se mais flexível, dinâmico e adaptável às necessidades dos alunos. Almeida (2012), estabelece que a tecnologia deve ser vista como uma ferramenta de apoio à construção do conhecimento, capaz de proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas e efetivas.

Para Almeida e Silva, o ponto focal das pesquisas é a integração do currículo com os meios digitais e as tecnologias de informação e comunicação para a utilização de vários dispositivos tecnológicos, nomeadamente os que facilitam a mobilidade, em articulação com os recursos online, “as pesquisas revelam os equívocos do uso das tecnologias como panaceia; como mero consumo de novidades ou simples motivação” (2016,p.768)<sup>17</sup>

Em resumo, as ideias tanto de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida<sup>18</sup>, como de José Armando Valente<sup>19</sup> e de Maria das Graças Moreira Silva<sup>20</sup>, sobre a integração de currículo e tecnologias estão centradas na utilização das tecnologias digitais como ferramentas para transformar a forma como se pensa o processo educacional, promover a construção de conhecimento de forma colaborativa, interdisciplinar e contextualizada, e tornar o currículo mais flexível, adaptável e inclusivo.

Como bem foi tratado na introdução, reforçando que o Web Currículo é uma ferramenta que permite a criação e gestão de currículos escolares de forma online. Para o otimizar, é sugerido considerar algumas estratégias, tais como: Personalização: O Web currículo deve ser personalizado para atender às necessidades específicas dos alunos e da escola. É importante que o currículo seja adaptado para diferentes níveis de ensino, assim como para as características e realidade dos estudantes.

---

<sup>17</sup>ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini e SILVA, Maria da Graça Moreira. Revista e-Curriculum.Web Currículo: contexto, aprendido e conhecimento (p.768)

<sup>18</sup> Professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Livre docente em Educação e tecnologias (PUC-SP, 2019), Doutora em Educação (Currículo) pela PUC-SP (2000) com mestrado em Educação (Currículo) pela PUC-SP (1996), graduou-se em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1973). Membro do Comitê Assessor da área de Educação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2014 a julho, 2017)

<sup>19</sup> Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre e Doutor pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT). Professor Titular do Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação, Instituto de Artes, e Pesquisador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da UNICAMP. Mestrado em Curso Interdisciplinar de Ciências. Doutorado em Cursos de Bioengenharia e de Educação

<sup>20</sup> Concluiu doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2004. Atualmente é docente do Departamento de Computação e do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo na linha de pesquisa Novas Tecnologias na Educação.

1. Integração de tecnologia: A tecnologia deve ser integrada ao Web currículo, permitindo a utilização de recursos multimodais, como vídeos, imagens, infográficos, entre outros, que possam ajudar a tornar o processo de aprendizagem mais interativo e atrativo.
2. Flexibilidade: O Web currículo deve ser flexível para que possa ser adaptado de acordo com as necessidades dos professores e dos alunos. Por exemplo, deve ser possível fazer alterações de conteúdo, reorganizar as unidades didáticas e planejar diferentes tipos de atividades.
3. Acessibilidade: O Web currículo deve ser acessível para todos os alunos, independente de suas limitações físicas, cognitivas ou tecnológicas. É importante que o design do Web currículo considere a acessibilidade, tais como o uso de recursos que permitam o acesso a alunos com necessidades especiais.
4. Avaliação: O Web currículo deve ter um sistema de avaliação que permita aos professores avaliarem o desempenho dos alunos de forma justa e eficiente.
5. Colaboração: O Web currículo pode incluir recursos para colaboração, permitindo que os alunos trabalhem em equipe e compartilhem ideias e opiniões.
6. Atualização constante: É importante que o Web currículo seja atualizado constantemente, de forma a manter o conteúdo relevante e alinhado com as mudanças na sociedade, na tecnologia e na cultura.

Essas são algumas estratégias que podem ajudar a otimizar o Web Currículo, tornando-o mais eficaz e eficiente no processo de ensino e aprendizagem.

### **QUAL DEVE SER O PARÂMETRO DO CONTEÚDO ADEQUADO AOS NOVOS EDUCANDOS DO SÉCULO XXI?**

Para Almeida e Silva o parâmetro do conteúdo adequado aos novos educandos do século XXI devem considerar o Currículo: elemento a incorporar as tecnologias digitais, a fim de tornar a educação mais relevante, pois estas estão presentes em todos os aspectos da vida contemporânea, e que os alunos precisam aprender a lidar com elas de forma crítica e reflexiva; e que o Web Currículo não é apenas uma questão de tecnologia, mas também uma questão de cultura, já que a cultura digital está transformando a forma como as pessoas se relacionam com o conhecimento e

portanto o currículo, deve propiciar espaço para que a aprendizagem e o conhecimento transcendam as fronteiras físicas da escola.

Somente assim o currículo, conterá as exigências almejada e necessária a atender a sociedade do Século XXI, favorecendo a construção do conhecimento ao longo da vida, porque não poderá mais ser limitado a um momento específico, como a escolaridade obrigatória, visto que as tecnologias digitais permitem que o aprendizado seja uma experiência constante e contínua.

Em resumo, as ideias de Maria da Graça Moreira da Silva sobre currículo, tecnologia e cultura digital enfatizam a importância de repensar o currículo para incluir as tecnologias digitais de forma efetiva, ampliar o acesso ao conhecimento e tornar o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado.

Quanto os parâmetros que podem ser úteis para definir o conteúdo educacional adequado aos novos educandos do século XXI, resumidamente podemos destacar: Relevância: O conteúdo deve ser relevante e significativo para os alunos; Multimodalidade: O conteúdo deve ser apresentado em diferentes formatos, como textos, vídeos, imagens, áudios, infográficos, entre outros; Colaboração: O conteúdo deve promover a colaboração e o trabalho em equipe; Criatividade: O conteúdo deve incentivar a criatividade e a inovação; Competências digitais: O conteúdo deve incluir o desenvolvimento de competências digitais, como habilidades de navegação na internet, uso de ferramentas tecnológicas e mídias sociais; Educação para valores: O conteúdo deve incluir a educação para valores, como ética, responsabilidade social, cidadania e sustentabilidade; Flexibilidade: O conteúdo deve ser flexível e adaptável, permitindo que os alunos trabalhem em seu próprio ritmo e em diferentes contextos de aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo proporcionou o contato com diversos e renomados escritores, pesquisadores e estudiosos que tratam sobre tecnologia digital de aprendizagem, o uso dos recursos midiáticos para otimizar o processo do ensino, culturas digitais, metodologias ativas, a inovação pedagógica e mudança de paradigmas necessárias a adequar os profissionais do ensino e os equipamentos escolares as exigências e necessidades a nova sociedade do século XXI.

Em uma análise mais aprofundada pode-se ainda afirmar que mediante a pesquisa houve a mudança de paradigma com a apropriação de conectividade com a educação em escala mundial e não mais local, regional e nacional. A elaboração do presente artigo, foi adquirindo os fundamentos centrais dos pensamentos, questionamentos e ações que norteiam as Tecnologias Emergentes da

Educação, indispensáveis a serem articuladas nesse novo cenário cibernético da sociedade contemporânea, da qual exige interatividade entre as nações, devendo os educadores estarem alinhados as novas concepções em crescente e contínuas mudanças para sua excelência profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Integração Currículo e Tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo**. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALVES, Robson Medeiros.; LEMOS, Silvana D. Vilela (Orgs). Web currículo. Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2014.

VALENTE, José Armando e ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo sem fronteiras**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2019. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em 26.07.2024.

SILVA, Maria da Graça Moreira e ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Revista e-Curriculum**. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br > scielo](http://educa.fcc.org.br/scielo). Acesso: 07.07.2024.  
Web Currículo: contexto, aprendizado e conhecimento.

MOREIRA, Meira. **Inovação pedagógica: uma proposta para quebra de paradigmática**. 2022. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/110131436/inovacao-pedagogica-e-quebra-paradigmatica>. Acesso em: 15.08.2024.

## CAPÍTULO 10

### **GERAÇÃO SCREENAGERS E A EDUCAÇÃO: O DESIGN DE INTERFACE EDUCACIONAL**

*Elaneide de Oliveira Silva  
Gislany Sampaio de Oliveira  
Susana Freire Reis Rollema*

#### **RESUMO**

Geração digital se refere à geração de jovens que cresceram e estão crescendo em um ambiente permeado pela tecnologia digital. Essa geração, recebe muitas outras denominações, tais como, nativos digitais, Geração Net ou Geração Screenagers, que significa a fusão das palavras "screen" (tela) e "teenagers" (adolescentes). Essa geração é identificada pelo acesso quase constante à internet, dispositivos móveis, redes sociais e uma ampla gama de recursos tecnológicos que estão para elas “naturalmente” à disposição desde quando nasceram e no seu entorno, assim como o ar.

O mundo com seus aparatos tecnológicos é sentido significativamente em suas vidas, como algo absolutamente normal e para muitos nascidos nessa geração, impossível de conseguirem viver sem eles. Portanto, a comunicação e experiências de aprendizado, passam, se iniciam, se consolidam e/ou se concluem na utilização e integração com a cultura digital, através do mundo digital & virtual, não mais e somente pelo contato presencial como em outras gerações da humanidade.

Não somente as relações sociais, comerciais, etc, sofreram impactos com a globalização e expansão das tecnologias, mas, a própria educação. O percurso escolar dessa geração é influenciado pela digitalização da sociedade e da educação. A informação, através, da internet ao alcance dos dedos, dá aos screenagers, acesso fácil a diversos saberes e recursos educacionais em tempo real. Isso permite que aprendam além do conteúdo tradicional dos livros didáticos e se envolvam em aprendizado autodirigido (online: plataformas de aprendizado).

Geração screenagers e a educação, propicia enriquecer e aguçar o olhar crítico e reflexivo do educador, através da utilização de metodologia bibliográfica, vinculada a discussão do contexto social, para criação de Design de Interface Educacional, que atenda a realidade e aos anseios dessa Geração Hiperconectada, devendo estar atento constantemente aos aspectos psicológicos da atual geração, fragilidades emocionais e a implantação de metodologias, práticas pedagógicas inovadora e que busquem a efetivação de aprendizagem significativa.

## INTRODUÇÃO

O termo "*screenagers*" foi cunhado em 1999 (RUSHKOFF)<sup>21</sup>, Geração *Net* (TAPSCOTT, 1999)<sup>22</sup> ou ainda "*digital natives*", Nativos Digitais (PRENSKY)<sup>23</sup> para descrever uma geração de jovens que cresceram imersos na cultura digital, fazem uso constantes de dispositivos eletrônicos com telas, como computadores e videogames. Segundo Lynn Alves: “Estas novas formas de compreender a geração *screenagers* são estudadas pelos autores referenciados anteriormente, a exemplo de Turkle (1987, 1995), Kerckhove (1997), Lèvy (1999) e Babin e Kouloumdjian (1989), entre outros...”

“Para Rushkoff (1999), a geração *screenagers* que nasceu na década de oitenta, que interage com os controles remotos, joysticks, mouse, internet, pensam e aprendem de forma diferenciada. Aprendem com a descontinuidade, aceitam que as coisas continuem mudando sem se preocupar com um final determinístico” (ALVES, Mosaico de ideias, p.5)<sup>24</sup>.

A psicóloga americana Dra. Kathryn C. Montgomery<sup>25</sup>, renomada especialista em comunicação e tecnologia, tendo pesquisado amplamente os efeitos das mídias digitais na vida das crianças e adolescentes, publicou o livro "Generation Digital: Politics, Commerce, and Childhood in the Age of the Internet" (Geração Digital: Política, Comércio e Infância na Era da Internet) em 2007, utilizou o termo "*screenagers*", que se tornou popularizado após a publicação de seu livro, passando a ser utilizado amplamente por diversos especialistas.

A cultura digital, impulsionada pelo rápido desenvolvimento da tecnologia e da internet, teve um impacto significativo no cérebro humano, na vida cotidiana e, conseqüentemente, na forma como aprendemos. Sendo este breve e singelo trabalho a busca de realização de uma pesquisa acadêmica, na qual buscara a interseção existente entre a: “Geração *Screenagers* e a Educação”, requisito de conclusão da disciplina: Designe de Interface Educacional.

<sup>21</sup> Douglas Mark Rushkoff (nascido em 18 de fevereiro de 1961) é um teórico da mídia, escritor, colunista, palestrante, romancista gráfico e documentarista americano. Ele é mais conhecido por sua associação com a cultura cyberpunk inicial e sua defesa de soluções de código aberto para problemas sociais. Rushkoff é frequentemente considerado um teórico da mídia e é conhecido por cunhar termos e conceitos.

<sup>22</sup> Don Tapscott (1 de junho de 1947, Toronto, Ontario) é um escritor, pesquisador, palestrante canadense e consultor especializado em estratégia corporativa e transformação organizacional, além de abordar temas virados para cultura digital, Web 2.0 e Geração Internet. Já foi CEO da New Paradigm, empresa que fundou em 1993 e professor adjunto da Universidade de Toronto. Atualmente, Don dirige a empresa nGenera, realizando pesquisas e programas de educação. Sua obra mais recente é "Grown Up Digital", ou em português, "A Hora da Geração Digital".

<sup>23</sup> PRENSKY, Marc: Escritor e palestrante americano sobre educação. Conhecido como o criador dos termos "nativo digital" e "imigrante digital".

<sup>24</sup> Lynn Alves: Doutora e Mestre em Educação e Comunicação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do SENAI – CIMATEC. Coordenadora do grupo de pesquisa Comunidades Virtuais. E-mail: lynnalves@lynn.pro.br URLs: www.comunidadesvirtuais.pro.br, www.lynn.pro.br

<sup>25</sup> Kathryn C. Montgomery: Psicóloga, Pesquisadora, Professora Emérita e estrategista Sênior do Center for Digital Democracy. examina o papel da mídia na sociedade, a política da televisão de entretenimento, o envolvimento dos jovens com a mídia digital, as práticas de publicidade e marketing

Um dos exemplos mais evidentes é a multitarefas, que é a necessidade de realizar várias tarefas simultaneamente, como responder a mensagens, assistir a vídeos e navegar na internet, a qual ocasionou conseqüentemente mudanças na neuroplasticidade do cérebro. A prática frequente da multitarefa pode aumentar a capacidade do cérebro de alternar rapidamente entre diferentes estímulos, mas também pode levar a uma menor capacidade de concentração e atenção sustentada em uma única tarefa.

Há outros fatores também estão vinculados a mudanças decorrentes da cultura digital, que impactaram as relações sociais e psicológicas da nova geração, descritas nesse singelo *paper* a serem cuidadosamente observados pelos educadores, visando os preparar aos novos anseios e exigências dessa sociedade contemporâneo e “hiperconectada” que vivemos hoje.

Os educadores e sistemas educacionais devem seguir a tecnologia de maneira inteligente e estratégica, considerando as necessidades e os comportamentos dos alunos, ao mesmo tempo em que incentivam o desenvolvimento de habilidades essenciais para prosperar em um mundo digital em constante evolução.

“Eles representam o setor da população que conseguiu um saber superior se comparados com seus pais no uso das novas telas, o que os levou a entender esta forma de cibercomunicação como uma oportunidade e uma forma de vida. Surgem, assim, os screenagers, neologismo que permite nos introduzir numa realidade que é complexa para pais e docentes. Adolescentes das novas telas que aparecem por um lado, como especialistas em novas tecnologias, mas por outro, desafiam e responsabilizam os adultos a continuar se aprofundando sobre os efeitos desta forma online de estar no mundo...” (SANTANDER, 2012. p.316)<sup>26</sup>

O desenvolvimento do atual *Paper*, almeja traçar através da subdivisão de temáticas a interligação necessária dos impactos, desafios e das oportunidades educacionais a serem desenvolvidas e executadas, junto a Geração *Screenagers*, diante da *Web 2.0*, que permitiu a todos está online 24 horas por dia; como a cultura digital, interferiu e desenhou as atuais relações sociais, cibernéticas e educacionais que encontramos hoje e quais os resultados dessa influência; quais os apontamento atingidos pela ciência da cognição sobre a integração e inserção da cultura digital, das ferramentas tecnológicas, mediados pelo uso da internet, das comunidades sociais virtuais e sites para ambiência planejadamente intencional se cumpra o processo de ensino, de aprendizagem e, portanto, educativo.

---

<sup>26</sup> Alejandro Castro Santander: Coordenador Geral do Observatório da Convivência Escolar (Universidade Católica Argentina); Integrante da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, UCB-Universidade Católica de Brasília; Membro do Conselho de Diretores do Observatório Internacional de Violência Escolar, Universidade Bordeaux 2, França. E-mail: ale.castro.santander@gmail.com

## A CULTURA DIGITAL NA GERAÇÃO DOS SCREENAGERS: SOBRE A INFLUÊNCIA DA CULTURA DIGITAL NO CÉREBRO HUMANO NA APRENDIZAGEM E NA VIDA

A cultura digital, que surgiu com o avanço da tecnologia da informação e comunicação, teve um impacto significativo no cérebro humano, na vida cotidiana e no processo de aprendizagem. Várias mudanças podem ser observadas como resultado dessa influência:

- ✓ **Neuroplasticidade:** A cultura digital, com suas atividades online, jogos, mídias sociais e sensações virtuais, pode afetar a neuroplasticidade do cérebro. A neuroplasticidade refere-se à capacidade do cérebro de se adaptar e reorganizar suas conexões em resposta a novas experiências;
- ✓ **Atenção e concentração:** A cultura digital trouxe uma abundância de informações e estímulos em tempo real, o que pode levar a uma diminuição na capacidade de concentração e atenção sustentada. A alternância rápida entre tarefas e o bombardeio constante de informações podem tornar mais difícil focar em uma única atividade por longos períodos;
- ✓ **Memória:** Com acesso instantâneo a informações da internet, as pessoas podem depender menos da memória para armazenar fatos e conhecimentos. Isso pode levar a uma mudança na forma como a memória é usada, com uma ênfase maior em recordar onde encontrar informações em vez de memorizar os próprios conteúdos;
- ✓ **Aprendizagem informal:** A cultura digital permite que as pessoas tenham acesso a uma enorme quantidade de recursos educacionais e de aprendizagem de forma rápida e acessível. A aprendizagem informal, por meio de tutoriais online, cursos e plataformas de e-learning, tornou-se uma parte significativa do processo educacional;
- ✓ **Aprendizagem colaborativa:** As tecnologias digitais facilitam a colaboração e a comunicação entre alunos e professores em diferentes partes do mundo. Isso permite que o aprendizado ocorra em comunidades virtuais, incentivando a troca de conhecimentos e experiências;
- ✓ **Desafios cognitivos:** jogos e aplicativos educacionais digitais podem oferecer desafios cognitivos e quebra-cabeças, estimulando diferentes áreas do cérebro e incentivando a resolução de problemas e o pensamento crítico.
- ✓ **Aprendizado personalizado:** A cultura digital permite o desenvolvimento de sistemas de aprendizado adaptativos, que podem se ajustar ao ritmo de aprendizado de cada indivíduo, tornando o processo de ensino mais eficaz e envolvente;

- ✓ **Influência na linguagem e comunicação:** A forma como nos comunicamos e expressamos mudou com a cultura digital, com a popularização de abreviações, emojis e novos padrões de linguagem influenciados pelas redes sociais e mensagens instantâneas. Além de ter unido o mundo com termos tecnológicos próprios da cultura digital, tornando assim popularizado, ou melhor, mundializado.

No entanto, embora a cultura digital tenha muitos benefícios educacionais, o uso excessivo ou inadequado da tecnologia pode levar ao isolamento, ansiedade, depressão e outros problemas de saúde mental, especialmente entre jovens.

Infelizmente, inaptações sociais, conflitos e várias formas de violência e ciberviolência surgem de uma "ignorância emocional", facilitada ou mesmo desencadeada pela cibercomunicação, a qual não exige mais o contato presencial para a comunicação.

- ✓ **Isolamento e problemas de saúde mental: São fatores negativos, infelizmente, agravados e ampliados na Geração dos Screenagers, com a forte influência da Cultura Digital, merecendo um cuidado especial dos educadores, atividades constantes de gerenciamento de emoções e psicologia social.**

A influência da cultura digital no cérebro e na aprendizagem pode variar de pessoa para pessoa e dependerá do uso consciente e equilibrado da tecnologia. Os educadores devem estarem atentos a estratégias e utilização adequada do “Design de Interface Educacional” para aproveitarem os benefícios da cultura digital, ao mesmo tempo em que devem proteger os *Screenagers* dos possíveis efeitos negativos através de uma abordagem equilibrada e saudável.

## **A Ciência Cognitiva e o Design de Interface Educacional**

### **a) O que a ciência cognitiva relacionada com a tecnologia educacional diz?**

A ciência cognitiva tem uma relação importante com a tecnologia educacional, pois se preocupa com o estudo dos processos envolvidos na aprendizagem, memória, percepção, resolução de problemas, tomada de decisões e outros aspectos da cognição humana.

A ciência cognitiva relacionada com a tecnologia educacional é uma área interdisciplinar, ao entender melhor como as pessoas aprendem, logo, contribui para que o educador direcione e projete da forma mais eficaz e assertiva a criação do Design de Interface Educacional, o apoiando no

processo de ensino e aprendizagem mais significativos para a Geração *Screenagers*. Aqui estão algumas das principais contribuições da ciência cognitiva:

1. Teorias de Aprendizagem: A ciência cognitiva, possibilita a utilização de diversas correntes pedagógicas de aprendizagem, contudo seu foco está na aprendizagem significativa, que ajudam a orientar o design de tecnologias educacionais. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel<sup>27</sup> destaca a importância de conectar novos conhecimentos a conceitos já existentes na mente do aluno.

2. Cognição e Memória: A compreensão dos processos de memória e cognição permite que os designers de tecnologia educacional desenvolvam métodos para melhorar a retenção de informações. Técnicas como a repetição espaçada (revisão de informações em intervalos graduais) e o uso de dicas mnemônicas, para fixação de conteúdo.

3. Aprendizagem Multimodal: A ciência cognitiva explora como a combinação de diferentes canais sensoriais (visual, auditivo, tátil, etc.) pode melhorar a aprendizagem. A tecnologia educacional pode utilizar recursos multimodais, como vídeos, áudios, animações e interatividade, para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente.

4. Cognição Distribuída: A ideia de cognição distribuída sugere que o conhecimento não está apenas armazenado no cérebro, mas também em diversos espaços externos. A tecnologia educacional pode aproveitar essa abordagem, para fornecer ferramentas que operam como extensões da capacidade cognitiva dos alunos, como registros de anotações e organização de tarefas.

5. Feedback e Reforço: A ciência cognitiva explora como o feedback adequado pode melhorar a aprendizagem. Fornecendo feedback imediato aos alunos sobre seu desempenho em tarefas, permitindo que façam correções e melhorem suas habilidades.

6. Personalização da Aprendizagem: Com base em pesquisas cognitivas, a tecnologia educacional pode ser adaptada para atender às necessidades individuais dos alunos. Sistemas de aprendizagem adaptativa podem monitorar o progresso do aluno e oferecer conteúdo e recursos personalizados para maximizar o aprendizado.

7. Cognição Social: A ciência cognitiva também explora como a interação social pode afetar a aprendizagem. A tecnologia educacional pode incorporar elementos de colaboração e interação entre alunos para promover a construção conjunta de conhecimento.

---

<sup>27</sup> David Paul Ausubel (Nova Iorque, 25 de outubro 1918 - Nova Iorque, 9 de julho de 2008) foi um psicólogo da educação estadunidense: Educador responsável pela Aprendizagem Significativa. Ao longo do processo de ensino, o aprendizado significativo deve ser compreensível para os alunos. Além disso, os dados devem ser interconectados e ancorados em conceitos pertinentes que já estão presentes na estrutura do aluno. O autor compreende que a aprendizagem por descoberta e por recepção é o processo pelo qual o banco de informações no plano mental do aluno é revelado, o que resulta em aprendizagem significativa. A Teoria da aprendizagem de Ausubel objetiva, portanto, facilitar a aprendizagem do aluno, através da psicologia da aprendizagem significativa.

Em suma, a ciência cognitiva oferece uma base teórica sólida para o design de tecnologias educacionais eficazes, permitindo que os recursos educacionais sejam projetados de forma a melhorar a compreensão, retenção e aplicação do conhecimento pelos alunos. Essa abordagem baseada em evidências pode contribuir significativamente para a qualidade da educação e o sucesso dos alunos.

## **COMPREENDENDO O DESIGN DE INTERFACE EDUCACIONAL**

Projetar uma interface educacional envolve elaborar uma plataforma intuitiva, funcional e atraente que facilite a aprendizagem e o engajamento dos usuários. Aqui estão algumas diretrizes importantes para o design de uma interface educacional eficaz:

1. Conhecer o público-alvo;
2. Organização e navegação;
3. Design responsivo;
4. Layout e espaçamento;
5. Escolha de cores;;
6. Tipografia legível;
7. Elementos visuais;
8. Interatividade;
9. Acessibilidade;
10. Testes e iteração;
11. Gamificação (opcional)
12. Suporte e ajuda.

O educador deve estar atento a criar um “Design de Interface Educacional” que esteja alinhado com os objetivos de aprendizagem e do conteúdo articulado. Priorizando a usabilidade, a experiência dos educandos que facilite a aquisição de conhecimentos e habilidades de forma eficaz e agradável.

## A GERAÇÃO SCREENAGERS E A EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E IMPACTOS

### A) A WEB 2.0

Na segunda metade da década de noventa, o aumento da disponibilidade de conexões de banda larga teve um impacto significativo nas mudanças de uso da internet. Isso ampliou e impactou não apenas o tempo de acesso aos variados meios de comunicação, mas também abriu espaço para diferentes e novas práticas sociais, incluindo consumo, educação e entretenimento.

A expansão da Web 2.0, fez possível conexões permanentes e mais rápidas. Com ela, os usuários tem acesso a diversas comunidades sociais e serviços da internet, sendo possível ficar online sem aumentar o custo:

“(...) as experiências de navegação ficam mais agradáveis e os sites mais interativos e dinâmicos. Essa situação possibilitou que os usuários ficassem cada vez mais conectados na internet e conectados a outros usuários, ampliando redes de relacionamento, estudo e consumo. A web vai passando de um lugar de visita para um lugar de maior permanência e participação. Foi um elemento que proporcionou o que anos mais tarde fosse chamado por alguns de hiperconexão.” (VILAÇA; ARAÚJO, 2016, p.26)<sup>28</sup>

Com o crescimento da Web 2.0, a facilidade de uso dos sites passou a ser fundamental, e viver no mundo contemporâneo e conectado à internet com sites, comunidades virtuais, aplicativos, passou a ser uma necessidade quase que vital, não somente acessar, como acompanhar todas as mudanças. E para não confundir o que vem a ser a Web 2.0, com as tecnologias e velocidades de conexão à internet (ADSL, cabo, 3G, por exemplo), Vilaça (2010, p. 18) e Martha Gabriel (2010, p.78)<sup>29</sup>, diz:

“(...) algumas mudanças que auxiliam na compreensão do conceito de web 2.0: Do início da internet comercial, em meados dos anos 1990, aos dias de hoje, temos testemunhado mudanças significativas na web. Passamos da web estática para a web dinâmica. Da web da leitura para a web da participação. Da web uma via para a web de duas mãos. Da web de páginas para a web como plataforma. Da web de reação para a web de participação. Da web discurso para a web conversação. E estamos caminhando para a web da interação, a web semântica, a internet das coisas.”

Portanto, a apropriação e acompanhamento dos estudos da ciência cognitiva relacionada com a tecnologia educacional, a compreensão do que é e deve compor e do que seja criar o “Design de

<sup>28</sup> Márcio Luiz Corrêa Vilaça (Autor e Organizador) Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Interdisciplinar Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, graduado em Bacharelado em Letras (Português-Inglês) e Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (Autora e Organizadora) Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes pela Unigranrio, mestre em Letras e Ciências Humanas pela Unigranrio, especialista em Planejamento, E-mail: [elainevfaraujo@gmail.com](mailto:elainevfaraujo@gmail.com)

<sup>29</sup> Martha Gabriel é palestrante e escritora dos best-sellers "Marketing na Era Digital", "Educar: A Evolução Digital na Educação" e "Você, Eu e os Robôs".

Interface Educacional”, a influência da cultura digital no cérebro humano e a evolução do ambiente virtual ao que temos hoje na Web, torna, necessário ao educador conhecer a Geração Screenagers, para não cometer a utilização de velhas práticas pedagógicas, a serem replicadas em ambiente virtual, ou melhor, na plataforma que deverá conter um Design Educacional, repleto de ícones, feedbacks, interatividade, elementos envolventes, desafiadores, atrativos, adequados a faixa etária e propício a apreensão e reforço do conteúdo proposto e relevante e repleto de significado aos educandos.

Logo, ao educador, faz indispensável ter acesso e domínio das ferramentas digitais que devem ser direcionadas a ordenar na criação de seu Design de Interface Educacional, mas, o mesmo deve também compreender o aluno, para que o conhecimento que esteja sendo entrelaçado com jogos, textos, vídeos, pesquisas, desafios, tenha objetivos claros e definidos, além de significativos e práticos, facilitando a aprendizagem do aluno, atingindo o que a Geração dos Screenagers, espera que seja o processo de ensino, uma aprendizagem significativa e constante:

Os digitais natives vivem imersos em uma cultura da simulação. Esta cultura se caracteriza por formas de pensamento não-lineares. Estas envolvem negociações, abrem caminhos para diferentes estilos cognitivos e emocionais; arrastam os adultos criados em uma outra lógica a percorrer estas novas trilhas, a participar das suas metamorfoses virtuais, a escolher diferentes personagens, avatares, a ressignificar a sua forma de ser e estar no mundo, tendo em vista que a interação com os computadores facilita o “pluralismo” nos estilos de utilização. Oferecem coisas diferentes a pessoas diferentes; permitem o desenvolvimento de diversas culturas da computação” (TURKLE, 1997, p. 66).

## **B) A PRESENÇA CONSTANTE DE TELAS NA VIDA DOS SCREENAGERS TEM MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO:**

Os screenagers estão mais acostumados com o aprendizado digital, por meio de recursos como vídeos educacionais, aplicativos interativos e plataformas de e-learning. Eles têm mais facilidade em se adaptar às novas tecnologias e muitas vezes preferem aprender de maneira mais interativa e com recursos multimidiáticos diversos.

A evasão nos cursos EAD, também é uma problemática para os educadores e escolas online, mas, está muito mais ligada ao manejo inadequado do educador em criar um Designer Educacional, condizente com as expectativas aguardadas em que o educador, é um construtor e reconstrutor em colaboração com os alunos na modelagem do Design Educacional que se estejam estudando, do que com a inserção da cultura digital como ferramenta para otimização do processo de ensino e aprendizagem:

“Dentro de uma perspectiva mais integrada, mais colaborativa, o professor mediador elabora, produz e acompanha o processo em parceria com o programador, o web-roterista, o

web-designer e o suporte técnico. Esta opção além de diminuir os investimentos em EAD, se caracteriza por uma abordagem pós-industrial, promovendo o diálogo dos envolvidos durante todo o processo, criando assim mais um espaço de aprendizagem no qual professores e técnicos intercambiam saberes, aprendem no coletivo.” (ALVES, Mosaico de ideias, p.13 e 14)

Os educadores enfrentam o desafio de encontrar maneiras eficazes de envolver os screenagers na sala de aula e alinhar suas abordagens de ensino com as habilidades digitais dos alunos. Pois, para tanto envolve a incorporação de recursos digitais e estratégias de ensino inovadoras, além de domínio das tecnologias e apoio em associar recursos multimodais , textos, artigos, e-books, sites para pesquisa, etc., que tenham conexão com o conteúdo proposto e também que esteja os desafios propícios a faixa etária da turma. Segue uma citação especificando, como vem sendo realizada a produção de material educativo, em alguns cursos EAD, que geralmente criam uma fragmentação de tarefas e compromete a aprendizagem dos alunos. Tal situação remete que:

“Como o planejamento e realização de cursos on-line envolvem um trabalho muito extenso e complexo, exige-se a criação de equipes para sua concretização. Muitas vezes, essas equipes são formadas de maneira muito estanque e compartimentalizada, onde cada sujeito realiza uma função, descontextualizada do todo. Nessa perspectiva trabalha-se com as seguintes funções: a) professor-autor – conteudista; b) professor – instrutor – elabora a forma instrucional; c) professor-tutor – aquele que tira dúvidas; d) programador; e) webroterista – formatação midiática do texto; f) web-designer – estética do ambiente e g) suporte técnico. Essa fragmentação nos remete ao processo de produção taylorista-fordista da linha de montagem, no qual cada operário tinha o seu papel muito bem definido, mas não tinha a visão do todo. Era capaz apenas de responder sobre sua tarefa, descontextualizando-a. Reproduzir essa perspectiva de EAD industrial pode resultar na criação de um grande Frankenstein, na velha e debatida educação bancária de Freire (1981), comprometendo assim a aprendizagem dos sujeitos envolvidos nesse processo.” (ALVES, Mosaico de ideias, p.13)

Portanto, cabe aos educadores se precaverem de todos os ensinamentos da ciência cognitiva, de está em constante troca de saberes com demais profissionais, procurando sempre dominar com maior habilidade e segurança os recursos tecnológicos, as plataformas de pesquisa, de interatividade, que conheça a turma, realize frequentes feedbacks, assim, evitará essa fragmentação de tarefas na criação do Design de Interface Educacional adequado a Geração Screenagers.

Vale ressaltar, que embora os screenagers muitas vezes apresentem habilidades digitais avançadas, é essencial garantir que essas habilidades sigam além do uso superficial da tecnologia. A educação deve incluir o desenvolvimento de habilidades críticas, como pensamento crítico, alfabetização digital, resolução de problemas e discernimento na avaliação de informações online.

Embora a tecnologia seja uma ferramenta valiosa na educação, é importante equilibrar o uso de dispositivos eletrônicos com experiências do mundo real, atividades ao ar livre e sociais presenciais.

É comum crescer na Geração *Screenagers*, transtornos emocionais, depressão, inadequação social, conflitos existenciais (internos) e externos, tratando da utilização das redes sociais, temos o Bullying Cibernético, também conhecido como, Cyberbullying. A "ignorância emocional", desencadeia e cria novas formas de violência e cyberviolência quando se examinam as maneiras de convivência online, pois muitas das habilidades necessárias para a comunicação presencial não são necessárias para a cybercomunicação:

“Somado a esses fatos, a aparição de novos entornos virtuais faz ainda mais complexa esta caracterização, já que atualmente se oferece aos usuários ou residentes a possibilidade de se reinventar e viver outra vida através de uma figura virtual tridimensional, como no caso de Second Life (SL)<sup>30</sup>.” (Santander, Alejandro Castro; A Ciberconvivência dos Screenagers.p.316)

A Geração *Screenagers* e a educação, interceptam e exigem postura inovadora do educador, visando o entrelaçamento da cultura digital, do conhecimento atualizado quanto as pesquisas da ciência cognitiva, do domínio das tecnologias educacionais, mantendo diálogo e troca de saberes frequentes com demais profissionais envolvidos na criação do Design de Interface Educacional, aplicando estratégias para o enfrentamento dos aspectos negativos já previamente identificados que contribuem para a cyberviolência, depressão, isolamento social e outras inadequações sociais dos educandos.

Portanto, e também proporcionar, facilitar, contribuir para o envolvimento e participação dos nativos digitais no gerenciamento que integra o *locus* de aprendizagem, com o contexto social e para a realidade, através de um ensino e aprendizagem significativos de forma crítica, reflexiva e transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Design de Interface Educacional, engloba o rico debate sobre a Geração *Screenagers* e a Educação, o material bibliográfico examinado, possibilitou o entrelaçamento sobre : qual a relação dos alunos com o universo educacional computadorizado na interfase da web- possibilidades e impactos?; a geração digital e seu percurso escolar; quais os desafios dos educadores e das escolas nesse contextos midiático universal; quais as incumbências profissionais do educador no contexto educacional plural e em constante movimento de informações e valores a serem confrontados e debatidos; quais reflexões críticas do assunto e as citações de autores que desenvolveram a temática, foram trabalhadas no percurso da elaboração do referido *artigo*, conseguiu dialogar e buscou ser um instrumento processador e integrador entre a aprendizagem, o ensino, junto as diversas ferramentas

<sup>30</sup> Second Life- É um Avatar que simula viver em um ambiente virtual e tridimensional. Simulando a vida real e social do ser humano, havendo interação entre avatares.

mediáticas disponíveis, os aspectos psicológicos apresentados pela atual geração e a realidade que nos norteia.

O educador contemporâneo deve estar atento a trabalhar não somente o conteúdo da disciplina, como também a saber administrar com as ferramentas digitais existentes, como tal conteúdo pode ser enriquecido e otimizado com a articulação das Tecnologias da Comunicação e da Informação. Os recursos Multimodais também devem ser articulados e o educador sensível a sua inserção, zelando pelo envolvimento de problemas que surgem da fusão de todas as facetas da atividade humana em um mundo globalizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIAS

ALVES, Lynn. **Geração digital native, cursos on-line e planejamento: um mosaico de idéias.** Disponível em: <http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/bitstream/fieb/688/1/ALVES%20%20Gera%C3%A7%C3%A3o%20Digital%20Native.pdf>. Acesso em: 30.03.2024.

AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology: A Cognitive View.** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

CASTRO, G. S. **Screenagers: entretenimento, comunicação e consumo na cultura digital.** In BARBOSA, L. *Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo.* Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

GABRIEL, Martha. **Marketing na era digital: conceitos, plataformas e estratégias.** São Paulo: Novatec Editora, 2010.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação.** São Paulo: Saraiva, 2013.

SANTANDER, Alejandro Castro. **A Ciberconvivência dos Screenagers. Meta: Avaliação.** Rio de Janeiro.2012. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/169/pdf>. Acesso em: 30.04.2024.

RUSHKOFF, Douglas. **Um jogo chamado futuro - Como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos.** Rio de Janeiro: Revan, 1999.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital - A crescente e irreversível ascensão da Geração Net.** São Paulo: Makron Books do Brasil, 1999.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TURKLE, Sherry. **A vida no ecrã – a identidade na era da Internet.** Lisboa: Relógio D'água, 1997.

VILAÇA, M. L. C. **Tecnologia e educação: introdução à competência tecnológica para o ensino online.** E-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. 2, Número 5, Mai – Ago, 2011

VILAÇA, M. L. C. e ARAUJO, E. V. F. de. **Questões de Comunicação na Era Digital: Tecnologia, Cibercultura e Linguagem** IN: E-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. 3, Número 2 , Mai - Ago, 2012.

VILAÇA, M. L. C. e ARAUJO, E. V. F (Organizadores). **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital**. Duque de Caxias, Rio de Janeiro:UNIGRANRIO,2016.

## **SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)**

### **FABÍOLA FERNANDES DE MENEZES**

Mestranda em Administração Educacional pela Universidade de Lisboa (2023). Mestre em Ciências Educação na Universidade Del Sol de Assunção (2019). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2009), com especialização em Psicopedagogia Clínica e institucional pela KURIUS (2009), bacharela em administração pela Universidade Federal do Ceará – UFC (2013), bacharela em Direito pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2020), Mediadora e Conciliadora Judicial pelo Conselho Nacional de Justiça - CNJ e atuou por 8 anos como gestora escolar no Município de Fortaleza - Ceará, com ênfase em Administração Educacional e Docência Polivalente. É organizadora de livros de diversos artigos, incluindo os e-books.

### **CRISTIANE RABELO E SILVA CALCAGNOTTO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2010), com especialização em Psicomotricidade numa abordagem clínica e educacional pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2012). Mestranda em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo desde 2023. Servidora Pública desde 2010, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) como Professora Efetiva Polivalente da Rede. De 2014 a 2018 atuou como técnica de educação no Distrito de Educação IV. De 2018 a 2022 atuou como Coordenadora Pedagógica da EM Professora Irene De Souza Pereira. De 2022 a 2024 exerceu a função de Diretora Escolar da EM Minha Vida Meus Amores. Atualmente atua como Assistente Técnico-Administrativo na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Autora de artigos na área da Educação.

### **ROCHELLY ALVES DO MONTE**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA (2004), com especialização em Docência dos anos iniciais do ensino fundamental pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2010) e especialização em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC (2011). Mestranda do curso de Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP desde 2023. Servidora Pública Municipal desde 2003, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME), como Professora Efetiva Polivalente da Rede. De 2003 a 2011 atuou como professora regente de sala de aula nas turmas de Ensino Fundamental I, 2012 atuou na coordenadora pedagógica. De 2014 aos dias atuais atua como professora regente de sala de aula do ensino fundamental I. Autora de livro da literatura infantil e coautora de livros de poesias.

### **ÉLIDA MARIA MIRANDA LINHARES**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2007), graduada em Direito pela Unifor (2015) com especialização em Pedagogia empresarial (ESAB) e especialização em Direito do Trabalho (Júris) Mestrando em Ciências da Educação pela universidade Del Sol e reconhecido pela UNIUB. Servidora Pública Municipal desde 2010. Atuou como professora regente de sala de aula nas turmas de Educação Infantil de 2010 até 2013, como professora do fundamental 1 e EJA de 2013 a 2015, no Distrito de educação IV Formadora de EJA de 2015 a 2017, Na secretaria da educação SME como técnica da EJA de 2017 a 2018, como apoio aos assuntos jurídicos da COEF de

2018 a 2023. Atualmente lotada como professora do atendimento educacional especializado da escola Aba Frota e Autora de artigos na área da Educação e Jurídica.

### **ELANEIDE DE OLIVEIRA SILVA**

Graduada em Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Ceará (1997). Especialista em Docência do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Ceará (2010). Educadora concursada da Rede Pública de Ensino de Fortaleza (CE)- (2001- 2024/atualidade), lecionando todas as disciplinas no Ensino Fundamental I, séries iniciais e na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- EJA, atendendo adolescentes e adultos. Pesquisadora de temáticas sobre problemáticas educacionais e das dificuldades de aprendizagem. Palestrante dos Temas Transversais em Congressos, Capacitações, Oficinas e Seminários para educadores, pela inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais no cotidiano escolar. Escritora com forte engajamento no analfabetismo digital, na literatura feminista, contra o racismo estrutural-simbólico e homofóbico.

### **FRANCISCO GERSON RODRIGUES DE SOUZA**

Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2003). Especialista em Tecnologias na Educação pela PUC – Rio (2008). Também com especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2005). Psicanalista pelo Instituto Acadêmico de Psicanálise do Brasil – IAPB (2023). Mestrando em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2024-2026). Professor da rede pública do município de Fortaleza-CE, concursado (2001) e da prefeitura de Caucaia- CE (1998). Leciona a disciplina de Língua Portuguesa, no ensino Fundamental II e na modalidade de Ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos). Exerceu a função de Coordenador Pedagógico (2010 - 2022). Educador, palestrante, psicanalista e pesquisador na área da linguagem, do comportamento, da Literatura é autor de artigos e poemas.

### **SUSANA FREIRE REIS ROLLEMA**

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001). Graduada em Letras e Inglês pela Faculdade Kurios (2016). Especialização em Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Única de Ipatinga-MG (2019). Proficiência avançada em Inglês pelo Instituto IBEU (Instituto Brasil-Estados Unidos). Professora concursada da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza (2015). Leciona para alunos do Ensino Fundamental II a Disciplina de Língua Inglesa. Palestrante, educadora, escritora de artigos científicos sobre linguística, intérprete em exames do Enem e Concursos Públicos.

### **ANDRÉA RODRIGUES BASTOS**

Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade de Fortaleza (1990), com especialização em Psicopedagogia (UECE- 1997) e pós graduada em Administração Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (2007), Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol. Servidora Pública Municipal desde 2001. Atuou como professora regente de sala de aula nas turmas de Ensino Fundamental de 2001 até 2005, gestora escolar desde 2005. Atualmente lotada como Gestora Escolar na Escola Municipal Alba Frota no Distrito de Educação 1. Sou membro do Conselho Municipal de Educação desde 2022, e do Conselho de Proteção ao Estudante da Faculdade CDL.

**CLEILCE NAZARENO COSTA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2009). Especialização em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Padre Dourado (2014), Mestranda em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará desde 2022. Servidora Pública desde 2010 lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) como Professora Efetiva da Rede. De 2010 a 2014 atuou como professora na Escola Municipal José Carlos de Pinho. Em 2015 atuou como Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal José Carlos de Pinho. De 2016 a 2017 exerceu a função de técnica no Distrito de Educação 2. De 2017 até os dias atuais atua na Superintendência Escolar pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Autora de artigos na área da Educação.

**ELIANE MARIA COELHO DE ARAÚJO SALES E SILVEIRA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1999), com especialização em Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2003) e especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2014). Mestranda em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará desde 2022. Servidora Pública desde 2001 lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) como Professora Efetiva Polivalente da Rede e desde 2004 como Supervisora Escolar. De 2004 a 2010 atuou como Supervisora Escolar da Escola Municipal Professora Lireda Facó e de 2010 a 2013 atuou como Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Infantil Professora Lireda Facó. De 2013 a 2015 exerceu a função de Diretora Escolar da Escola Municipal Recamonde Capelo e de 2016 a 2018 exerceu a função de Diretora Escolar na Escola Municipal de Tempo Integral Francisca Fernandes Magalhães - Distrito de Educação III. De 2018 a 2021 atuou como Superintendente Escolar na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Desde 2022 até os dias atuais está lotada como Gerente da Célula de Gestão Distrito de Educação II. Autora de artigos na área da Educação.

**ANA-ISA NASCIMENTO DA SILVA**

Graduada em Pedagogia (1986), com Habilitação em Orientação Educacional (1987), ambas pela Universidade Estadual do Ceará e Especialização em Planejamento Educacional (1993), pela Universidade Federal do Ceará. Servidora Pública Estadual, lotada na Superintendência Estadual do Atendimento Socioeducativo - SEAS. Servidora Pública Municipal, lotada na Secretaria Municipal de Educação, professora efetiva desde 2001, lotada em escolas na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. Coautora de livros e materiais de apoio na área de Alfabetização.

**KYRIA XAVIER DE SOUSA ROCHA SILVEIRA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2010). Especialização em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Plus, Mestranda do curso de Planejamento de Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará - UECE desde 2022. Servidora Pública Municipal desde 2010, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) como Professora Efetiva Polivalente da Rede. De 2010 a 2013 atuou como professora regente de sala de aula nas turmas de Educação Infantil, 2014 atuou como técnica em Educação na SME. De 2015 a 2017 exerceu o cargo de Superintendente Escolar na SME. De 2017 a 2021 foi Gerente da Célula de Superintendência Escolar e de 2021 aos dias atuais exerce a função de Técnica em Educação na SME. Autora de artigos na área da Educação.

**JULIANA GOMES DOURADO**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008). Especialização em Gestão Escolar (2010). Especialização Psicopedagogia Institucional e Clínica (2012). Servidora Pública desde 2004, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) como Professora Efetiva Polivalente da Rede. Desde 2013 atua como Gestora Escolar. De 2013 à 2022 na Escola Municipal Tereza D'Ana e de 2022 aos dias atuais, na Escola Municipal Geísa Firmo Gonçalves, ambas pertencentes ao Distrito de Educação IV, no Município de Fortaleza-CE. Autora de artigos na área da Educação.

**VALDENIA DAMASCENO SAMPAIO SILVA**

Mestre em Ciências Educação - UI - Universidade Interamericana, PY, (2022), Mestre em Gestão pelo IPT - Instituto Politécnico de Tomar / Portugal, (2023), Especialista em Gestão - FAT - Faculdade Alagoana de Pesquisa, Educação e Cultura (2020), Psicomotricista Relacional – FACEL, Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – Curitiba – (2016), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - UECE - Universidade Estadual do Ceará - (2007), Pedagogia Licenciatura Plena - UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral - (2005), Professora Universitária na Faculdade KURIOS (2012), Professora concursada da Rede Municipal de Fortaleza desde de (2001), Gestora Educacional há 15 anos na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, CE. Autora de artigos na área da Educação.

**INÊZ ALVES LIMA MOREIRA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, Estado do Ceará (2001), com especialização em Psicopedagogia numa abordagem clínica e institucional pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2003). Servidora Pública desde 2010 lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) como Professora Efetiva Polivalente da Rede. Está exercendo o cargo de Coordenadora do Programa de Fortalecimento da Aprendizagem, APRENDER MAIS, desde janeiro de 2023, na EM Escola professora Irene de Souza Pereira - Distrito de Educação IV. Autora de artigo na área da Educação.

**MAÍZA TEIXEIRA DOS SANTOS BEZERRA**

Mestranda em Sociologia, Universidade Estadual do Ceará (2024 - 2026). Graduada em Educação Física (2005), pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e Especialização em Planejamento Educacional (2008), pela Universidade Salgado de Oliveira. Servidora Pública Municipal, lotada na Secretaria Municipal de Educação, professora efetiva desde de 2016, lotada em escola de Ensino Fundamental 1 e 2. Coautora de livros e materiais de apoio na área de Educação.

**GISLANY SAMPAIO DE OLIVEIRA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1999), com especialização em Gestão Escolar (2003) e Informática Aplicada à Educação (2005), ambos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestranda do curso de Sociologia (UECE 2024-2026). Servidora Pública Municipal desde 2001, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME), como Professora Efetiva, atualmente readaptada desde 2015 atuando como Apoio Pedagógico a Gestão e a Biblioteca Escolar. Atuou como Coordenadora Pedagógica (1998-1999), Diretora Escolar (2000- 2007 e 2013-2014), Coordenadora Pedagógica (2010-2013), Professora do Ensino Infantil e Fundamental (2009-2010,

2013-2015), Professora de disciplinas de Graduação na Universidade Vale do Acaraú. Autora de artigos na área da Educação.

### **PATRÍCIA ALBUQUERQUE GOMES GADELHA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2008), com especialização em Psicopedagogia Clínica, institucional e Hospitalar pela Faculdade de Vale do Jaguaribe – FVJ (2011), especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Vale do Jaguaribe – FVJ (2013), Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Politécnica y Artística del Paraguay-UPAP (2022) e doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (2024). Servidora Pública desde 2001 lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) como Professora Efetiva Polivalente da Rede. Desde 2013 exerce a função de Diretora Escolar, no período de 2013 a 2022 na Escola Municipal Monteiro Lobato - Distrito de Educação IV, de 2022 a 2023 na Escola Municipal Tereza D’ana e de 2023 até os dias atuais na Escola Maria Marques Cedro. Autora de artigos na área da Gestão Escolar.

### **JORAYA SONARA DE ALCÂNTARA XENOFONTE DE CASTRO**

Pedagoga formada pela Universidades Estadual Vale do Acaraú – CE (2005), especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar (Lato Sensu) pela Universidade Vale do Acaraú – Ce (2008), especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, pela Universidade Kurius em Maranguape – CE (2013), Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017), mestre em Ciências da Educação pela UPAP de Cidade Del Leste/PY (2021), doutoranda em Ciências da Educação pela UPAP de Cidade Del Leste/PY (2024). Professora da Rede Municipal de Educação de Fortaleza – Ce (2001), atuando como Coordenadora Pedagógica: CEI Florival aires (2012); CEI Maria zélia correia (2013 – 2017); CEI Pedro boca rica (2017-2021). Atualmente exercendo a função de professora da Sala de Recursos Multifuncionais – AEE, na Escola Municipal Maria Rochelle da Silva.

### **ELIANA DE SOUSA SARMENTO**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí (2013), com especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade do Brasil (FAIBRA). Especialista em Neuropsicopedagogia pela faculdade PLUS. Cursando Mestrado em Planejamento em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará - UECE desde 2024. Servidora Pública Municipal desde 2015, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME). Em 2014 atuou como Formadora da Educação Infantil. De 2015 a 2019 atuou como professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado). De 2019 a 2024 atuou como Coordenadora Pedagógica e atualmente atua como Diretora Escolar. Autora de artigos na área da Educação.

### **MARIA DO SOCORRO CRUZ DA SILVA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2005), com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2008). Mestranda do curso de Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Desde 2008 está no magistério, ingressando em 2016 como Professora Efetiva da Rede Municipal de Educação do Município de Fortaleza até os dias atuais. Autora de artigos na área da Educação.

**TEREZINHA DE SOUSA COSTA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (1992), com especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2011). Servidora Pública desde 2002 lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) como Professora Efetiva Polivalente da Rede. Desde 2013 exerce a função de Técnica em Educação na Coordenadoria de Tecnologia e da Informação na SME até os dias atuais. Autora de artigos na área da Educação.

**FRANCISCA BARBOSA LIMA PINTO**

Graduada em Pedagogia (2002) e em Língua Portuguesa (2006) pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) com especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Servidora Pública Municipal desde 2016, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME), como professora Efetiva Polivalente da Rede. Autora de artigos na área da Educação.

**MARIA MARGARETE FERNANDES DE SOUSA**

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1983), em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (1989), Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (1993), Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (1998) e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). É professora Titular da Universidade Federal do Ceará e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Gêneros: Estudos Teóricos e Metodológicos-GETEME/PPGLin/UFC. Desenvolve pesquisas nas áreas de Linguística de Texto e análise do discurso, atuando principalmente em análise de gêneros, gêneros promocionais e nas estratégias de construção dos sentidos do texto: referência, intertextualidade, interdiscursividade, argumentação e multimodalidade. É membro do GT da ANPOL de Linguística de Texto e Análise da Conversação e da Academia Cearense da Língua Portuguesa - ACLP, ocupando a cadeira 13, desde 2017. Autora de artigos na área da Educação.

**ANA CECÍLIA DE SOUSA COSTA**

Possui graduação em Jornalismo pelo Centro de Ensino Superior do Ceará (2014). Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2016). Tem título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2019). Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2022). Atualmente é professora de área específica (Língua Portuguesa) na Escola Municipal Vicente Fialho da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Autora de artigos na área da Educação.

ISBN 978-655376408-8



9

786553

764088