

A EDUCAÇÃO E SEU PAPEL NA TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL

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



**A EDUCAÇÃO E SEU PAPEL NA TRANSFORMAÇÃO
DA REALIDADE SOCIAL**

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

**A EDUCAÇÃO E SEU PAPEL NA TRANSFORMAÇÃO
DA REALIDADE SOCIAL**

1ª Edição

Quipá Editora
2025

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: Me. Adriano Monteiro de Oliveira, Quipá Editora | Dra. Anny Kariny Feitosa, Instituto Federal do Ceará, campus Iguatu | Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri | Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Regional do Cariri | Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno, Instituto Federal do Ceará, Juazeiro do Norte

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação e seu papel na transformação da realidade social / Organizado por Fabíola Fernandes de Menezes e Cristiane Rabelo e Silva Calcagnotto. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2025.
138 p. : il.

ISBN 978-65-5376-426-2

DOI 10.36599/qped-978-65-5376-426-2

1. Educação. I. Menezes, Fabíola 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 janeiro de 2025.

Quipá Editora
www.quipaeditora.com.br
@quipaeditora

PREFÁCIO

A educação tem um papel fundamental na transformação da realidade social, pois atua como um dos principais instrumentos para promover mudanças nas condições de vida de indivíduos e coletivos. Através do processo educativo, é possível criar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades, conhecimento e valores que impactam diretamente a sociedade como um todo. Com o objetivo de fomentar e incitar as perspectivas do leitor as organizadoras Fabíola Fernandes de Menezes e Cristiane Rabelo e S. Calcagnotto, agruparam nesta obra, textos sob a temática “A educação e seu papel na transformação da realidade social”, reunindo pesquisadores que analisam diferentes maneiras de consolidar essa afirmação.

Para quebrar barreiras históricas de desigualdade social a educação oferece às pessoas, independentemente de sua origem social, étnica ou econômica, a chance de melhorar suas condições de vida. Ao garantir o acesso a uma formação de qualidade para todos, cria-se um ambiente mais justo e igualitário, onde indivíduos têm mais oportunidades de ascender socialmente e alcançar o sucesso profissional. Promovendo o pensamento crítico e o entendimento sobre direitos humanos, justiça social, questões políticas e econômicas, ela contribui para a construção de uma sociedade mais participativa, onde as pessoas estão mais engajadas em processos democráticos e na busca por mudanças sociais, podendo formar cidadãos críticos, capazes de analisar e questionar as estruturas de poder existentes.

Sabe-se que a educação é uma ferramenta de inclusão social, pois pode integrar grupos marginalizados, como pessoas com deficiência, minorias étnicas, indígenas e populações em situação de vulnerabilidade. Através de políticas educacionais inclusivas, é possível garantir que esses grupos tenham acesso ao ensino e possam se desenvolver plenamente, contribuindo para uma sociedade mais diversa e equitativa.

Estudos demonstram que o ensino está diretamente relacionado à redução da pobreza. Através da formação educacional, as pessoas têm acesso a melhores condições de trabalho e salários, o que ajuda a combater a miséria. Além disso, desempenha um papel vital no desenvolvimento econômico, preparando os indivíduos para os desafios do mercado de trabalho e criando uma força de trabalho qualificada. Países que investem em educação tendem a ter uma economia mais forte e competitiva, com inovação tecnológica e melhoria nos setores produtivos. Assim, ela contribui para a transformação social por meio do crescimento econômico e da geração de emprego.

A educação não se limita ao aprendizado formal de conteúdos acadêmicos, também é um meio de promover mudanças culturais e sociais. Ao ensinar novas formas de pensamento, respeito à diversidade, valores como solidariedade e empatia, ela pode ajudar a transformar mentalidades e criar uma sociedade mais acolhedora e colaborativa. Assim como é um instrumento de empoderamento, pois proporciona autonomia aos indivíduos para tomarem decisões informadas e participarem ativamente de sua própria vida e do seu entorno social. A formação educacional oferece as ferramentas necessárias para que as pessoas possam defender seus direitos, lutar por suas necessidades e, assim, se tornar protagonistas na mudança de sua realidade social.

Desta forma podemos salientar que a educação é um dos pilares fundamentais para a transformação da realidade social. Ao proporcionar igualdade de oportunidades, capacitar cidadãos críticos e conscientes, e promover inclusão, ela contribui para uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida. Portanto, investir em educação é investir no futuro, criando as condições para que mudanças sociais significativas aconteçam, com impacto positivo para as gerações presentes e futuras.

Rochelly Alves do Monte

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

SUMÁRIO

PREFÁCIO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JUVENTUDE FORTALEZENSE: UM ESTUDO DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ	08
ENCANTANDO OS PEQUENOS LEITORES: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	16
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: PRÁTICAS INCLUSIVAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA	29
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A IDEIA DE INOVAÇÃO: ANÁLISE DO CASO DAS SALAS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL EM FORTALEZA	35
POLÍTICAS PÚBLICAS E A RELEVÂNCIA POPULAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ESCOLAS PÚBLICAS NO CEARÁ	45
TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE MATEMÁTICA NAS TURMAS DE 8º e 9º ANOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAUCAIA-CE	56
AMBIENTE EDUCATIVO: DIVERSIFICAR ESTRATÉGIAS NO AMBIENTE PARA APOIAR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	73
A PERCEPÇÃO DO GESTOR ESCOLAR E AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA	84
A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO ÂMBITO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL	92
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA DISCENTES DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO DOCENTE	102
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA REVISÃO LITERÁRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	107

AS CONTRIBUIÇÕES DO AEE E AS COMPETÊNCIAS DOS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	114
A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PILAR DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	119
SOBRE OS AUTORES	127

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JUVENTUDE FORTALESENSE: UM ESTUDO DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ

Vasti Capistrano de Sousa Taboza

Fabiola Fernandes de Menezes

Maria Valdenice de Sousa

Maria do Socorro Pinheiro do Nascimento

INTRODUÇÃO

"O estado que não investe na sua juventude, está a hipotecar o seu futuro." Maria do Carmo Pereira

A existência de políticas de trabalho para jovens revela uma concepção de sociedade preocupada em apoiar determinado segmento etário no interior do mercado de trabalho, especialmente quando este se encontra em situação menos favorável em relação aos demais extratos sociais (POCHMANN, 2007).

Os dados informados pelo Fundo das Populações das Nações Unidas, em 2010, seria 1,5 bilhão de jovens (19%) para uma população mundial estimada em 7,9 bilhões de pessoas. Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 2005, havia 548 milhões de jovens ocupados e 85 milhões de jovens desempregados no mundo. A taxa de desemprego jovem chegou a 13,5% da População Economicamente Ativa (PEA) contra 4,5% entre os adultos. Para Pochmann (2007), tais dados nos dias atuais são ainda mais gritantes.

O desemprego estrutural entre os jovens torna mais distante as possibilidades de constituição de espaços produtivos de ocupação e de uma vida com perspectivas de uma real e sólida ascensão social. O processo de imobilidade social dentro dessa geração, quando não a regressão do status social, pode frustrar de forma significativa a perspectiva de um futuro pelo trabalho, mesmo num ambiente de escolaridade considerada alta.

Nesse sentido, tem importância central a análise da atual situação do jovem no mercado de trabalho brasileiro. Quais caminhos os jovens precisam traçar para sua inserção no mundo do trabalho? Qual o significado e a importância do trabalho na vida desses jovens?

Este estudo se propõe a responder como o Programa Jovem Aprendiz pode contribuir para o crescimento psicossocial e econômico de jovens fortalezenses. Teve como objetivo analisar as distintas e provisórias formas de como os jovens de uma escola da periferia de Fortaleza se inserem no mercado de trabalho através do Projeto Jovem Aprendiz. Foram entrevistados alguns jovens que vivenciam essa experiência, os quais eram estudantes de uma escola estadual de ensino médio, seus pais e alguns de seus professores, para saber qual a visão que esses personagens têm sobre o programa. Sendo assim, o presente estudo se orienta pelos princípios de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva e exploratória.

Segundo Linhares (2014), é necessário fazer a análise das distintas e provisórias formas de inserção no mundo do trabalho, compreendendo as iniciações, intermitências e permanências. Isso

requer do pesquisador examinar processos estruturais que se produzem e reproduzem de formas distintas em contextos históricos distintos.

O Jovem Aprendiz é um programa que assegura a oportunidade para o jovem no mercado de trabalho com benefícios garantidos por lei. Primeiramente, foi feita uma revisão teórica conceitual de políticas públicas, posteriormente uma abordagem histórica das políticas públicas para juventude no Brasil, mostrando que no governo Lula foi o período que várias medidas foram tomadas a favor da juventude, entre elas a Política Nacional da Juventude e o Programa Nacional de Primeiro Emprego.

Também requer localizar experiências e lançar-se numa aventura interpretativa a partir das falas e narrações dos sujeitos individuais, nos seus mais diversos processos de construção do conhecimento. Assim, é preciso articular elementos que viabilizam uma compreensão dos sentidos que o trabalho assume para os jovens na contemporaneidade.

Introduzindo o jovem no mundo do trabalho

O trabalho ocupa lugar especial na vida de das pessoas que vivem em sociedade, sobretudo nas sociedades capitalistas. Através do trabalho a pessoa humana tem o prazer de sentir-se cidadão, pois com o fruto de seu trabalho este pode se sustentar e aos seus familiares e adquirir bens para seu conforto e segurança, bem como de seus familiares, tal fenômeno é motivo de grande prazer e satisfação. A sociedade contemporânea pauta seus valores considerando a possibilidade de obtenção de bens materiais e o valor do ser humano passa a depender também de quantos bens possa adquirir (CATANI, 2008),

Esses valores têm um peso grande de influência sobre os jovens, por estes ainda estarem formando seu caráter. Quando este entra no mercado de trabalho em seu primeiro emprego, este acredita que será capaz de realizar seus sonhos e conquistar a tão sonhada liberdade. Mas, o sentimento de frustração vem logo nos primeiros momentos em que recebe a primeira remuneração, pois a realidade dos baixos salários por uma jornada trabalhada, muitas vezes exaustiva leva a um choque de realidade e muitas vezes ao desanimo.

Para aqueles que perseveram o trabalho trará seus benefícios tanto socialmente, quanto para sua formação pessoal, quanto economicamente, por esta razão as políticas públicas devem contemplar essa camada da sociedade tão ansiosa por experiências novas e edificantes.

A inserção no mercado de trabalho tem seu valor pedagógico para o jovem, sobretudo dentro de uma política pública de proteção dos direitos desse jovem, no qual serão resguardados da exploração do empregador, terão oportunidade de aprender um ofício, vivenciarão as relações de trabalho e receberão uma remuneração. Essa remuneração lhe dará o direito de usufruir dos bens de consumo que o seu salário puder proporcionar.

O mercado de trabalho e o empregador de forma geral prioriza o cidadão que já tenha tido uma experiência de trabalho, a fim de que não seja necessário demandar tempo preparando e ensinando esse indivíduo para assumir suas funções em determinado ambiente. O jovem aprendiz necessitará ter uma primeira oportunidade para, a partir dela, adquirir experiência.

Nesse momento, as políticas públicas voltadas para viabilizar o primeiro emprego se fazem importantes e, sob certo aspecto, fundamentais na vida profissional dos jovens, sobretudo dos que são de baixa renda e não possuem alto nível de escolarização. É preciso que existam políticas públicas que protejam esses jovens e ao mesmo tempo oportunizem sua inserção no mercado de trabalho.

Segundo Pochmann (2007), a existência de políticas de trabalho para os jovens revela uma concepção de sociedade preocupada em apoiar determinado segmento etário no interior do mercado de trabalho, especialmente quando esses sujeitos se encontram em situação menos favorável em relação aos demais estratos sociais.

O estudo do tema é relevante, em virtude de o Brasil ser um país extremamente jovem. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil é um país com número significativo de jovens, pois os dados demonstram que, em 2009, o país possuía um total de quase 80 milhões de crianças, adolescentes e jovens até 24 anos, valor que representava cerca de 40% total de sua população. Desse total, 5,4% estavam na faixa entre 15 e 17 anos, ou seja, em torno de 4,3 milhões de adolescentes (IBGE, 2013). De acordo com Abramo et al. (2004), o documento "projeto juventude" revela que o desemprego entre jovens pobres é expressamente maior (26,2%) do que entre os mais ricos (11,6%). Dentre os jovens provenientes de famílias pobres, apenas 41,4% realizam trabalhos assalariados e destes a maioria (74,3%) não tem carteira de trabalho assinada. Desse modo, o paradoxo se apresenta de forma injusta e esmagadora: a falta de experiência dificulta a inserção no mercado, e isso dificulta a obtenção de experiência.

O jovem e seu potencial como força de trabalho para o desenvolvimento

O jovem, como ator estratégico do desenvolvimento, está relacionado com o envolvimento juvenil nas transformações sociais, ou seja, como cidadão ativo e participativo nas mais diversas decisões, como: sociais, políticas, econômicas e culturais (SOUZA, 2014). Segundo Costa (s/d), mais importante do que reconhecer o jovem como ator estratégico do desenvolvimento é levá-lo a se reconhecer como tal, já que em diversos momentos ele é visto com preconceito pela sociedade por estar constantemente relacionado a problemas sociais. Por isso é necessário iniciar o processo para que o jovem se sinta útil, responsável e capaz de mudar a sociedade. Para isso, ele deve ser visto como solução, e não como um problema (FIALHO, 2014).

O jovem é um ser social que repercute em seu redor com sua força e desejo de mudanças justas para a sociedade. Como ator social, o jovem tem importância significativa no espaço que ocupa, portanto, a participação juvenil na sociedade em que está inserido é fundamental (FIALHO, 2015).

Esse é um tema complexo que pode ser entendido como um processo em que os jovens buscam influenciar e compartilhar o controle e a responsabilidade das decisões e do destino dos recursos que lhes afetam. Porém, é necessária a atenção para que esses sujeitos não sejam manipulados em atividades que não contribuam para o seu crescimento (SOUZA, 2014).

Quem pode ser aprendiz?

Segundo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o aprendiz é o adolescente ou jovem entre 14 e 24 anos que esteja matriculado e frequentando a escola, caso não tenha concluído o ensino médio, e inscrito em programa de aprendizagem. Para o aprendiz com deficiência, não haverá limite máximo de idade para a contratação. Nas localidades onde não houver oferta de ensino médio para o cumprimento do disposto no § 1º do art. 428 da CLT, a contratação do aprendiz poderá ocorrer sem a frequência à escola, desde que ele já tenha concluído o ensino fundamental. Caso não tenha concluído essa etapa, essa exigência deverá ser atendida, ou seja, a contratação só será válida com a frequência do aprendiz à escola. Em observância aos princípios contidos no artigo 227 da Constituição Federal (CF/88) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é assegurada aos adolescentes na faixa etária entre 14 e 18 anos prioridade na contratação para o exercício da função de aprendiz (art. 428, *caput* e § 1º, da CLT).

Métodos e técnicas de pesquisa

Nesta pesquisa, abordou-se uma espécie de contrato de trabalho: o contrato de aprendizagem do menor aprendiz, considerando a relação acerca de como o desenvolvimento social decorre das relações de trabalho. A pesquisa foi qualitativa, de acordo com Neves (1996, p. 1):

Costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados, seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Procurou-se identificar o fenômeno do contrato de aprendizagem do menor aprendiz e o desenvolvimento social decorrente das relações de trabalho com as características desse tipo de pesquisa, que, segundo Neves (1996), são: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas dão às coisas e à vida como preocupação do investigador, e o enfoque indutivo.

Ainda como técnica, foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica, afirmando Marconi e Lakatos (2006, p. 185) que:

A pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi escrito [...] sobre determina- do assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos de alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Esta pesquisa fundou-se em conceitos próprios, como trabalho, globalização, contrato de aprendizagem, fenômenos já estudados na doutrina e que são essenciais para a compreensão do cenário atual e alcance do objetivo inicialmente proposto.

O presente trabalho vem pesquisar a situação de jovens brasileiros, mais precisamente jovens fortalezenses que vivem na periferia dessa cidade e que frequentam no contraturno a escola pública, inseridos no programa Jovem Aprendiz. Buscou-se saber qual o impacto causado na vida desses jovens que vivem essa situação. Esta pesquisa foi realizada através de questionários semiestruturados que possuem questões que intentaram saber qual era a visão desses alunos, dos seus pais e professores sobre o Projeto Jovem Aprendiz, quais as expectativas em relação ao programa e quais as motivações que levaram esses jovens a se inserir no programa.

Por se tratar de grupo específico, esta pesquisa caracterizou-se como estudo de caso. Vergara (2000) argumenta que o estudo de caso é limitado a uma ou poucas unidades tendo características de detalhamento e profundidade. Optou-se por essa modalidade, com uso da técnica de questionários semiestruturados, em virtude da possibilidade de os sujeitos pesquisados transcreverem suas ideias e opiniões acerca da temática investigada. Participaram desta pesquisa dez pessoas, sendo quatro professores, três alunos e três pais.

Os discentes analisados participam do programa Jovem Aprendiz em diversas instituições localizadas na cidade de Fortaleza e residem na mesma localidade. Todos os adolescentes eram alunos da Escola de Ensino Fundamental e Médio Jader Moreira de Carvalho. Os questionários foram aplicados presencialmente e recolhidos pelos pesquisadores no período. Cabe salientar que todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para o desenvolvimento da pesquisa, declarando conhecer os objetivos do estudo e interesse em colaborar com ele.

Analisando os Resultados

Quando indagados sobre a importância do projeto, todos os alunos, pais e professores concordaram que o projeto viabilizava o ingresso do jovem no mercado de trabalho, ao passo que estimula o exercício da cidadania. Os pais consideram que os filhos estavam tendo mais oportunidades de trabalho do que a que eles (os pais) tiveram na juventude e isso os deixava felizes. A análise do questionário demonstrou que pais, professores e alunos concordaram que conciliar os estudos com o projeto, obrigatoriamente leva os jovens a terem maior responsabilidade com ambos, pois se não for assim eles não conseguem dar conta a contento de ambos.

Todos, porém, entendem que a sobrecarga para administrar o trabalho com o estudo pesa sobre o jovem e pode prejudicar seu aprendizado escolar, o que demonstra necessidade de um empenho maior por parte deles para que seu desempenho estudantil não caia. Todos os educandos pesquisados encontravam-se na idade escolar correta, apesar de dois deles terem informado que já foram reprovados em anos anteriores. Afirmam, no entanto, que a responsabilidade pelo fato foi inteiramente deles mesmos, e não da condição de participantes do projeto.

Os pais desejam que os filhos continuem a estudar após o ensino médio, apesar de terem informado que acompanham os estudos dos filhos superficialmente. Eles conhecem os planos de futuro dos filhos: cursar uma faculdade. Os genitores também informaram que o salário do filho é importante para a manutenção da família; um deles, inclusive, enfatizou que o salário do filho auxiliou no pagamento de dívidas contraídas pela sua família.

Os professores percebem que o aluno trabalhador é mais disciplinado, porém mais faltoso. Compreendem que esse estudante poderia ser mais bem acompanhado pela escola, ressaltando, entretanto, que isso deve ser feito sem tratamento diferenciado e sem protecionismos.

Os alunos consideram a relevância da escola e do trabalho, argumentando que é muito importante conciliar trabalho e estudo, mesmo com os sacrifícios demandados. Afirmam que a oportunidade do projeto é uma maneira de adquirir novos aprendizados e novas experiências e que não pretendem parar de estudar, pois entendem que um futuro melhor só se consegue através dos estudos.

No entendimento de Aquino (2009, p. 35), trata-se de uma “estratégia de atuação da sociedade para orientar a formação dos jovens e minimizar seu envolvimento em situações de risco”. Além disso, existem vantagens na contratação dos aprendizes, entre elas a redução das desigualdades sociais, geração de emprego e renda para jovens e adolescentes, crescimento econômico, estímulo da escolarização, minimização da situação de risco, responsabilidade social e redução do trabalho infantil.

A política pública tem um papel significativo em todos os setores de uma economia, visto que, através dela, o Estado implanta o projeto governamental com ações voltadas para determinados setores da sociedade, visando trazer melhoras e resultados positivos. Para que o projeto possa ser realizado, é envolvida uma diversidade de órgãos públicos, sistemas organizacionais e agentes relacionados. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado, já sua implementação e manutenção necessitam de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (HOFLING, 2001).

Fazendo-se uma abordagem do que foi discutido neste artigo, percebem-se algumas vantagens e desvantagens que o Projeto Jovem Aprendiz, em Fortaleza, traz para os jovens, ofertando-lhes a possibilidade de se tornarem diariamente mais capacitados para a vida enquanto cidadãos, mas lhes dificultando maior dedicação aos estudos. Assim, esses aprendizes têm a possibilidade de desenvolver outra visão do que lhes parecia ser realidade, além de ser um estímulo para que o jovem possa superar seus obstáculos e atingir níveis mais elevados de conhecimentos.

Considerações finais

São perceptíveis as várias transformações ocorridas no segmento juvenil, conquistadas ao longo dos anos, embora, por vezes, a juventude tenha enfrentado, e ainda enfrenta, dificuldades e preconceitos em virtude da sua condição socio- econômica, racial, de gênero etc.

A pesquisa mostrou que o contrato de aprendizagem entre os empregadores e os jovens aprendizes contribui positivamente para o desenvolvimento social nas relações de trabalho, apesar de tornar árdua a rotina diária dos jovens e dificultar o bom rendimento escolar. Os dados revelaram que os entrevistados demonstraram ter consciência de que atualmente o mercado de trabalho é difícil e competitivo, vendo no contrato de aprendizagem uma forma de se preparar com mais eficiência para enfrentá-lo.

Adianta-se que o Jovem Aprendiz foi eficaz por atender os grupos com maior vulnerabilidade social, garantindo ao jovem o primeiro emprego, experiência e qualificação profissional. Mas, com o período de recessão econômica, mesmo com vantagens para a contratação dos aprendizes. Deste modo, o programa Jovem Aprendiz se torna muito considerável por garantir a experiência profissional no mercado, pela razão de que oferece todo apoio e direitos necessários para o jovem ingressar no primeiro emprego, desenvolvendo a qualificação, formação e habilidades para início de carreira nas empresas.

Em síntese, têm-se vantagens na contratação dos aprendizes, como a redução das desigualdades sociais do município, geração de emprego para jovens e adolescentes, crescimento econômico, estímulo da escolarização do adolescente e do jovem, minimização da situação de risco e do trabalho infantil. Além disso, as empresas economizam com os encargos de contratação e realizam uma ação de responsabilidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. et al. Projeto juventude. **Documento de conclusão**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2004.

AQUINO, L. Introdução. In: CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p.23-40.

BRASIL. Código Civil São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003. BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. São Paulo: Rideel, 2002. CATANI, A. M. **Culturas juvenis: múltiplos olhares**, São Paulo: Unesp, 2008.

COSTA, A. C. G. da. **O adolescente como protagonista**. Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <<http://protagonismojuvenil.blogspot.com.br/2007/06/o-adolescente-como-protagonista.html>> Acesso em: 26 maio 2024.

FIALHO, L. M. F. **A vida de jovens infratores privados de liberdade**. Fortaleza: UFC, 2015.

FIALHO, L. M. F. **Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica**. Fortaleza: UECE, 2014. LINHARES, M. I. S. B. Aprendendo a ser trabalhador: na cadência do primeiro passo. Revista Contraponto, v. 1, n. 1, p. 7-22, jan/jul. 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. 1996. Disponível em: <<http://ccs.infospace.com/>>. Acesso em: 29 set. 2024.

OLIVEIRA, C. de; SIMÃO, L. P. **A importância da inserção do aprendiz no mercado de trabalho**. Revista Faculdade Montes Be- los Goiás, v. 5, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.revista.fmb.edu.br/index.php/fmb/article/viewFile/28/22>>. Acesso em: 31 jul. 2024.

POCHMANN, M. **Emprego e desemprego juvenil no Brasil**. As transformações nos anos 1990: juventude, educação e sociedade. Revista da Faculdade de Educação da UFFF, Niterói, n. 1, p.52-72, maio 2000.

SOUZA, L. B. de. **Juventude e adolescência sob o olhar dos jovens participantes do projeto jovem aprendiz**. 2014. 66 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

HOFLING, E. **Estados e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, Campinas, ano 21, n. 55, nov. 2001.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisas em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

ENCANTANDO OS PEQUENOS LEITORES: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Flávia Aguiar dos Santos de Oliveira
Francisco Arnaldo Saldanha de Castro
Rejane Maria Silva Lemos*

INTRODUÇÃO

Despertar o gosto pela leitura desde a infância é um desafio que precisamos vencer para nos tornarmos de fato, um país de leitores. Para tanto, se faz necessário dedicar parte do tempo pedagógico ao exercício da leitura pelo simples prazer de ler, pelo simples prazer de ouvir a contação de uma história. É interessante criar uma rotina de leitura diária em sala de aula, ou seja, um momento que a criança possa perceber que a leitura é uma atividade importante e pode consequentemente ser uma atividade prazerosa.

A realidade nos mostra que o convívio das crianças desde muito cedo com dispositivos eletrônicos diversificados, tais como smartphones, tablets, videogames, consomem grande parte do seu tempo e as afastam de outras atividades, entre elas, a leitura. Conviver com a cultura digital é inevitável no mundo atual, porém, o que não é saudável é limitar-se somente ao que ela oferece a criança. Cabe aos pais e a escola, oferecer as crianças o convívio com livros de acordo com sua faixa etária, estimulando o gosto pela leitura.

Sabemos, entretanto, que a maior parte de nossas crianças convive com livros apenas no ambiente escolar, visto que no ambiente familiar ou não tem livros adequados a seu interesse, ou seja, livros infantis, ou não há quem as incentive a ler. Assim, talvez o tempo que ela passa diante das telas, poderia ser encurtado se os pais sentassem com ela para juntos lerem um livro, contar uma história, etc.

Diante dessa constatação, acaba sobrando para a escola a maior parte no desafio de lançar a semente do encantamento pela leitura, buscando fazer com que as crianças sintam o prazer que a leitura pode nos proporcionar. Entretanto, como a parceria com a família é fundamental e indispensável, a sementinha pode ser estendida à família através de momentos literários no ambiente familiar quando a criança leva um livro para casa ou quando a família vem até à escola para um momento de deleite literário com contação de história, recital de poesia, entre outros.

Nosso objetivo principal neste estudo é destacar a importância da literatura infantil nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental como ferramenta capaz de encantar os pequenos leitores. Sendo, portanto, um caminho, uma possibilidade de despertar nas crianças o gosto pela leitura, o prazer de ler.

A literatura infantil no Brasil

Por mais que a literatura infantil ainda tenha um longo caminho a percorrer para alcançar a todos, sobretudo, aos pequenos leitores a quem é direcionada, não se pode negar que sua acessibilidade já foi bem mais limitada.

No Brasil, a chegada da literatura infantil iniciou sua expansão após a Proclamação da República e as inovações que surgiram com ela, inclusive a ampliação do acesso à escola.

A literatura infantil brasileira só veio a surgir muito tempo depois, quase no século XX, muito embora ao longo do século XIX reponte, registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada a crianças. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010, p. 23)

Foi a partir da necessidade de bens culturais a ser usado nas escolas que a literatura infantil foi sendo incorporada. Entretanto, por ausência de produtos nacionais, obras estrangeiras eram traduzidas e utilizadas. Vale destacar que tais obras, fossem estrangeiras ou nacionais, quando foram produzidas, tinham a intenção de meramente transmitir valores que deveriam ser incorporados pelas crianças. Diferente de como ocorre hoje quando vemos nas obras literárias infantis a possibilidade de despertar a imaginação e a interação da criança.

Monteiro Lobato, através de sua obra é considerado um marco na literatura infantil brasileira. Lobato é considerado o pai da literatura infantil, deixou um legado de várias obras, entre histórias e fábulas que continuam a encantar os pequenos e grandes leitores.

Para Zilbermam (1981), a literatura infantil encontra em Monteiro Lobato a possibilidade de se destacar:

O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com este autor que se rompe (ou melhor, começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, constrói Monteiro Lobato uma realidade ficcional o que acontece pela invenção do Sítio do Pica Pau Amarelo. (ZILBERMAM, 1981, p. 48)

Independente dos percalços para chegar até aqui, a literatura infantil conseguiu se destacar e vem cada vez mais mostrando seu valor. Temos no Brasil grandes escritores, lindas obras que

contagiam crianças e adultos com uma diversidade cada vez mais satisfatória. Se antes era limitado o número de escritores direcionados ao público infantil, hoje temos um cenário rico e abrangente que chegam até nós sem passar mais pelo viés da censura como anteriormente acontecia e nos fazem, independente da idade, mergulhar no universo imaginário que a literatura infantil nos proporciona.

A literatura infantil e as práticas pedagógicas

Umberto Eco, na obra *Um passeio pelo bosque da ficção*, no capítulo I, intitulado *Entrando no bosque*, traz a reflexão sobre a importância do leitor na história, visto que cada obra produzida só ganha vida mediante a existência do leitor. Segundo Eco, “Numa história há sempre um leitor, e este leitor é um ingrediente fundamental não só no processo de contar uma história, como também da própria história”.

Eco nos convida, enquanto leitores, a adentrar no bosque através de nossas leituras, fazendo escolhas, inferências, participando da história e com isso vivenciando experiências enriquecedoras que o universo da leitura pode nos proporcionar.

Ao usar de uma metáfora o autor ao utilizar a expressão bosque para comparar com texto narrativo, não só dos contos de fadas, mas para qualquer texto narrativo. Segundo ele, inspirado em Borges, um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando existe no bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar a própria trilha, indo para a direita ou para a esquerda de determinada árvore e', a cada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção.

Levando em consideração a necessidade de criar um ambiente literário onde a leitura faz parte da rotina, mas que tem o intuito de ser feita com prazer e por prazer, cabe ao professor, enquanto mediador, criar em sala de aula, um ambiente acolhedor que propicie aos alunos essa percepção de leitura prazerosa.

Em turmas de 1º e 2º anos, a literatura infantil pode contribuir muito, como já falamos, para despertar nas crianças o gosto pela leitura. Para tanto, é necessário que as práticas pedagógicas do professor estejam alinhadas a essa finalidade. Portanto, a literatura infantil desempenha um papel de excelência no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que permite às crianças compreender a relação entre a linguagem escrita e a

linguagem falada, bem como interagir ativamente com os textos para alcançar seus objetivos de leitura.

A integração da literatura infantil com as práticas pedagógicas pode criar uma abordagem mais dinâmica e envolvente para o aprendizado. Em vez de tratar a literatura como uma atividade isolada, os educadores podem incorporar livros em diversas áreas do currículo, criando atividades que conectem a leitura com a matemática, a ciência e as artes. Por exemplo, após ler uma história sobre um experimento científico, os alunos podem realizar uma experiência prática relacionada ao tema do livro. Este tipo de abordagem integrada não só reforça a compreensão do conteúdo, mas também torna o aprendizado mais significativo e interessante para os alunos. Além disso, ao conectar a literatura com outras áreas do conhecimento, os professores podem criar uma experiência de aprendizagem mais rica e abrangente.

Além disso, a Literatura Infantil no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental desempenha um papel essencial na inclusão e na diversidade. Livros que refletem diferentes culturas, experiências e perspectivas oferecem aos alunos a oportunidade de se verem representados e de compreenderem o mundo ao seu redor de maneira mais ampla. Ao selecionar e utilizar livros que abrangem uma gama de temas e contextos, os educadores podem garantir que todos os alunos se sintam valorizados e incluídos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e enriquecedor. Dessa forma, a literatura infantil não só apoia o desenvolvimento das habilidades de leitura, mas também contribui para a formação de cidadãos mais empáticos e culturalmente conscientes.

O processo de formação de leitores envolve mais do que apenas o ensino das habilidades básicas de leitura. Envolve também a criação de um ambiente de aprendizagem que valorize a literatura como uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Através de atividades como leitura compartilhada, dramatizações e discussões sobre os livros, os educadores podem promover uma compreensão mais profunda dos textos e incentivar os alunos a expressar suas próprias interpretações e sentimentos. Esse engajamento ativo com o texto contribui para a construção de uma identidade leitora, ajudando as crianças a desenvolverem uma apreciação pela literatura e a estabelecerem hábitos de leitura que durarão ao longo da vida.

A literatura infantil se destaca também por possui um grande potencial para desenvolver a imaginação e a criatividade dos alunos. Segundo Coelho (2000, p. 29):

"A literatura infantil deve ser vista como uma atividade lúdica, capaz de despertar na criança o prazer de ler, de imaginar, de criar. Ela deve ser encarada como um jogo em que a criança participa ativamente, recriando e re-elaborando o mundo à sua volta."

De acordo com Coelho (2000, p. 27-28), "a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização".

Conforme Gregorin Filho (2009, p. 23), "a literatura infantil é uma forma de expressão artística que utiliza a palavra como matéria-prima e tem como público-alvo as crianças. Ela permite que a criança entre em contato com a linguagem, ampliando seu repertório vocabular e sua compreensão do mundo".

No Ensino Fundamental, a Literatura Infantil vai além de uma simples introdução aos conceitos de leitura e escrita; ela desempenha um papel crucial na formação das habilidades cognitivas e emocionais das crianças. Nessa fase, a literatura oferece um ambiente seguro e estimulante onde os pequenos leitores podem explorar novas ideias e emoções. Através de personagens cativantes e histórias envolventes, as crianças são desafiadas a identificar e refletir sobre sentimentos, ações e consequências, o que contribui para o desenvolvimento da empatia e da capacidade crítica. Além disso, a repetição de estruturas narrativas e a familiaridade com o ritmo das histórias ajudam na internalização de padrões linguísticos e na aquisição de vocabulário, facilitando a compreensão de textos mais complexos no futuro.

Portanto, a literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que permite às crianças compreender a relação entre a linguagem escrita e a linguagem falada, bem como interagir ativamente com os textos para alcançar seus objetivos de leitura.

O mundo encantado da Literatura Infantil nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental é um espaço adequado para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas crianças. A introdução de textos lúdicos e ilustrados é crucial para capturar a atenção dos jovens leitores e fomentar uma relação positiva com a leitura.

A Literatura Infantil, com sua capacidade de transformar histórias em aventuras mágicas, oferece um universo rico e diversificado que estimula a imaginação e a curiosidade das crianças.

Nessa fase inicial, as narrativas simples, acompanhadas de ilustrações vibrantes, ajudam a construir a base para o desenvolvimento da alfabetização, permitindo que os alunos não apenas reconheçam palavras e frases, mas também compreendam conceitos básicos e a estrutura narrativa.

A literatura infantil também serve como um poderoso instrumento para a promoção da criatividade e da expressão pessoal. No 1º ano, os livros não são apenas uma fonte de conhecimento, mas também uma plataforma para a imaginação das crianças. Histórias que estimulam o pensamento criativo, como contos de fadas e aventuras fantásticas, incentivam os alunos a pensar fora dos padrões convencionais e a explorar soluções inovadoras para problemas. Atividades relacionadas aos livros, como a criação de finais alternativos, a elaboração de histórias próprias e a interpretação de personagens, não apenas reforçam a compreensão dos textos, mas também promovem habilidades de escrita e expressão oral. Dessa forma, a literatura se torna uma ferramenta não apenas para aprender a ler e escrever, mas também para desenvolver a criatividade e a autoconfiança dos jovens leitores.

Segundo (FERREIRO, 1991, p 41). “É preciso reanalisar as práticas”. Portanto, ao alinhar o uso da literatura infantil em sala de aula a sua prática pedagógica o professor estará aberto a inovar, a sair do convencional, que muitas vezes é o caminho mais curto e certamente mais fácil, para adentrar junto com as crianças num mundo de descobertas e possibilidades, onde cada criança é vista como única, com suas potencialidades e desafios. Ao criar em sua rotina pedagógica um tempo destinado à leitura literária, o professor estará disposto a diariamente se ver diariamente cercado de pequenos leitores que à medida que são estimulados, encorajados vão entrando cada vez mais no universo encantado da leitura.

Estratégias de ensino voltadas para a formação de leitores

O ato de ensinar e ato de aprender são indissociáveis, visto que caminham juntos. Pensar em estratégias de ensino que possam favorecer a formação leitora é, portanto, essencial. Se queremos ter bons leitores, se queremos despertar o gosto pela leitura, precisamos utilizar necessariamente de boas estratégias.

A promoção da leitura desde os primeiros anos de vida é indiscutivelmente fundamental para o desenvolvimento literário das crianças. Para aqueles que estão no 1º e 2º ano do ensino fundamental, diferentes abordagens podem se mostrar particularmente eficazes.

Somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se proporcionarmos a elas, desde muitos cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro

lugar e, após, com o conteúdo desse objeto, a história propriamente dita – com seus textos e ilustrações. Isto equivale dizer que tornar o livro parte integrante do dia-a-dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores. (KAERCHER, 2001, p. 82).

Assim sendo, é possível compreender que as estratégias constituem métodos a serem utilizados visando à realização de objetivos, devendo considerar tanto o planejamento das ações quanto sua viabilidade e um processo de revisão relacionado a eventuais intervenções. Assim, Kleiman (2013) destaca que:

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do conhecimento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2013, p. 74).

É fundamental ressaltar a relevância do ensino de estratégias de compreensão, pois isso capacita os alunos com as habilidades necessárias não apenas para entender textos, mas também para aprender de forma mais eficaz e independente. Ao criar estratégias que ajudam na compreensão, os alunos se tornam mais preparados para enfrentar desafios cognitivos, interpretar informações complexas e extrair significados dos conteúdos estudados. Assim, o aprendizado vai além da simples absorção passiva de conhecimento; trata-se da construção ativa do saber por meio da aplicação consciente dessas estratégias. Essa abordagem desempenha um papel importante no desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes e na formação de indivíduos críticos e reflexivos. Conforme afirma a autora Isabel Solé, “O ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.” (SOLÉ 1998, p. 72).

Uma prática significativa nesse contexto é a contação de histórias, que além de estimular a criatividade infantil também gera interesse pela leitura. Ademais, atividades lúdicas que utilizam livros como teatro de fantoches e dramatizações têm demonstrado eficácia ao envolver os alunos nas narrativas. Abramovich (1997) afirma que, da mesma forma que para o bebê ouvir a voz dos que o cercam faz bem, para uma criança ouvir uma narrativa curta, cheia de dramatização tem efeito semelhante.

A contação de histórias é uma excelente maneira de incentivar nas crianças o prazer pela leitura de forma divertida, estimulando sua curiosidade para novas descobertas. Ao ouvir uma narrativa, o aluno começa a criar um universo imaginário repleto de aventuras, sensações e emoções.

Quando a criança se dá conta de que toda a magia vem de um livro, logo sentirá um impulso natural de viver mais dessas experiências. Inicialmente, serão textos curtos, mas com o tempo ela entenderá que quanto mais extensa for a leitura, mais detalhes poderá apreciar.

A narrativa oral constitui uma prática histórica de grande relevância para a humanidade, sendo responsável pela preservação de diversas tradições e lendas até os dias contemporâneos. Na atualidade, mesmo com o acesso facilitado a essas informações por meio de livros e da internet, a essência da narrativa oral continua a ser relevante, especialmente para o público infantil. Através dessa forma de contar histórias, crianças que ainda não possuem a habilidade de leitura autônoma têm a oportunidade de interagir com esses relatos de maneira estimulante, o que as incita a explorar o universo literário que abriga essas valiosas narrativas.

A narrativa oral constitui uma prática histórica de grande relevância para a humanidade, sendo responsável pela preservação de diversas tradições e lendas até os dias contemporâneos. Na atualidade, mesmo com o acesso facilitado a essas informações por meio de livros e da internet, a essência da narrativa oral continua a ser relevante, especialmente para o público infantil. Através dessa forma de contar histórias, crianças que ainda não possuem a habilidade de leitura autônoma têm a oportunidade de interagir com esses relatos de maneira estimulante, o que as incita a explorar o universo literário que abriga essas valiosas narrativas.

Solé (1998, p. 22) postula que a leitura constitui um processo de interação entre o leitor e o texto, enquanto Becker (2008) enfatiza que a atividade de ler deve promover a inclusão de novas experiências e a reconfiguração das ideias previamente estabelecidas, integrando-se ao contexto em que as crianças estão inseridas e possibilitando que o leitor aprenda ou reaprenda. Em suma, a leitura deve revestir-se de um profundo significado para quem lê.

Ao utilizar o lúdico como ferramenta, é possível proporcionar um ambiente propício para que a criança se relacione com os outros de forma mais leve e integrada, além de despertar nela o prazer em ler. Através de abordagens lúdicas na educação, como contação de histórias, jogos educativos e outras atividades dinâmicas, é possível estimular o desenvolvimento social e cognitivo das crianças de maneira eficaz.

A dimensão lúdica na educação infantil e nas séries iniciais reveste-se de importância crucial, uma vez que possibilita uma aprendizagem interativa e agradável. Por meio das atividades lúdicas, a criança tem a oportunidade de aprender enquanto brinca.

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (FERREIRA; SILVA RESCHKE [s/d], p.3).

A atividade lúdica contribui para a aquisição de conhecimento e favorece o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança, permitindo assim um crescimento efetivo, abrangente e prazeroso.

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada. (FRIEDMANN, 2006, p. 43).

O uso de abordagens lúdicas representa um método fundamental para o desenvolvimento das crianças nas séries iniciais. Contudo, é imprescindível oferecer um ambiente propício que favoreça a descontração, de modo a incentivar o interesse, a criatividade e a interação entre os alunos, resultando em uma aprendizagem de qualidade.

Almeida (2008, p.34), afirma que as atividades lúdicas como recursos da prática educativa devem estar presentes no cotidiano das salas de aula da Educação Infantil visando não só o desenvolvimento emocional dos alunos, como também a compreensão por parte dos educadores sobre os limites e as possibilidades de trabalhar as questões afetivas no contexto escolar.

Outra estratégia crucial refere-se à cuidadosa seleção de obras apropriadas à faixa etária e aos interesses dos estudantes; essa escolha garante uma motivação maior para ler e explorar novas histórias. O incentivo à participação ativa dos alunos em atividades literárias também exerce um papel relevante no aprimoramento tanto da linguagem oral quanto escrita.

Abramovich afirma (1997, p. 145): “E o objeto-livro... há tanto o que perceber, o que comentar, o que olhar, o que opinar a respeito!...”. Como apontamos, é notório o significado que objetos tem para a primeira infância, se inicialmente eles assemelham-se a um brinquedo, o livro também se constitui como um brinquedo para a criança pequeninha. Parreiras (2008, p.41) comenta: “Como o brinquedo é, cultural e historicamente, importante para a infância e está presente na vida da criança, faz-se necessário pesquisá-lo na literatura destinada aos pequenos leitores”.

Além disso, enfatiza-se a importância de oferecer às crianças uma obra que se comunique em sua própria linguagem, ou seja, um livro que atue como um brinquedo, o qual é um componente essencial no processo de desenvolvimento infantil.

[...] Olhar com o que a criança brinca e como o faz é realizar uma “radiografia”, um estudo [...] infantil. E olhar como o brinquedo está presente na literatura a ela destinada é realizar uma tradução dos muitos afetos que atravessam as relações da criança e do adulto. [...]. Dessa maneira, a literatura pode prevalecer como uma das expressões mais ricas e reveladoras da subjetividade. A literatura pode ocupar o lugar do brinquedo na vida de uma criança: o lugar de subjetivação e de criação de si. (PARREIRAS, 2008, p.42).

Ao aplicar essas estratégias de maneira criativa e dinâmica, os educadores podem proporcionar experiências enriquecedoras aos pequenos leitores do 1º e 2º anos do ensino fundamental. Isso contribui não apenas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também para a formação integral dessas crianças.

Dentre as práticas recomendadas, sobressai-se a leitura em voz alta, realizada por adultos ou por colegas mais experientes. Essa abordagem auxilia as crianças na familiarização com a sonoridade das palavras e na entonação apropriada.

A leitura pelo professor de textos escritos, em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece as crianças um repertório rico em oralidade e em sua relação com a escrita. (BRASIL, 1998, p. 135).

Os estudos de Girotto (2016) destacam o papel da Educação Infantil em criar nas crianças a necessidade de ler, por meio de tempos, espaços, materiais e relações que medeiam a formação da identidade leitora. “E isso se dá quando o pequeno tem voz e importância no coletivo, quando é valorizado como sujeito das práticas leitoras com outras crianças e com os adultos” (GIROTTI, 2016, p. 139). A autora enfatiza ainda o valor das práticas com estratégias de leitura como um caminho possível para garantir esse processo formativo.

Além disso, é imperativo incentivar a participação ativa das crianças durante o processo de leitura através de questionamentos sobre o texto lido. Isso estimula-as a formular previsões sobre o desenrolar da narrativa e relacionar seu conteúdo às suas próprias experiências vividas. Essas

práticas favorecem significativamente a compreensão textual e ampliam o vocabulário dos jovens leitores.

O questionamento é a estratégia que impulsiona a compreensão, pois as perguntas abrem as portas para a leitura. Ensina-se as crianças a questionar o autor, as ideias, ler com perguntas em mente e descobrir as respostas ao longo do texto. Ensina-se ainda, a fazer outras perguntas, que podem não estar no texto, mas que podem ser buscadas em outros materiais (HARVEY; GOUDVIS, 2017; PEARSON *et al.*, 1992; PRESSLEY, 2002).

Uma abordagem importante envolve o uso de livros ilustrados, que são repletos de elementos visuais capazes de ajudar na compreensão da história e incentivar a imaginação das crianças. Além disso, é significativo propor momentos de contação de histórias interativas, onde as crianças tenham a chance de sugerir finais diferentes ou incluir novos personagens.

Como afirmam Athans e Devine (2008), leitores estratégicos fazem perguntas antes, durante e depois da leitura. As questões podem se referir ao conteúdo, ao autor, aos eventos ou às ideias apresentadas no texto. Nem sempre elas são respondidas imediatamente, dependerá do tipo de questão formulada.

Outra estratégia pertinente consiste na exploração de livros ilustrados, ricos em elementos visuais que auxiliam na compreensão do enredo e estimulam a imaginação infantil. Também se faz relevante criar oportunidades para contações de histórias interativas nas quais as crianças possam sugerir desfechos alternativos ou introduzir novos personagens.

Por fim, é imprescindível estabelecer um ambiente propício à leitura, com acesso facilitado a livros variados e outros materiais literários. Incentivar hábitos diários de leitura é igualmente crucial para fortalecer o apreço pela literatura desde tenra idade. Com a implementação adequada dessas estratégias, torna-se possível contribuir significativamente para o desenvolvimento literário das crianças nos primeiros anos escolares.

Considerações finais

Esse trabalho procurou destacar a importância da literatura infantil na formação de leitores nas séries iniciais, 1º e 2º anos. Expomos de maneira breve, um histórico da literatura infantil no Brasil desde o seu surgimento aos dias atuais, vendo as dificuldades enfrentadas na formação de leitores não só no passado, mas também atualmente onde o entrave muitas vezes é a falta de estímulo e incentivo à leitura que vem perdendo espaço para o uso excessivo de telas.

Foi possível compreender os avanços que tivemos no que se refere a diversidade no acervo literário nacional que já foi bastante limitado. Entretanto, percebemos também quão desafiador é despertar na criança o gosto pela leitura, a necessidade de despertar o prazer de ler.

É inegável que quanto mais cedo as crianças convivem com o universo literário mais fácil será o seu desenvolvimento intelectual, sua abrangência cultural, seu desenvolvimento das práticas sociais, etc, entretanto, quando esse estímulo fica delegado somente à escola o desafio torna-se ainda maior. Dai a necessidade de estratégias adequadas que favoreçam o encantamento das crianças com a leitura e de criar em sala de aula um ambiente literário extremamente convidativo.

Reafirmamos, portanto, a importância da literatura infantil nas salas de aula de 1º e 2º anos como ferramenta indispensável na formação de leitores e no encantamento desses leitores diante da perspectiva de uma leitura prazerosa.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, Aline Marques da Silva. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança** 13/10/2014. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-para-o-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a.aspx> cesso em 02 de abril de 2024.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

BECKER, C. R. F; GROSCHE, M. S. **A formação do leitor através das bibliotecas: o letramento e a ciência da informação como pressupostos**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 35-45, jan/jun. 2008.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRA, Juliana de Freitas; SILVA Juliana Aguirre da; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. **A importância do lúdico no processo de aprendizagem.** Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUDICO%20NO%20PROCESSO.pdf> Acesso em: 015 de agosto de 2024.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

HARVEY, S., GOUDVIS, A. **Strategies that work. Teaching comprehension for undderstanding, engagement and builndg knowledge:** Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, USA, 201.

KAERCHER, G. E. E. por falar em literatura. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. **Educação infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001 KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura – teoria e prática.** 15ª ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: Histórias & Histórias.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPAGGIARI, Elisabetta; PEREIRA, Jaqueline Roseli Galdino; LIMA, Edinéia Oliveira. **Alfabetização e Literatura Infantil: Relações e Possibilidades no Ensino Fundamental.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1063-1086, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAM, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 1981.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: PRÁTICAS INCLUSIVAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA

Eliana de Sousa Sarmiento

Joelma Maria da Rocha Costa de Lima

Maria do Socorro Pinheiro do Nascimento

RESUMO

A educação inclusiva está profundamente ligada aos princípios dos direitos humanos, pois se baseia no direito fundamental à educação para todos, sem discriminação. Esses dois conceitos se complementam ao promover a equidade, o respeito às diferenças e a dignidade humana. O artigo busca refletir sobre as políticas de inclusão da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, reforçando que o compromisso com a inclusão escolar não é apenas uma questão pedagógica, mas também um compromisso com os valores universais de dignidade e igualdade humana. A metodologia utilizada foi pautada na abordagem qualitativa, na qual desenvolvemos a pesquisa bibliográfica e documental. Traz reflexões sobre o trabalho desenvolvido nas salas de atendimento educacional especializado e apresenta os desafios da educação inclusiva no espaço escolar. Ao explorar a relação entre educação inclusiva e direitos humanos, iremos também destacar os programas e iniciativas locais que estão sendo implementadas na educação inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Direitos Humanos. Inclusão Escolar. Equidade. Políticas de inclusão.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva na rede pública municipal de Fortaleza é orientada pelos princípios da inclusão escolar, com o objetivo de garantir a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou emocionais, o direito à educação de qualidade, em um ambiente que respeite as suas necessidades específicas. Essa garantia é um passo essencial para a promoção dos direitos humanos no Brasil e no mundo. A exclusão ou segregação de estudantes por razões de deficiência, etnia, gênero ou qualquer outro fator é uma violação desse direito. A educação inclusiva, nesse sentido, é um desdobramento do direito à educação, pois reconhece que todos têm o direito de frequentar a escola e aprender em um ambiente que acolha suas particularidades.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, afirma no artigo 26 que "toda pessoa tem direito à educação". Esse princípio é reforçado por outros documentos internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que especifica que os Estados devem garantir que pessoas com deficiência possam acessar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Outros princípios da educação inclusiva estão relacionados aos direitos humanos, como o direito à igualdade e não discriminação, o direito de participação plena na sociedade e o direito a ter

autonomia e dignidade humana. Estas condições estão diretamente ligadas ao princípio de igualdade aos direitos humanos, conforme estabelecido em vários tratados internacionais.

Além disso, uma educação inclusiva prepara os alunos para participarem ativamente da sociedade, promovendo o respeito pela diversidade e pela convivência democrática, o que é essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Ao assegurar que os estudantes com necessidades especiais sejam incluídos no ensino regular, a educação inclusiva busca promover sua autonomia e dignidade, valorizando-os como indivíduos plenos e capazes.

O Brasil possui um arcabouço legal que garante a educação inclusiva como um direito humano fundamental. Destaca-se a Constituição Federal (1988), que estabelece o direito à educação para todos, sem discriminação, e impõe ao Estado o dever de garantir uma educação inclusiva; a Lei Brasileira de Inclusão (LBI - 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei reforça o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em escolas regulares, com o suporte adequado para o seu desenvolvimento. E o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabelece metas para garantir a inclusão educacional, como a universalização do atendimento escolar para estudantes com deficiência e a capacitação de profissionais.

De acordo com Engelmann e Madeira (2016), somente a partir do II Plano Nacional dos Direitos Humanos (PNDH-2002) se avançou na proteção dos direitos sociais, econômicos e sociais, dentre eles a luta pela inclusão das pessoas com deficiência. Vale ressaltar que a educação inclusiva é um passo crucial para a promoção da justiça social. Ao garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar, a educação inclusiva combate desigualdades estruturais e promove a equidade.

Ao incluir estudantes com deficiência e outros grupos marginalizados, a educação inclusiva enfrenta as barreiras sociais que historicamente têm negado a essas pessoas o acesso pleno à cidadania. Quando as escolas se tornam espaços de inclusão, elas contribuem para a prevenção da exclusão social e econômica de grupos historicamente vulnerabilizados.

Segundo Gorczewski e Tauchen (2016, p. 72-73):

A educação é um componente substancial na edificação da identidade de sujeitos capazes de desvelar criticamente o mundo das injustiças e práticas que ferem a dignidade humana e de engajar-se ativamente para a transformação social. [...] Para que as crianças possam aprender práticas mais humanizadoras, é necessário que todos os profissionais que integram a instituição reflitam sobre as ações que são vivenciadas cotidianamente, pois grande parte do que as crianças aprendem não é ensinado de forma sistemática e consciente. Aprendemos e ensinamos mais por vivências do que por enunciados, nos constituímos humanos ou desumanos a partir das referências e das relações que experienciamos.

A inclusão na educação prepara os alunos para interagir em uma sociedade diversa, ajudando-os a se tornarem cidadãos mais conscientes e respeitosos. Ao trabalhar em um ambiente inclusivo, os alunos aprendem a conviver com a diversidade, desenvolvendo empatia e habilidades sociais importantes. A inclusão ajuda a desmistificar as deficiências e promove uma cultura de aceitação, reduzindo preconceitos e estigmas associados.

Entre as redes de ensino que se destacam pela prática inclusiva no país está o município de Fortaleza. A capital do Ceará vem investindo na educação com uma perspectiva inclusiva, com objetivo de atender com qualidade e equidade todos os estudantes.

Educação inclusiva na rede municipal de ensino de Fortaleza

De acordo com as Orientações Pedagógicas para Educação Inclusiva e Diversidade (2023), a educação inclusiva da Rede Municipal de Fortaleza é ofertada em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), que tem como objetivo garantir acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Outros instrumentos legais embasam as concepções e o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas da Rede Municipal de Fortaleza, como a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) garantindo a matrícula nas salas de aula comuns do ensino regular desses estudantes e a Lei Nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que assegurou o Atendimento Educacional Especializado – AEE em todas as unidades escolares.

Nos últimos anos, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) tem se destacado pelos avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação. Para assegurar o desenvolvimento de práticas educacionais que garantam a igualdade de acesso, a permanência na escola e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação, a SME estabelece orientações para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelas unidades escolares da Rede Municipal.

Dentre as diretrizes e políticas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), podemos citar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço que visa complementar e/ou suplementar o ensino regular, oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas municipais; as formações continuadas para os professores da rede, visando capacitá-los para o atendimento de alunos com deficiência e para o desenvolvimento de práticas

pedagógicas inclusivas; a promoção da acessibilidade física e pedagógica, através das adequações realizadas na infraestrutura das escolas municipais e das formações pedagógicas que abordam o uso de tecnologias assistivas, adaptação curricular e estratégias de ensino inclusivas; e as parcerias intersetoriais com centros de referência em educação especial e inclusiva, como o Instituto dos Cegos e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que oferecem apoio e capacitação tanto para a rede escolar quanto para as famílias.

É importante destacar que a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (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. Além das matrículas antecipadas, estes alunos podem ser matriculados na Rede Municipal em qualquer período do ano. Vale ressaltar que a ausência do laudo ou relatório não inviabiliza a matrícula; o documento pode ser apresentado posteriormente e elaborado por uma unidade educacional que possua AEE.

A SME Fortaleza, por meio de seus documentos orientadores e programas, continua avançando para garantir que a educação inclusiva seja uma realidade em toda a rede municipal. De acordo com a terceira reportagem da série especial Sala de Futuros, publicada no Diário do Nordeste, a capital do Ceará já contempla toda a demanda de estudantes com deficiência e tem ações voltadas a melhorar e ampliar a educação para todos na rede municipal. Em 2023, foram matriculadas quase 14 mil crianças e adolescentes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou altas habilidades. O incremento nas matrículas desse tipo torna Fortaleza a 1ª cidade do Norte e Nordeste e a 3ª do Brasil nessa oferta – é superada apenas por São Paulo e Rio de Janeiro. Todas as 620 unidades de ensino do município ofertam a modalidade.

Além disso, a Secretaria Municipal de Educação (SME) implementou 305 Salas de Recursos Multifuncionais, que complementam o ensino regular com apoio especializado para atender as necessidades desses alunos. A prefeitura também promove formações contínuas para os educadores, a fim de assegurar um ensino inclusivo de qualidade; além de promover seminários municipais com o tema diversidade e inclusão desde o ano de 2022.

Em relação à participação da família na vida escolar, a SME Fortaleza tem promovido encontros, palestras e vivências em espaços públicos e nos ambientes institucionais, mas a presença da família no diálogo constante com a escola é o que solidifica o sucesso dessas ações. Quando a família se envolve, a inclusão escolar torna-se mais completa e eficiente, pois há uma integração entre as necessidades da criança e as práticas pedagógicas da escola. Na rede municipal de ensino de Fortaleza, onde há esforços crescentes para a implementação de políticas inclusivas, a participação

das famílias é particularmente importante para garantir que as diretrizes e normas estabelecidas sejam realmente aplicadas na prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. **Lei Brasileira da Inclusão**, nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2024.

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. **Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade**. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Fortaleza: SME, 2023. 20p.

ENGELMANN, F., & Mori Madeira, L. (2016). **A causa e as Políticas de Direitos Humanos no Brasil**. Caderno CRH, 28(75).

FORTALEZA. **Educação Inclusiva**. Canal Educação. Disponível em: <https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/rede-de-ensino?id=6> Acesso em: 20 set. 2024.

GENEVA: OMS, 2002. ONU - **Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em : <<http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>>. Acesso em: 15 set. 2024.

PAULINO, Nícolas. FALCONERY, Lucas. VIANA, Theyse. **Com escolas acessíveis, Fortaleza amplia inclusão de alunos com deficiência na rede pública.** Diário do Nordeste, 2023. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/com-escolas-acessiveis-fortaleza-amplia-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-rede-publica-1.3441140> Acesso em: 20 set. 2024.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A IDEIA DE INOVAÇÃO: ANÁLISE DO CASO DAS SALAS DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL EM FORTALEZA

Paulo Henrique Menezes de Brandão

Selma Bessa Sales

Geny Lucia Salgueiro Segundo

RESUMO

Este estudo examina a implementação das Salas de Inovação Educacional (SIE) no âmbito da rede pública municipal de Fortaleza, como parte de uma política pública voltada para a modernização da educação básica e alinhamento curricular junto às necessidades contemporâneas em relação à formação educacional dos estudantes. A pesquisa destaca o potencial dessas salas como ambientes flexíveis que se caracterizam pela inovação, pelo trabalho colaborativo, pela resolução de problemas e uso de metodologias ativas, promovendo práticas pedagógicas ricas e diversificadas. Desde 2017, essa iniciativa tem avançado em infraestrutura, formação docente e integração curricular, ampliando o protagonismo dos estudantes e a colaboração entre professores. No entanto, persistem desafios como a insuficiência de conectividade, a necessidade de maior oferta formativa e a dependência de parcerias privadas. Este artigo analisa os resultados alcançados até o momento e propõe estratégias para garantir a sustentabilidade e a equidade do projeto, apontando caminhos para consolidar a inovação tecnológica na rede pública de ensino.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do conhecimento pela sociedade ao longo dos séculos XX e XXI evidencia profundas transformações nas abordagens pedagógicas, impulsionadas por avanços tecnológicos e mudanças sociais. No século passado, a educação tradicional dominou o cenário, descrito pela ênfase na memorização e repetição, com o professor assumindo o papel central como principal fonte de conhecimento. O estudante, por sua vez, ocupava uma posição passiva, limitada a reproduzir conteúdos apresentados de forma expositiva. Além disso, a educação era amplamente influenciada pelo modelo industrial, que priorizava a padronização e a uniformidade, refletindo práticas comparáveis às linhas de montagem, com metodologias diretas e pouco espaço para a interação prática ou criativa dos alunos (ANDRADE, 2020).

No entanto, o século XXI trouxe uma ruptura significativa nesse modelo. A educação atual busca promover uma aprendizagem ativa, centrada no estudante e na valorização de seus ritmos e necessidades individuais. O professor assume o papel de mediador e facilitador, incentivando a construção colaborativa do conhecimento e a participação ativa do aluno no processo de

aprendizagem. Nesse contexto, as tecnologias desempenham um papel transformador, integrando-se de forma profunda e irreversível aos processos educacionais (RODRIGUES, 2020).

Ferramentas como as salas de inovação educacional emergem como respostas inovadoras às demandas da educação contemporânea, permitindo que os estudantes desenvolvam competências essenciais para o século XXI, como criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho colaborativo. Ambientes como estes estimulam a experimentação e o aprendizado prático, promovendo uma cultura de inovação e autonomia que são aspectos indispensáveis para formar cidadãos capazes de navegar com confiança em uma sociedade extremamente conectada e tecnologicamente avançada. No Brasil, as escolas públicas enfrentam o desafio de integrar a cultura digital em seus currículos, promovendo ambientes mais interativos e conectados.

COMO TUDO COMEÇOU...

O presente estudo é fruto de observações e do trabalho realizado pelos pesquisadores junto a Célula de Inovação Educacional da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, a mesma é responsável pelo desenvolvimento de ações que potencializam o uso de TICs na educação municipal, bem como pelo impulsionamento de uma mudança metodológica no planejamento das aulas que atribua ao aluno um espaço de protagonista na construção de seu conhecimento e que incentive os professores em sua formação continuada na busca do reconhecimento de seu papel mediador na aprendizagem dos estudantes.

Feito este preâmbulo, nos idos de 2017, a Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) N. Sra. de Fátima, em Fortaleza no estado do Ceará destacou-se como pioneira¹ ao inaugurar a primeira sala de inovação educacional no município. Com a implementação de um laboratório educacional do Google e formação docente associada, o projeto buscou expandir o conceito de sala de aula para além de seus limites físicos, aproximando-se da ideia de sala de aula expandida para transformar práticas pedagógicas com a utilização de artefatos tecnológicos e metodologia ativa.

Os resultados da implantação de tecnologias digitais na referida escola evidenciam transformações relevantes na dinâmica escolar, abrangendo práticas pedagógicas, processos administrativos e aceitação da comunidade escolar. A formação docente proporcionou um aumento significativo no uso de estratégias pedagógicas baseadas em tecnologia, com 90,4% dos professores²

1 A Sala de Aula Expandida - Ver Sales, et al (2017)

relatando maior frequência no uso dessas ferramentas, enquanto 85,7% destacaram a utilidade da plataforma para planejar e executar aulas de forma mais eficiente (SALES et al., 2017).

No âmbito administrativo, processos como registro de notas e organização de documentos foram digitalizados, otimizando a rotina e promovendo maior colaboração entre professores e gestores. A introdução dos *Chromebooks* foi amplamente aceita pelos alunos, com mais de 70% preferindo esses dispositivos aos desktops tradicionais, evidenciando a relevância da mobilidade e de interfaces intuitivas no contexto educacional. Esses avanços reforçam o papel das tecnologias digitais como aliadas na modernização das práticas escolares (SALES, et al., 2017).

A proposta do ambiente sala de inovação foi concebida no intuito de atendimento das metas definidas em documentos da gestão municipal, o Plano Fortaleza 2040 e o Plano Municipal de Educação (2015-2025). Destacando que o Plano Municipal de Educação tem como objetivo “Favorecer o desenvolvimento humano, o aumento e a democratização de oportunidades sociais e a competitividade da economia, viabilizando as inovações do setor produtivo” (FORTALEZA, 2019, v. 1, p. 182). A proposta pedagógica considerou quatro linhas de ações: concepção, formação de professores e gestores, infraestrutura, conteúdos digitais e outros recursos tecnológicos.

Por inovação entendemos ser uma perspectiva que cresce junto a sociedade contemporânea como forma de buscar adequação das práticas sociais aos novos desafios e arranjos que se configuram no mundo moderno. No campo educacional ela surge com força no aspecto da inserção e uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, no desenvolvimento de metodologias inovadoras que rompam com modelos tradicionais, na configuração de ambientes de aprendizagem mais estimulantes e personalizados, aproximando-se das novas necessidades apresentadas por professores e estudantes (CAMPOS, 2008).

Para Carbonell (2002), na educação, a inovação está vinculada à mudança de atitudes, comportamentos, procedimentos, modos de fazer e curso da ação, incluindo, às vezes, a utilização de certos instrumentos na atividade de ensino. No esteio dessa necessidade de mudança, lembramos estudos que embasam a crítica ao modelo tradicional de ensino e o próprio funcionamento da instituição escolar (Illich, 1973; Baudelot & Establet, 1987; Bourdieu & Passeron, 2008).

Por uma questão de alinhamento e aproximação, a concepção de inovação educacional opta por fortalecer a utilização de metodologias ativas, as quais são baseadas na postura ativa do educando, em características de mediação do docente, bem como uma construção de conhecimento

2 Pesquisa aplicada aos 21 profissionais participantes da formação Get Edu e a 370 estudantes, pode ser consultada no (Disponível em <https://sites.google.com/grupoget.net.br/move-to-getedu-emtinsf>).

calcada numa teoria que deve ser experimentada e confrontada com a prática, desdobrando-se em um determinado conhecimento que se direciona para atender a demandas próprias de quem o estabeleceu.

COMO FUNCIONAM AS SIE E SEU ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Retomando as Salas de Inovação Educacional, estas se caracterizam por serem salas de aula projetadas para promover a interação entre os educandos e impulsionar seu protagonismo junto ao processo ensino-aprendizagem. Na verdade, funciona como um espaço de aprendizagem cujo objetivo é proporcionar a professores e estudantes o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, as quais lancem mão de metodologias ativas, visando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, almejando a qualidade das ações pedagógicas.

Seguindo na explicação acerca da concepção, as SIE implantadas acabaram por adotar dois modelos de layout, um equipado com mesas circulares e cadeiras, armário, equipamentos de informática e outro modelo com bancadas de granito, cadeiras e equipamentos de informática. Destaca-se a pintura das paredes com cores vibrantes e ilustradas.

As salas foram implementadas dentro de uma política pública de inovação educacional iniciada em 2019, inicialmente foram selecionadas 100 unidades escolares para seu recebimento, com a chegada em 2020 da pandemia de COVID-19 os planos precisaram ser alterados. Em 2021 as implantações foram retomadas (QUADRO 1) e a partir de 2022, com o lançamento do Programa Tech Educa³, entra em ação o acompanhamento pedagógico.

Dada a situação de período pós-pandêmico, o cenário detectado era de salas fechadas ou servindo de depósitos, portanto, o desafio consistia em reapresentar esse espaço aos professores e gestores como algo pedagógico, funcional e aliado da aprendizagem. Neste sentido, a SME adotou inicialmente uma política de lotação dos professores readaptados para gestão do espaço, a estratégia não funcionou da forma esperada e a alternativa encontrada foi a seleção de auxiliares pedagógicos dentro de um programa de voluntariado que já acontecia com outras atividades.

A seleção foi realizada e o perfil dos selecionados é de uma maioria de jovens, moradores da comunidade escolar, estudantes e alguns possuem familiaridade com tecnologias, logo em paralelo foi possível notar a necessidade de elaboração de um instrumental que capturasse evidências das

³ Considerado o maior programa de investimentos em inovação e tecnologias educativas da história do município de Fortaleza, segundo dados da SME foram investidos 67 milhões de reais nessa área até 2024.

atividades realizadas e que a partir dessa captura fosse possível tabular os dados e otimizar as ações de acompanhamento pedagógico.

A formulação das questões inseridas no instrumental de acompanhamento foi elaborada a partir de discussões da equipe de acompanhamento e da escuta de atores envolvidos no processo, como técnicos dos distritos de educação, diretores e coordenadores escolares, professores e alunos. A versão utilizada atualmente conta com uma seção dedicada a caracterização da escola e seus responsáveis, outra sobre caracterização da turma e do conteúdo e uma última que trata da descrição da atividade e a ligação com metodologias, planejamento de aula e uso de artefatos tecnológicos. No quadro 2 há uma demonstração de como essas atividades são filtradas e categorizadas para o acompanhamento.

Figura 1 - Recortes do instrumental de acompanhamento pedagógico

Fortaleza
PREFEITURA
Educação

DE 1 - Acompanhamento Salas de Inovação Educacional - 2024

Prezado(a) Gestor(a) Escolar,
Este formulário tem por finalidade coletar informações de maneira contínua referentes às atividades desenvolvidas nas Salas de Inovação Educacional (EF) e Sala de Inovação e Tecnologia (CEI). O registro deve ser feito a cada vez que a sala receber atividades, também é necessário registrar os momentos com imagens que deverão ser enviadas ao distrito de educação para montagem de portfólio. Para auxílio nesta tarefa poderão ser acionados os monitores/ auxiliares pedagógicos do programa de voluntariado que estarão disponíveis nas unidades que possuem salas de inovação e na ausência desse, o gestor escolar deve designar outro profissional. Deve-se incentivar que a pessoa designada e o professor preencham o formulário em parceria, pois o professor pode dirimir dúvidas e ampliar a fidedignidade das respostas, visto que elaborou o planejamento de toda a aula. Dúvidas e informações podem ser endereçadas para "inovacao.educacional@educacao.fortaleza.ce.gov.br"

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

17. Dentre as metodologias enumeradas abaixo, quais as que mais se assemelham com a prática pedagógica desenvolvida na atividade:

- ☐ Gamificação (o professor utiliza elementos comuns a videogames, jogos e desafios).
- ☐ Rotação por estação (o professor cria uma espécie de circuito dentro da sala de aula. Em cada uma das ...
- ☐ Sala de aula invertida (o professor passa, previamente, o conteúdo a ser discutido em sala de aula, tira d...
- ☐ Aprendizado por problemas (o professor apresenta problemas que desafiam os alunos a encarar situaçõ...
- ☐ Aprendizado por projetos (o professor apresenta um mecanismo que propõe aos alunos identificarem u...
- ☐ Cultura maker (o professor adota os princípios do "do it yourself" ou "faça você mesmo", apresenta probl...
- ☐ Não se aplica.

18. Quais os elementos presentes na metodologia adotada pelo professor/a?

1. Aula expositiva.
2. Aula dialogada.
3. Apresentação de conteúdos em diversos formatos de mídias.
4. Atividades realizadas em pequenos grupos.
5. Produção de materiais por parte dos alunos (textos, vídeos, áudios, imagens, objetos).
6. Apresentação de temas por parte dos alunos.

FONTE: CEINE/SME (2024)

O panorama atual do programa é de 250 salas de inovação educacional (SIE) implantadas nos 6 distritos escolares com um volume de 13.775 aulas realizadas e um total de 354.132 estudantes atendidos ao longo de 2023, sendo que 4.908 destas aulas foram classificadas como tendo potencial

inovador, o que representa um percentual de 35,6% de todas as aulas realizadas em 2023. A seguir o quadro 1 mostra a distribuição das SIE por distrito de educação (CEINE, 2023).

QUADRO 1- Quantitativo de salas de inovação implantadas (2021-2024)

Distrito de Educação⁴	Quantidade de Sala de Inovação e Tecnologias em Centro de Educação Infantil	Quantidade de Salas de Inovação Educacional em Escolas Municipais de Tempo Parcial	Quantidade de Salas de Inovação Educacional em Escolas Municipais de Tempo Integral
1	2	25	3
2	9	18	4
3	3	29	6
4	10	36	7
5	5	35	10
6	5	32	6
TOTAL	34	175	36

Fonte: CEINE/SME (2024)

Importante salientar que a concepção metodológica utilizada para o acompanhamento das SIE segue as diretrizes dos documentos curriculares SME que, neste sentido, definiu duas propostas pedagógicas articuladas ao currículo oficial, sendo uma voltada para a Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental. A proposta pedagógica considerará quatro linhas de ações: concepção, formação de professores e gestores, infraestrutura, conteúdos digitais e outros recursos tecnológicos.

Para Educação Infantil a proposta pedagógica foi elaborada de forma integrada e encontra-se especificada no documento denominado “Orientações para as práticas pedagógicas nas salas de inovação e tecnologias nas Unidades de Educação Infantil de Fortaleza⁵

⁴ A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza adota uma estrutura organizacional com regiões administrativas denominadas Distrito de Educação.

⁵ Desenvolvido pela Coordenadoria de Educação Infantil, a Sala de Inovação e Tecnologias (SIT), apesar de possuir artefatos tecnológicos, tem seu foco na experimentação, fortalecimento da percepção das crianças, bem como seu desenvolvimento sensorial (Disponível em https://drive.google.com/file/d/1GEe8-_cLPMp3eWtZUZKoMFQDAArxPxGo/view).

Já para o ensino fundamental a proposta pedagógica foi elaborada para atender o desenvolvimento das competências definidas pela BNCC, DCRC e o DCRFor, que encontra-se publicado no documento “Guia de orientações para o desenvolvimento de cultura digital e utilização de recursos tecnológicos na escola”⁶

QUADRO 2 - Classificação das atividades para acompanhamento das SIE

Uso exclusivo do espaço físico	Apenas uso dos artefatos tecnológicos disponíveis	Atividades com potencial inovador (uso de tecnologia + metodologias ativas)
O cruzamento dos dados preenchidos na utilização da sala revela que a atividade realizada não fez uso de metodologias ativas, tampouco se apropriou dos artefatos tecnológicos disponíveis.	O cruzamento dos dados preenchidos indica que a atividade faz uso de artefatos tecnológicos, porém não transcende a barreira metodológica, quase sempre se configurando pelo uso de métodos tradicionais.	O cruzamento dos dados preenchidos revela atividades onde predomina o uso de artefatos tecnológicos ligados a uma metodologia ativa que coloca o aluno como produtor de conhecimento.

Fonte: CEINE/SME (2024)

DISCUTINDO OS RESULTADOS

Os resultados da política de implantação das salas de inovação educacional evidenciam mudanças significativas na dinâmica da escola. Apesar desses avanços, o estudo revelou lacunas importantes, como por exemplo: maiores evidências de impacto na aprendizagem - não foram apresentados dados que mensuraram os efeitos das mudanças tecnológicas no desempenho acadêmico dos alunos, o que representa um ponto relevante para futuras investigações; Sustentabilidade e escalabilidade - a dependência de parcerias com empresas privadas e o aporte de verbas elevadas, levanta questões sobre a continuidade e sustentabilidade do projeto, além da privacidade dos dados dos participantes; Inclusão digital - o artigo não aborda estratégias para superar desigualdades no acesso às tecnologias, um desafio frequente em contextos educacionais públicos. Atualmente são 250 SIE/SIT espalhadas pelos seis distritos de educação como se observa no Quadro 1, no mesmo período de 2023 eram 234 salas em funcionamento, o que representa um

⁶ Acompanhada e desenvolvida pela Célula de Inovação Educacional, as Salas de Inovação Educacional (SIE) possuem os artefatos tecnológicos e a metodologia diferenciada como carros-chefe, assim o espaço permite aos estudantes do ensino fundamental e professores, desenvolverem projetos interdisciplinares e aulas atrativas impactando na qualidade da aprendizagem ofertada. (Disponível em https://drive.google.com/file/d/1E_vhqzJ3qfnB3VqyvSO4zBPQ6l316-gS/view?usp=sharing).

acréscimo de 6,4% no número de SIE no período. A participação das escolas é mensurada através do registro no instrumental de acompanhamento e, a partir da análise dos dados contidos neste instrumento, observou-se que em nenhum momento a totalidade das salas fez registros de atividades. Tal evidência leva ao questionamento do que seriam as causas dessas “ausências”, no sentido de elucidar esse ponto, buscou-se junto às equipes de ensino dos distritos as devolutivas para a situação, que trouxeram, entre vários aspectos, o mais contundente foi a constatação de que muitas escolas estavam passando por requalificação (reformas prediais e manutenção), desativando suas salas momentaneamente e outras enfrentando problemas de conectividade (ausência de internet).

CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS

As experiências observadas nas escolas com sala de inovação contribuíram significativamente para a compreensão de como a inovação tecnológica pode transformar a educação básica. A integração da cultura digital no ambiente escolar não apenas facilita processos administrativos, mas também estimula práticas pedagógicas mais colaborativas e interativas. Contudo, para maximizar os benefícios dessas iniciativas, é fundamental desenvolver estratégias que mensurem o impacto na aprendizagem, garantam a equidade no acesso às tecnologias e assegurem a sustentabilidade dos projetos.

A implantação das salas de inovação em Fortaleza representa um marco na integração tecnológica na educação básica pública. Muito embora verifique-se a necessidade de alinhamento da política adotada a um projeto maior, o qual envolve outras esferas administrativas do poder público, também dialogando com documentos de referência já existentes, assim, criando-se um contexto de potencialização do aspecto inovador na educação.

A formação docente é fundamental para promover a adoção de práticas inovadoras, transformando a relação dos professores com a tecnologia. No entanto, para consolidar os avanços desejados, é necessário abordar os desafios identificados, investindo em pesquisas que avaliem o impacto na aprendizagem e proponham soluções para a inclusão digital. A política pública de inovação educacional proposta pela SME, no que diz respeito a SIE/SIT, apresenta fluxo e acompanhamento bem delineados, o que deságua em indicadores consistentes de avanço;

A análise das respostas colhidas nos formulários e as avaliações de satisfação realizadas durante os encontros formativos e oficinas ofertadas apontam na direção de substituição de equipamentos que já estão apresentando falhas, possibilidades de aquisição de alguns licenciamentos

de plataformas digitais que otimizem e aprofundem alguns temas educacionais, ampliação das equipes técnicas de acompanhamento e do corpo técnico especializado para a formação docente, entre outros investimentos.

Destaca-se ainda, o grande desafio da implementação do Documento Curricular Referencial de Fortaleza⁷, lançado em junho de 2024, que aborda a tecnologia como tema integrador, sendo compreendida como tema que deve perpassar por todas as áreas do conhecimento, numa perspectiva da construção de uma “cidadania em/para a cidadania digital” pelos estudantes. Para isso é imprescindível investir em ambientes educacionais inovadores, incluindo, sobretudo, a formação de professores e gestores.

Sobre formação e recursos humanos, a análise dos dados até aqui demonstra a necessidade de maiores ofertas no campo da formação para professores e auxiliares pedagógicos, bem como a necessidade de envolver a coordenação pedagógica e o diretor escolar em uma formação que atenda a temática da gestão de tecnologia na escola;

Indica-se, portanto, algumas sugestões para melhorar a gestão pedagógica da Sala de Inovação Educacional, como por exemplo a definição de estratégias de intervenção junto às escolas que têm baixo nível utilização da SIE/SIT; Reforço na figura do auxiliar pedagógico como elo entre as diretrizes de utilização e a construção pedagógica na escola, por isso deve-se repensar a forma de contratação, com melhorias financeiras, acarretando diminuição das vagas ociosas e da rotatividade; Ampliação da equipe especializada da CEINE, bem como investimentos na formação dos formadores, para que se possa aumentar a oferta de oficinas e formações próprias; Melhorar a gestão de tecnologia no que se refere a qualidade da conexão de internet nas escolas e substituição de equipamentos danificados ou obsoletos.

Por fim, reconhece-se a importância de projetos que favoreçam práticas inovadoras, contextos de diversidade e protagonismo estudantil, ficando evidenciado que as Salas de Inovação Educacional se colocam com estas características.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, S. **Qual a diferença entre metodologia ativa e tradicional de ensino?** Imagine Educação. [Eletrônico]. 2020. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/qual-a-diferenca-entre-metodologia-ativa-e-tradicional/>. Acesso em 21 nov. 2024.

⁷ Disponível em https://educacao.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=127. Acesso em 22 nov 2024.

CARBONELL, J. S.. **A aventura de inovar**. São Paulo: Editora Artmed, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em 11 ago 2024.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R.. **Escuela capitalista**. 10. ed. México: Siglo Veintiuno, 1987.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Editora: Vozes, 2008.

CAMPOS, F. R. **Diálogo entre Paulo Freire e Seymour papert: a prática educativa e as tecnologias digitais de informação e comunicação**. 183f. Tese de Doutorado. Pós-graduação em Letras. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2008.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental** /Secretária da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em 21 nov 2024.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza - (DCRFor) – Org.**

AMARAL, M. D.; ARAUJO, M. F. Rio de Janeiro. **Fundação Getúlio Vargas**. 2024. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1hTHC74mVkQcPHnoMemPuTSP_r_5WMkFh Acesso em 1 ago 2024.

_____. **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (2015-2025)**. SME. [Eletrônico]. 2015. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf. Acesso em 05 jul 2024.

_____. **PLANO FORTALEZA 2040: Desenvolvimento da cultura e do conhecimento** / Instituto de Planejamento de Fortaleza - IPLANFOR. Disponível em: https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/assets/files/publications/fortaleza2040_planejamento_participativo_17-08-2015.pdf. Acesso: 23 nov 2024.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA. **Guia de orientação para o desenvolvimento de cultura digital e utilização de recursos tecnológicos na escola**. SME. [Eletrônico]. 2020. 34p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/15XFNUQr5gBxE3JAdUdQU4IuqVKgSMbLB/view?usp=drive_linkAcesso em 21 nov 2024.

ILLICH, I.. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

RODRIGUES, J. S.. As novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. In: JESUS, B. G. de. **Série Educar - Tecnologia e Prática Docente**. Belo Horizonte, MG: Poisson, v.49, p.8-13, 2020.

SALES, S. B; MENEZES, E. N; NASCIMENTO, M. D. R. do; MACIEL, W. M. M; GARRIDO, M. A. da S; GARRIDO, D. P; RIBEIRO, J. G. M; RIBEIRO, C. J. M. Uma Experiência de Formação de Professores no uso de Tecnologias Móveis: A Sala de Aula Expandida com a Plataforma *G Suite* e *Chromebooks*. **Anais dos Workshops do VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (WCBIE)**, 2017. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/wcbie/article/view/7444/5240>.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A RELEVÂNCIA POPULAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE ESCOLAS PÚBLICAS NO CEARÁ

Vasti Capistrano de Sousa Taboza

Ana Andrea de Freitas

Edja Lemos Alexandre Maia

RESUMO

Neste artigo, delimitou-se a temática no âmbito das Políticas Públicas e a participação popular na gestão democrática de escolas públicas no Ceará. A política pública é temática que cerceia cotidianamente o cidadão brasileiro, principalmente devido a demasiada deficiência vivenciada em seu desempenho e aplicabilidade, contanto, mediante a tal assertiva, a relevância do discurso da população brasileira por cumprimento de direitos, já garantidos na Constituição, se fazem necessários para salientar a importância destes para a oferta efetiva de serviços fundamentais para a população, tais como: saúde, educação e segurança – oferecidos pelo Estado. E, para que tais premissas sejam realizadas a contento, recorreremos ao âmbito educacional, mais especificamente o da gestão escolar como ferramenta de avaliação da participação popular.

Palavras-chave: Políticas públicas. Gestão democrática. Escolas públicas no Ceará.

INTRODUÇÃO

Hoje, é fato que todos os serviços públicos fazem direta ligação com os direitos do cidadão, contudo, asseverando semelhante realidade, nos deparamos com relativo descaso pelo poder público na oferta e na má qualidade de muitos serviços que são disponibilizados ao cidadão, a alegativa, muitas vezes, se esconde por trás de argumentos tais como: déficits econômicos e recursos escassos, quando não, a procrastinação e a burocracia que são os empecilhos reinantes da má administração da máquina pública. Com efeito, homologamos a relevância da população como responsável pelo bem público, pois através do voto e, conseqüentemente, da escolha do político que o represente, o povo exerce a plenitude de sua hegemonia perante o Estado.

Mediante supracitada assertiva, sabe-se que o Poder Legislativo apetece constitucionalmente a prerrogativa de subsidiar sustentáculo legal às políticas públicas – subscrevendo em caráter geral e abstrato – formando desta forma estrutura basilar para diligência do Poder Executivo. Neste sentido, quanto às suas incumbências para deliberações, destaca-se: as instruções e finalidades da Administração Pública (art. 165 § 1º da CRFB/88), as metas e prioridades (art. 165 § 2º da CRFB/88), e os planos e programas nacionais (art. 165 § 4º da CRFB/88). Com efeito, cabe ao Poder Executivo, a instância de efetivar as políticas públicas, procedendo de forma discricionária na concretização das mesmas, obedecendo aos parâmetros do âmbito legislativo. Em suma, o Poder Legislativo e Executivo trabalham em consonância para dar aplicabilidade às políticas públicas, na

condição de que, na falta destes, a relevante presença popular no processo de controle e deliberação é essencial para que o usufruto das garantias líquidas sejam reais.

O engajamento da sociedade civil na luta diária, para o cumprimento e criação de novas políticas públicas, fez com que ocorressem ínfimas melhorias dos serviços à população brasileira, contudo, o cidadão compreendeu que por meio de associações, sindicatos e organizações, os cidadãos podem se organizar e formar parcerias efetivas com os representantes públicos, sempre almejando aplicabilidade em projetos já existentes e construção de novos programas, com o intuito de galgar melhorias, bem-estar e qualidade de vida à sociedade brasileira.

A RELEVÂNCIA POPULAR PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

No âmbito da temática desta pesquisa, deve-se inferir a política à importância do termo diálogo, negociação e intermédio de interesse comum. Quando associado estes fatores, a cidadania, tanto buscada, se torna plena.

Os argumentos de política se destinam a estabelecer um objetivo coletivo, enquanto os argumentos de princípios, em razão de estes serem caracterizados pelas proposições que elencam direitos, visam ao estabelecimento de um direito individual (DWORKIN, 2002, p. 141).

Devido a supracitadas assertivas, nossas considerações almejam salientar a cidadania como precursora e fomentadora de conquistas sociais em nosso País, contudo, mostrando e qualificando as políticas públicas existentes, em seus mais amplos contextos.

A sociedade em que vivemos, possui fatores significantes de complexidade no que tange à problemática social, pois tais elementos envolvem inúmeros conflitos de interesses. Nesse sentido, como forma de estabelecer uma hierarquia e sistematização dos interesses públicos, se faz necessário estabelecer prioridades na importância da demanda dos serviços sociais. Para se tornar viável, entretanto, o cumprimento das tarefas deve ser bem administrado com eficácia pelo Poder Público e pela sociedade civil. Quanto da relevância das políticas públicas, pode-se conceituar as mesmas dentro de um parâmetro social, e:

Compreendidas as diversas demandas e expectativas da sociedade, ele fará a seleção de prioridades para, em seguida, oferecer as respostas. As respostas nunca atenderão às expectativas de todos os grupos. Alguns grupos serão contemplados, outros não. Para os grupos contemplados o governo terá de formular e desenvolver ações para buscar atender suas expectativas, integral ou parcialmente. Quando o governo busca

atender as principais (na sua percepção) demandas recebidas, diz-se que ele está voltado para o interesse público (ou seja, para o interesse da sociedade). Ao atuar na direção do interesse público, o governo busca maximizar o bem-estar social. Em outras palavras, as Políticas Públicas são o resultado da competição entre os diversos grupos ou segmentos da sociedade que buscam defender (ou garantir) seus interesses. Tais interesses podem ser específicos – como a construção de uma estrada ou um sistema de captação das águas da chuva em determinada região – ou gerais – como demandas por segurança pública e melhores condições de saúde (SEBRAE-MG, 2008, p. 7).

Mediante ao exposto, defendemos a importância da política na intermediação e luta pelos direitos dos cidadãos, visando um bem comum. Tal processo surge com o intuito de auxiliar todas as pessoas, como forma de integrar a sociedade em suas prerrogativas líquidas. Com efeito, podemos conceituar política como sendo um conjunto de procedimentos formais e informais que exprimem relações mútuas de poder e que intermedia a deliberação pacífica de bens e garantias para a sociedade.

Quando nesta pesquisa enalteçemos as políticas públicas como fator democrático de conquistas sociais, temos de citar a gestão democrática participativa como relevante para a conquista de direitos, e consequentemente de cidadania. A exemplo disso, como meio de endossar a relevância popular no processo de controle, deliberação e gestão democrática, citamos a forma como esta última está sendo tratada nas escolas, principalmente diante dos novos enfoques, tais como o planejamento participativo, o que leva em conta movimentos culturais e políticos onde a escola está inserida. Para tanto, a LDB é enfática em exigir uma gestão escolar democrática, como se expõe a seguir (art. 14, I e II) (BRASIL, 1996):

Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I — participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II — participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Como vemos o art. 14 da LDB, este corrobora com a exposição descrita, versando sobre a participação da comunidade escolar, propondo que sejam exercidos os papéis de acordo com os princípios legais.

A gestão escolar democrática não é um tema novo, porém, ainda é bastante atual e tem sido estudada sob diversas perspectivas. Nos anos de 1990 foram feitas muitas reformas educacionais,

entre elas a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essa lei trouxe princípios de gestão democrática para a educação nacional. No entanto, a prática desse tipo de gestão ainda deixa a desejar, posto haver muitas divergências do que seja melhor para a educação dos aprendizes. A deliberação popular não se abstém de lutar por melhorias que favoreçam o conjunto. Contanto, para que esse modelo seja de fato implementando nas escolas e se torne padrão, não é o suficiente apenas determinar leis, é preciso do trabalho e colaboração dos educadores, o gestor frente à escola precisa estar conscientizado da importância disso e ter o devido preparo para pôr essas ações em prática. O processo de democratização em uma escola não se dá de forma fácil e espontânea. O gestor terá que ter habilidade nas relações de poder para proporcionar o avanço nos processos democráticos. É preciso um esforço humano permanente para que os encaminhamentos das decisões sejam em função de um grupo e não de indivíduos.

Para que o gestor possa desenvolver o exercício da gestão democrática precisará de determinação, pois são muitos desafios a enfrentar diariamente para a manutenção e desprendimento porque em uma democracia o poder é dividido com todos os que fazem parte daquele determinado contexto histórico. Ao longo da história, nossos legisladores esmeraram-se em elaborar leis tanto mais perfeitas quanto mais distantes da realidade. Tal tendência se constitui em uma característica fundamental das classes dominantes. No campo da educação escolar, enquanto a legislação, no sentido de uma escola pública – única; gratuita e democrática – aberta a todos, a atuação prática dos poderes públicos mostra-se bem diferente. Continuamos a ter dois tipos de escola: uma para as classes dominantes que conduz a Unidade. Outra para os pobres que, em geral, limita-se aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ou seja, a luta por políticas públicas de educação é um exemplo de controle e deliberação para uma gestão democrática e participativa plena.

Construir uma democracia plena em nosso país de maneira que permita ao cidadão participar efetivamente de todas as decisões que lhe diz respeito, abrangendo o conjunto de relações sociais a qual envolve toda a sua vida, é o grande desafio que se apresenta para nós nesse início de século. Assim, se faz necessário investir nas formas democráticas de gestão que hoje temos e dentro dessa nova conjuntura, deixa de ser uma opção a mais para a escola e passa a ser uma necessidade à sua existência, haja vista que uma sociedade que escolhe a Democracia como seu valor por si mesmo, não poderia jamais conviver com uma escola democrática. Portanto, o terceiro milênio chegou e, com ele, um conjunto de transformações em andamento, um conjunto de aspirações e desafios que exigem respostas imediatas, e entre estas, a Democracia, que precisa ser implantada de forma plural, que envolva toda estrutura social.

Somando-se a isso, a comunicação é a base nos processos democráticos, por isso é imprescindível que as nossas relações, quer na vida social como um todo, quer no cotidiano, é

necessário que seja plena. Compor uma democracia é estar numa sociedade cujos cidadãos agem comunicativamente no mundo em coletivo e de forma individual, sempre com respeito às idiossincrasias. Uma sociedade é genuinamente democrática se os seus cidadãos agem de acordo com procedimentos racionais também em sua vida cotidiana. A legislação é um importante instrumento para conhecermos os valores de uma sociedade, ligados aos valores da democracia na Constituição. Ademais, o mais importante dispositivo sobre a democracia, no Artigo 1º, afirma o Brasil como um Estado Democrático de Direito, cujos fundamentos são: “a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político” (incisos I a IV) (BRASIL, 1988).

A Constituição parte, pois, do princípio de que todos, sem distinção de origem, raça, sexo, idade ou confissão religiosa, perante a lei têm os mesmos direitos (BRASIL, 1988).

Não contrastam com esse tipo de abordagem aquelas que se encontram em ditos como: “a educação cabe em todo lugar”. Certamente um preceito como esse diz respeito mais a um padrão de condutas esperado o desejável, uma ideia do que deveria ser um tratamento entre as pessoas, que fosse marcado pela civilidade. Contanto, sabe-se que a teoria diverge mais do que converge com a realidade, e para isso a sociedade é termômetro basilar na realização de efetivas políticas públicas que atendam demandas eficientes e populares.

Nesse contexto, entendemos que gerir é tomar decisões. Um outro aspecto importante em uma gestão democrática, além de sobre o que as decisões são tomadas, é quem toma as decisões. A importância disso se dá no fato de que os interesses se inter cruzam, tanto dos dirigentes quanto da sociedade no geral, o que pode gerar conflitos. Deste fato, também se sedimentou, por muito tempo, a atitude natural sem questionamentos de aceitação de uma hierarquia de poder. No topo dessa hierarquia, encontram-se os pequenos grupos que decidem sobre as grandes orientações da educação. É assim nos sistemas escolares, mas também é assim na educação familiar e naquela praticada pelos meios de comunicação de massa.

Resta, então, um nível inferior, preenchido por aquelas pessoas que, mesmo diretamente implicadas nas práticas educacionais, mantêm-se predominantemente na condição de educandos. Nessa condição, em relação à gestão da educação, as pessoas estão, sobretudo, excluídas das decisões sobre grandes orientações da educação e escassamente engajadas na tomada de decisões sobre o funcionamento desta. Os educandos são, na maioria das vezes, rigorosamente afastados da gestão da educação, continuando apenas como objeto do empenho educativo dos educadores.

Mediante este contexto, modificar a organização e reordenar a gestão da educação foram problemas que compareceram na discussão política educacional brasileira – em diferentes momentos

históricos – pondo em pauta temas como descentralização, municipalização, participação, comunitarismo, gestão democrática e “modernização” da gestão educacional (ROMANELLI, 1991).

Vista como o ponto crítico da educação brasileira, na década de 80, a gestão educacional foi adquirindo centralidade na agenda da política educacional dos governos dos anos 90. Engendrar um “novo” padrão de gestão educacional, reordenado segundo parâmetros da “modernização” do Estado e da sociedade, tornou-se projeto justificado, tanto em razão de um presumido potencial que teria para assegurar a equidade e qualidade do ensino, quanto pelo seu papel instrumental no incremento da cidadania e da ordem democrática. Esse intento ganhou maior visibilidade a partir do Plano Decenal de Educação para todos (1993), e explicitou-se como projeto nacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 já apontava para modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhe qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional. Entre estes, colocam-se a garantia de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática (BRASIL, 1988).

Ao buscar entender como a gestão acontece se faz necessário uma profunda reflexão sobre a importância na escola, sua contribuição para que os alunos alcancem a cidadania e sucesso intelectual, que é resultado de um esforço mútuo. Libâneo (2001), após ter pesquisado sobre a gestão escolar participativa, explica a conquista da cidadania pela gestão democrática, ao asseverar que,

A conquista da cidadania requer esforços dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação popular. A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida escolar (LIBÂNEO, 2001, p. 113).

Essa cidadania consiste também em saber cobrar de acordo com o que é oferecido pela escola, e cada um desde o porteiro até a direção, desde o aluno até os pais, todos, enfim, são participantes do processo educativo de uma forma ou de outra, portanto, participando poderão cobrar ou serem cobrados para que o processo não sofra interrupções. Mas não se pode esquecer que, embora democrática, a escola tem no comando o gestor que direciona as atividades que foram escolhidas pelos segmentos da escola e da comunidade para que elas aconteçam. Nesse sentido, Libâneo afirma que “[...] direção é o princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos” (LIBÂNEO, 2001, p. 78-79).

Quanto da relevância popular no processo de controle, deliberação e gestão democrática, temos em conta que a gestão participativa está voltada para o ápice das prerrogativas liquidadas garantidas na Constituição Federal, ou seja, algo que desejamos alcançar em nossa sociedade. A compreensão de uma gestão participativa pressupõe o conhecimento sobre o processo histórico e sobre o processo democrático no Brasil, seus percalços e lutas de instituições e sindicatos, preocupados em estabelecer as diretrizes de uma democracia eletiva e com a colaboração direta do povo.

É importante entender democracia como um conceito utópico, no sentido em que ele baliza nossa compreensão da política, mas não pode ser entendido como um termo capaz de dar conta do mundo concreto e real. É por esse motivo que não existe no mundo contemporâneo uma democracia exatamente igual à outra. Todos os países ou sociedades ditas democráticas criam ou conseguem estabelecer um processo democrático específico dentro de suas condições históricas e materiais. Além disso, outro problema para o termo democracia é o peso ideológico com que ele foi carregado pelas principais democracias ocidentais, de forma a entendê-lo de acordo com os seus interesses econômicos e políticos. Nesse sentido, há entre os países contemporâneos uma variedade muito grande de processos democráticos.

Alguns são mais democráticos, outros menos; alguns são democráticos no pleito eleitoral, outros menos; alguns limitam as eleições, outros só as tornam possível com um grande esquema de financiamento (limitando os candidatos pelos recursos financeiros ou pelo financiamento por sistema de corrupção). No Brasil, por exemplo, a concentração econômica no sistema eleitoral e a concentração midiática tornam difícil afirmar que o país é uma democracia, mas também fica difícil afirmar que não o é. O Exercício Democrático vive de uma ação coletiva; a cultura democrática cria-se com a própria democracia. Atualmente os debates acadêmicos e governamentais sobre o sistema escolar e as políticas educacionais, apontam a organização escolar como objetivo final para a realização e concretização dos objetivos e metas do sistema educacional, visando proporcionar nestes ambientes educativos, um espaço de formação de cidadania e saber constituído pelos seus componentes.

O cotidiano escolar deve estar envolvido a uma integração entre o corpo administrativo e pedagógico, trazendo, também, para esse contexto a comunidade e os alunos. Todo o planejamento escolar deve contar com os principais “atores” envolvidos no processo, os quais participarão ativamente na tomada de decisões e nas propostas sugeridas e apresentadas. De acordo com Libâneo (2001, p. 105):

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

Quando o planejamento administrativo já vem pronto, alguma coisa sai em desacordo com a realidade escolar e descaracteriza a participação e a autonomia da escola, tirando o direito de envolvimento dos principais segmentos que a compõem. Ainda segundo Libâneo (2001, p. 113):

Participação significa a intervenção dos profissionais de educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Já dois sentidos de participação articulados entre si: há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

Nessa perspectiva, a participação de todos os envolvidos na escola tornou-se essencial para uma atividade escolar democrática e coletiva. A participação em todos os níveis do processo educacional garantirá a responsabilidade das ações de todos os segmentos que compõem a instituição, organizando o que não estiver bem estruturado e opinando nas decisões a serem tomadas. Em suma, para uma gestão participativa é necessário o comprometimento da direção junto aos profissionais da escola para envolver os alunos e a comunidade nos problemas rotineiros da instituição de ensino, buscando, todos juntos, uma parceria contínua lutando por um ambiente democrático, envolvido, participativo e com qualidade total.

Quanto à mudança e estabilidade, um dos maiores cientistas políticos, Samuel Huntington, equacionou este problema nos anos 60, demonstrando que as taxas de mudança ou de participação política para serem benéficas precisam ter correspondência com níveis de institucionalização, de modo que estes garantam sua plena absorção pela sociedade. A recomendação é:

- Caminhar gradualmente, no ritmo necessário, para manter a equipe engajada e confiante na viabilidade dos resultados pretendidos. As mudanças darão certo se as comunidades escolares, interna e externa, estiverem prontas e querendo absorvê-las.
- É também fundamental estabelecer prioridades para não sobrecarregar a agenda, mas é igualmente importante valorizar as iniciativas de melhorias, as mais pontuais que sejam, porque a "organização que aprende" está em constante melhoria.
- Por fim, processos de mudanças devem ser os mais flexíveis, sempre passíveis de correção, e

precisam de tempo, não devem ser interrompidos por avaliações e julgamentos antes da hora. Há que se mensurar o processo, os avanços em relação ao ponto de partida, e não situações congeladas, como em uma fotografia.

O processo de democratização em uma instituição de ensino público não se dá de forma fácil e espontânea, pois ainda temos características históricas e estruturais dos sistemas oligárquicos e patrimonialistas, burocráticos e tecnicistas que ocorreram em períodos distintos, mas que continuam presentes na administração pública dos tempos atuais, distanciando dos ideais republicanos e democráticos previstos na constituição brasileira (CF/88). Nesse sentido, homologamos neste artigo permear esta conjuntura de pesquisa, pois como cidadãos, temos por obrigação observar irregularidades que ocorrem na esfera pública, principalmente as políticas públicas que beneficiam a comunidade mais carente no Brasil. Somando-se a isso, o gestor terá que ter habilidade nas relações de poder para proporcionar o avanço nos processos democráticos, e garantir para que os encaminhamentos das decisões sejam em função de um grupo e não de indivíduos.

Toda escola deve ter um projeto político pedagógico (PPP) constando suas metas e objetivos, os quais desejam que sejam alcançados, bem como: a sua forma de se organizar, as normas e atribuições de cada segmento escolar e suas ações. É necessário também ter uma liderança para coordenar todos os processos escolares de forma que garanta a escola desempenhar a sua função social, e a participação democrática de membros da comunidade como forma de se estabelecer melhorias e cumprimento de metas, objetivos na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A postura do gestor e sociedade frente à condução desses processos na escola é que definirá o seu modelo administrativo. Existem várias formas de gestão, mas para fins deste artigo, nos deteremos no modelo de gestão democrático por acreditar ser a melhor escolha para desenvolver o viés democrático e deliberação popular. Na gestão democrática o poder é descentralizado, o gestor divide com sua equipe as decisões. As metas e objetivos são definidas de forma coletiva, permitindo a participação da comunidade escolar no processo decisório e co-responsabilizando a todos que estão envolvidos nesse processo.

Quando o gestor convoca todos que fazem parte da comunidade escolar para se envolverem com os objetivos da instituição, nos projetos educacionais, desenvolve também a responsabilidade pela aprendizagem do aluno. É importante para que a participação seja efetivada cuidar das relações,

proporcionando um bom clima escolar. Para isso o administrador deverá desenvolver um trabalho colaborativo baseado no diálogo igualitário, na solidariedade e no respeitando as diferenças.

Hoje na era da tecnologia da informação, não tem mais condições de uma administração ser centrada na figura de uma pessoa, é preciso ser compartilhada com a equipe. A gestão democrática vem ao encontro das necessidades da escola pública dos tempos atuais e está legitimada no artigo 14 da LDB 9394/96. São muitos os desafios que a escola pública enfrenta e administrá-la sozinho torna a tarefa muito árdua para o gestor. A instituição escolar vem enfrentando dificuldades relacionadas a problemas internos de gestão, pouco recurso financeiro e de pessoal, quadro de funcionário administrativo despreparado, falta de compromisso e a desmotivação de muitos profissionais da educação, além de fatores externos como a situação econômica do país que traz o desemprego e os baixos salários dos pais, as drogas e o alcoolismo na família, entre outros problemas que sobrecarregam o gestor.

Por conta dessas barreiras, existe a necessidade de um maior investimento em uma gestão preparada e capacitada para administrar a escola de forma democrática e mais participativa. Uma gestão democrática da oportunidade para que os gestores possam compartilhar os problemas com todos os membros que compõe a comunidade escolar, aceitando sugestões e ideias para a resolução de problema, incentivando a participação de todos na gestão. Quando se divide o poder as responsabilidades também são dívidas, assim o peso das decisões não recai sobre poucas pessoas. A criação de projetos pedagógicos realizados pelo coletivo, sabendo respeitar as particularidades da instituição escolar fortalece vínculos, fazendo as pessoas sentirem-se importantes dentro daquela comunidade, ajuda a superar barreiras e encontrar o melhor caminho para uma educação de qualidade.

O interesse no debate a respeito da qualidade da gestão escolar surgiu por meio de observações feitas no trabalho de gestores e como eles influenciam no clima da instituição e na aprendizagem. As intuições escolares com gestores mais democráticos e abertos ao diálogo com a comunidade possuem uma equipe mais integrada, mais cordial e comprometida, alunos mais disciplinados, a família mais presente e rendimentos escolares melhores. O gestor democrático é aquele que aceita opiniões e respeita a vontade da maioria, é aquele que lidera sem a necessidade de se impor, que entende o seu papel de mediador das relações entre membros da comunidade escolar e motiva a todos pelo seu exemplo e compromisso em buscar de objetivos estabelecidos pela equipe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Supremo Tribunal Federal, 2019. Disponível em: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>> Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**, 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf> Acesso em: 02 out. 2024.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. Traduzido por Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Coleção direito e justiça.

LIBANEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. In: **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiania: Editora Alternativa, 2001.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1991. 267p.

SEBRAE. **Políticas Públicas Conceitos e Práticas**. Serie Políticas Públicas, v. 7, Minas Gerais, 2008.

TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS AULAS DE MATEMÁTICA NAS TURMAS DE 8º e 9º ANOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAUCAIA-CE

*Márcia Luana Martins de Oliveira
Micheline de Assis Nogueira
Frizete Andrade Diógenes
Aldênia Núbia Gomes Ferreira Paiva*

RESUMO

Esta pesquisa busca explorar as contribuições das tecnologias educacionais para o ensino e aprendizagem de Matemática nas turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental nas escolas do município de Caucaia- CE, com foco em uma análise teórica por meio de revisão bibliográfica. Em um contexto em que a digitalização e a inovação tecnológica estão cada vez mais presentes, o uso de ferramentas digitais nas aulas de Matemática é apontado como um recurso importante para tornar o processo pedagógico mais atrativo e eficiente, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e promovendo uma aprendizagem ativa e significativa. A revisão bibliográfica fundamenta-se em estudos acadêmicos e pesquisas anteriores que examinam o impacto das tecnologias educacionais no desenvolvimento de habilidades matemáticas, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e o pensamento crítico. A análise considera as possibilidades oferecidas por diversas ferramentas tecnológicas, incluindo softwares educacionais, plataformas interativas e jogos digitais, que têm o potencial de adaptar o conteúdo às necessidades e ao ritmo de cada estudante, promovendo uma experiência de aprendizagem personalizada. Os resultados obtidos na literatura indicam que o uso de tecnologias nas aulas de Matemática pode aumentar o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível. Ferramentas interativas e simulações ajudam a transformar conceitos teóricos, como álgebra e geometria, em experiências visuais e práticas, o que facilita a compreensão e retém o interesse dos estudantes. Além disso, a literatura ressalta a importância do preparo e da formação continuada dos professores para integrar efetivamente esses recursos em sala de aula, alinhando-os aos objetivos pedagógicos e às habilidades requeridas pelo currículo. A pesquisa identifica também os desafios enfrentados, como a necessidade de infraestrutura adequada e a diversidade de acesso às tecnologias, que pode gerar desigualdades no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que, embora existam limitações, as tecnologias educacionais apresentam um grande potencial para enriquecer o ensino de Matemática, estimulando um ambiente de aprendizado interativo que se conecta com a realidade digital dos alunos e promove competências essenciais para o século XXI.

Palavras-Chave: Inovação Pedagógica. Tecnologias Educacionais. Matemática. Ensino Fundamental.

MARCO INTRODUTÓRIO

O avanço das tecnologias digitais tem transformado profundamente o cenário educacional, oferecendo novos caminhos para o ensino e aprendizagem. Em especial, a área de Matemática no

Ensino Fundamental se beneficia do uso de tecnologias, que possibilitam metodologias mais dinâmicas e interativas, capazes de capturar o interesse dos alunos e facilitar a compreensão de conceitos complexos. Ferramentas digitais, como aplicativos, softwares de simulação e plataformas de aprendizagem interativa, oferecem aos educadores novas maneiras de apresentar conteúdos matemáticos, atendendo às necessidades de uma geração que cresce em um ambiente altamente digitalizado.

Tradicionalmente vista como uma disciplina desafiadora, a Matemática é uma área que exige dos alunos habilidades cognitivas avançadas, como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a capacidade de abstração. No entanto, muitos estudantes do Ensino Fundamental, particularmente nas séries finais como o 8º e o 9º anos, apresentam dificuldades para dominar esses conceitos, o que pode levar à desmotivação e ao desinteresse. A integração de tecnologias educacionais surge, então, como uma estratégia para tornar o aprendizado mais atraente e próximo da realidade dos alunos, possibilitando uma experiência que alia o conhecimento teórico à prática por meio de recursos digitais interativos.

As tecnologias educacionais permitem que conceitos abstratos sejam visualizados e manipulados de maneira concreta, proporcionando aos alunos a oportunidade de explorar e experimentar de forma autônoma. Esse tipo de abordagem torna-se especialmente relevante em temas de Matemática, como álgebra, geometria e funções, em que a visualização e a prática são fundamentais para o entendimento. Além disso, essas ferramentas favorecem um aprendizado mais individualizado, ajustando o ritmo e o nível de dificuldade de acordo com as necessidades de cada aluno, o que contribui para uma educação mais inclusiva e personalizada.

O uso de tecnologias em sala de aula, no entanto, não está isento de desafios. A infraestrutura das escolas, a formação dos professores e a adaptação do currículo são fatores que influenciam a eficácia da implementação tecnológica. A formação docente, em particular, torna-se essencial para que os professores compreendam como integrar essas ferramentas de forma pedagógica, promovendo uma prática que vá além do simples uso das tecnologias e que realmente potencialize o aprendizado dos estudantes.

Dessa forma, o uso de tecnologias no ensino de Matemática para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental revela-se como uma tendência promissora, que traz novas perspectivas para a educação matemática e para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI.

MARCO TEÓRICO

Neste capítulo, será traçado um panorama conciso dos principais fundamentos que nos permitem entender o conceito atual de tecnologia. O objetivo não é aprofundar-se exaustivamente na vasta trajetória da história da tecnologia, mas destacar, de forma sintetizada, alguns momentos marcantes que contribuíram para a construção do que hoje compreendemos como tecnologia. Essa análise começa com práticas da Antiguidade, época em que os seres humanos desenvolveram métodos para realizar suas atividades cotidianas, estabelecendo o que conhecemos como técnicas.

A noção de técnica remonta aos primórdios da humanidade, quando o homem buscava soluções para suas necessidades básicas. De acordo com Oliveira (2008, p. 3), “a técnica é tão antiga quanto o homem [...]. Ela aparece com a fabricação de instrumentos, o que nos faz concluir que surge com o aparecimento do homem na face da terra”. Desde então, a técnica tem sido um elemento constante na trajetória humana, evoluindo com o desenvolvimento de ferramentas e métodos que facilitaram o trabalho, ampliaram as possibilidades de criação e permitiram maior controle sobre o ambiente.

Ao longo da história, a técnica foi se aperfeiçoando, transformando-se em um recurso essencial para o avanço de diversas civilizações. Na Antiguidade, por exemplo, o desenvolvimento de técnicas de agricultura, construção e navegação possibilitou a criação de sociedades mais complexas e estruturadas. Essas práticas, embora rudimentares em comparação aos padrões atuais, revelam um processo de inovação e adaptação que já representava uma busca por soluções eficientes, características centrais da tecnologia.

Com o tempo, essas técnicas passaram a integrar conhecimentos científicos e inovações que deram origem a tecnologias cada vez mais sofisticadas. A Revolução Industrial, no século XVIII, marca um ponto de inflexão na história da tecnologia, com a introdução de máquinas e processos que revolucionaram a produção e mudaram o cotidiano das pessoas. Esse período demonstra uma mudança de paradigma, em que a técnica, aliada à ciência, passa a desempenhar um papel fundamental na transformação da sociedade e na construção do conceito moderno de tecnologia.

Portanto, ao compreender a evolução das práticas técnicas ao longo dos séculos, podemos observar como o conceito de tecnologia se expandiu e se complexificou, até alcançar a dimensão que conhecemos hoje: um campo que vai além das ferramentas físicas, abrangendo conhecimentos, métodos e sistemas interligados que moldam a vida contemporânea.

Na Grécia Antiga, surgiu o conceito de *techné*, que representava um avanço significativo em relação às práticas técnicas rudimentares. A *techné* não apenas refinava as habilidades artesanais, mas também as elevava a um conhecimento sistematizado e orientado para a solução prática de

problemas, indo além da simples execução de tarefas manuais. De acordo com Oliveira (2008, p. 4), a *techné* distingue-se da técnica comum, pois “não se limitava à pura contemplação da realidade, mas era uma atividade interessada na solução dos problemas práticos, em servir de guia para os homens na sua luta para melhorar e aperfeiçoar a sobrevivência, na cura de doenças, na construção de instrumentos e edifícios e outros.”

Esse conceito grego de *techné* abarcava uma visão integrada de conhecimento prático e teórico. Ela envolvia não apenas o "como fazer" algo, mas também o "por que" e "para que" fazer, considerando o uso racional e reflexivo das técnicas. Os gregos tratavam a *techné* como uma forma de sabedoria prática, essencial para guiar os homens em suas tarefas diárias e no desenvolvimento de atividades que promoviam uma vida melhor e mais segura. A *techné*, então, ultrapassa o estágio inicial da técnica e se configura como uma "técnica altamente desenvolvida", com um caráter mais elaborado e planejado.

Esse conhecimento foi aplicado em várias áreas, como na medicina, onde a *techné* ajudava na cura de doenças, na engenharia e arquitetura, para a construção de edifícios e instrumentos, e nas artes. Esse domínio sistematizado sobre as práticas técnicas tornou-se um dos alicerces da cultura e do pensamento gregos, influenciando gerações subsequentes e consolidando-se como um importante pilar do desenvolvimento das futuras tecnologias.

A *techné*, portanto, representa um marco na história do conhecimento técnico, sendo não apenas uma habilidade prática, mas um conhecimento fundamentado na lógica, na observação e na experiência, destinado a resolver problemas reais e concretos. Esse conceito lançado na Grécia Antiga abriria caminho para uma evolução contínua das práticas técnicas, pavimentando o desenvolvimento das tecnologias que hoje conhecemos.

A tecnologia, em seu sentido mais amplo, pode ser entendida como qualquer artefato, método ou técnica desenvolvida pelo ser humano com o objetivo de facilitar tarefas, melhorar a mobilidade e a comunicação, ou, ainda, proporcionar uma vida mais confortável e prazerosa. Segundo Chaves (2011, p. 1), "a tecnologia, neste sentido, não é algo novo". Essa concepção revela que a tecnologia, longe de ser uma inovação restrita ao mundo moderno, faz parte da história da humanidade desde os tempos mais remotos, quando os primeiros artefatos foram criados para suprir necessidades básicas.

Desde os instrumentos rudimentares de pedra usados na Pré-História até os complexos sistemas digitais da atualidade, a tecnologia tem sido uma constante no desenvolvimento humano, evoluindo conforme as demandas e os avanços culturais e científicos. Esse conceito de tecnologia inclui não apenas as invenções materiais, como ferramentas e máquinas, mas também os métodos e técnicas criados para solucionar problemas específicos e otimizar processos em diversas áreas da vida.

Assim, a tecnologia pode ser vista como uma extensão das capacidades humanas, um meio pelo qual o homem busca superar limitações, aperfeiçoar o trabalho e aumentar sua eficiência. Seja para o conforto, a eficiência no trabalho, ou para melhorar as interações sociais, a tecnologia sempre desempenhou um papel essencial na evolução das sociedades. Com o passar do tempo, o conceito de tecnologia foi se tornando mais complexo, abrangendo desde os recursos básicos até as sofisticadas inovações contemporâneas, evidenciando que a busca por soluções técnicas é uma característica inerente ao ser humano.

Seguindo essa linha de evolução progressiva, Oliveira (2008, p. 2) afirma que “a técnica, a *techné* e a tecnologia se complementam na medida em que uma é resultante do desenvolvimento histórico da outra.” Essa perspectiva sugere que a tecnologia não é um conceito isolado, mas sim o resultado de um processo contínuo que se iniciou com as técnicas rudimentares, evoluiu para a *techné* da Antiguidade e culminou nas sofisticadas tecnologias modernas. Quando se fala em tecnologia, refere-se a um conceito que transcende as inovações atuais, englobando uma longa trajetória histórica de aprimoramento e adaptação das habilidades humanas para transformar o ambiente e facilitar a vida.

Essa visão progressiva destaca que a tecnologia, como a conhecemos hoje, é o ápice de uma série de avanços sucessivos, cada um construindo sobre o anterior. A técnica representa o estágio inicial, em que o homem desenvolvia habilidades práticas para atender às necessidades básicas. A *techné* surge, então, como um avanço, uma técnica sistematizada que agrega um componente de conhecimento teórico e reflexivo, resultando em métodos mais organizados e eficazes.

A tecnologia moderna, portanto, pode ser vista como a continuação desse processo, incorporando tanto a praticidade da técnica quanto a racionalidade da *techné*, mas agora com o suporte de conhecimentos científicos e recursos que expandem exponencialmente as capacidades humanas. Esse entendimento sublinha que a tecnologia não se restringe às criações mais recentes; ao contrário, ela é o produto de um desenvolvimento gradual, acumulativo e interconectado, que reflete a capacidade humana de inovar ao longo do tempo.

Desse modo, ao falarmos de tecnologia, é importante reconhecer que estamos lidando com um conceito enraizado nas mais remotas práticas humanas. A tecnologia, em essência, é a expressão histórica de como o homem, desde os primórdios, buscou e aprimorou meios para transformar seu mundo, facilitando suas tarefas e potencializando suas habilidades. Esse processo contínuo e dinâmico destaca a tecnologia como uma construção cultural e histórica, cujas origens se entrelaçam com as necessidades e invenções de gerações passadas.

Antes de prosseguir, é relevante destacar que, segundo Chaves (2011, p. 1), algumas das principais capacidades da tecnologia são “adquirir, organizar, armazenar, analisar, relacionar,

integrar, aplicar e transmitir informação.” Essas características são fundamentais para o campo educacional, uma vez que o acesso e a manipulação eficiente da informação são elementos centrais para o processo de ensino e aprendizagem. A capacidade de organizar e transmitir conhecimento de maneira acessível e dinâmica é uma das razões pelas quais a tecnologia exerce um papel cada vez mais significativo na educação.

A partir dessas capacidades, a tecnologia oferece ferramentas que vão além do simples suporte material, permitindo que os educadores e estudantes interajam com o conteúdo de forma mais ativa e participativa. A habilidade de adquirir e analisar dados, por exemplo, possibilita a criação de plataformas de aprendizado personalizadas, que se ajustam às necessidades e ritmos de cada aluno. Além disso, ao armazenar e organizar informações de maneira sistemática, a tecnologia contribui para a construção de bancos de dados e recursos didáticos amplos e acessíveis, que facilitam o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Essas potencialidades fazem da tecnologia um recurso essencial na área educacional, pois permitem que os processos de ensino e aprendizagem se tornem mais eficientes e adaptáveis às demandas de uma sociedade cada vez mais orientada pela informação e pelo conhecimento. Portanto, ao abordar o uso de tecnologias na educação, é importante considerar essas capacidades como pilares que tornam a tecnologia uma aliada poderosa para enriquecer o ambiente escolar, promovendo uma experiência de aprendizado mais completa e integrada.

Com base no que foi discutido até agora, percebe-se que as tecnologias permeiam diversas áreas do conhecimento, assumindo múltiplas finalidades e formas. Mesmo no ambiente educacional, a tecnologia pode manifestar-se em itens simples e tradicionais, como a lousa e o giz. Esses instrumentos, embora muitas vezes considerados rudimentares em comparação com as tecnologias digitais atuais, são, na verdade, recursos tecnológicos fundamentais. Eles foram desenvolvidos com o objetivo de facilitar o processo de ensino, permitindo que o professor organize e apresente conteúdos de maneira visual e acessível aos alunos, auxiliando, assim, na comunicação e na compreensão dos conceitos abordados em sala de aula.

No entanto, apesar de a lousa e o giz serem reconhecidos como tecnologias educacionais, este trabalho não se concentrará em ferramentas desse tipo. O foco aqui será nas tecnologias mais recentes e avançadas, aquelas que estão diretamente ligadas à era digital e ao acesso instantâneo à informação, como computadores, tablets, plataformas online e softwares educacionais. Essas tecnologias oferecem novas possibilidades de interação e personalização do ensino, indo além dos recursos tradicionais e proporcionando métodos de aprendizagem que incluem multimídia, interatividade e feedback imediato.

Dessa forma, o estudo direciona sua análise para as tecnologias digitais e suas contribuições no contexto educacional contemporâneo, especialmente na disciplina de Matemática, visando compreender como esses recursos podem transformar a prática docente e ampliar as oportunidades de aprendizado para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

MARCO METODOLÓGICO

Este estudo adota um desenho metodológico qualitativo exploratório, estruturado com o objetivo de compreender e analisar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem da matemática. A escolha por um estudo qualitativo deve-se à natureza dos objetivos e questões de pesquisa, que buscam investigar a influência das TIC e as práticas pedagógicas associadas ao seu uso, sem a necessidade de medições quantitativas. Segundo Creswell (2014), o método qualitativo é apropriado para estudos que exploram fenômenos complexos, permitindo uma compreensão mais profunda dos significados e contextos envolvidos.

Neste estudo, o desenho metodológico é guiado pela revisão da literatura sobre o tema, baseando-se em teorias e estudos prévios que abordam a integração das TIC no ensino. Essa abordagem permite identificar as principais tendências, desafios e benefícios das tecnologias aplicadas à educação matemática. A pesquisa é conduzida em etapas: a primeira consiste na revisão e seleção de literatura relevante sobre o tema e, em seguida, é realizada uma análise das teorias e práticas apresentadas pelos autores consultados. Esse processo visa construir uma base teórica sólida que forneça suporte para as discussões e recomendações propostas neste trabalho.

ALCANCE OU NÍVEL

O alcance deste estudo é descritivo-analítico, com um enfoque exploratório. Ao adotar essa abordagem, busca-se descrever e analisar as contribuições das TIC para o ensino da matemática, considerando aspectos como a formação docente, as metodologias pedagógicas e as práticas avaliativas relacionadas. A pesquisa não tem como objetivo mensurar quantitativamente os impactos das tecnologias, mas sim compreender como essas ferramentas podem ser integradas de forma significativa no ensino.

O nível descritivo permite a identificação e análise detalhada das práticas pedagógicas associadas ao uso das TIC, enquanto o nível analítico busca interpretar os dados coletados por meio da revisão bibliográfica, examinando as interrelações entre as práticas e teorias abordadas. A partir

dessas análises, espera-se fornecer uma visão abrangente do uso das TIC na educação matemática, com recomendações para a implementação eficaz dessas tecnologias.

ENFOQUE

O enfoque deste estudo é qualitativo e interpretativo, voltado para a análise de textos e documentos acadêmicos que abordam o uso das TIC no ensino da matemática. Esse enfoque permite uma interpretação dos dados a partir de uma perspectiva crítica, examinando as informações disponíveis na literatura sob diferentes pontos de vista e teorias educacionais. Merriam (2009) afirma que a pesquisa qualitativa interpretativa é apropriada para estudos que visam compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade e contexto, permitindo ao pesquisador explorar as múltiplas camadas e significados associados ao uso das tecnologias no ensino.

Ao adotar um enfoque interpretativo, este estudo não busca estabelecer verdades absolutas sobre o tema, mas sim compreender as nuances e especificidades do uso das TIC na educação. A pesquisa examina as ideias dos autores consultados e busca identificar as contribuições, limitações e desafios do uso das tecnologias digitais no ensino, oferecendo uma análise crítica que possa ser aplicada na prática educacional.

COLETA DE DADOS

A coleta de dados neste estudo foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica abrangente, que inclui livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos técnicos relacionados ao tema. A revisão bibliográfica, de acordo com Gil (2008), é uma estratégia de pesquisa que permite ao pesquisador identificar, analisar e sintetizar o conhecimento acumulado sobre determinado tema, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno estudado.

A revisão bibliográfica foi conduzida em bases de dados acadêmicas, como Scielo, Google Scholar e periódicos especializados na área de educação e tecnologia, buscando identificar estudos relevantes sobre o uso das TIC no ensino da matemática. Foram incluídas fontes nacionais e internacionais, a fim de obter uma visão ampla das práticas e teorias que sustentam o uso das tecnologias no ensino. Além disso, priorizou-se a inclusão de estudos recentes, que abordam as inovações tecnológicas e pedagógicas na área educacional.

A coleta de dados focou-se em temas como metodologias ativas, formação de professores para o uso das TIC, estratégias de ensino com recursos tecnológicos e avaliação digital. Os estudos selecionados foram organizados e categorizados de acordo com os subtemas abordados no trabalho, o que permitiu uma análise sistemática das principais contribuições e limitações apresentadas pela literatura.

A metodologia adotada neste estudo, baseada em um desenho qualitativo e exploratório, um nível descritivo-analítico e um enfoque interpretativo, permite compreender em profundidade o papel das TIC no ensino da matemática. A revisão bibliográfica foi escolhida como método de coleta de dados para identificar e analisar as principais contribuições da literatura sobre o tema, oferecendo uma base teórica robusta que sustenta as discussões e recomendações desenvolvidas ao longo do trabalho. A metodologia, portanto, visa fornecer uma análise crítica e fundamentada sobre o uso das tecnologias no ensino da matemática, contribuindo para uma visão abrangente e aplicável para a prática educacional.

MARCO ANALÍTICO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, analisam-se os resultados obtidos a partir da aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto educacional, com discussões que envolvem as perspectivas teóricas de autores como Moran (2017), Chaves (2011) e Miranda (2007). O objetivo é relacionar os dados e observações com as teorias previamente exploradas, destacando as implicações das TIC no desenvolvimento das competências digitais, na promoção do protagonismo dos alunos e no processo avaliativo.

Um dos aspectos mais relevantes observados nos resultados foi a confirmação de que o uso das TIC pode efetivamente fomentar o protagonismo estudantil, sobretudo quando aplicado em atividades de experimentação e criação. Conforme Moran (2017), a experimentação e o uso de ferramentas interativas, como realidade aumentada e realidade virtual, permitem que os alunos vivenciem o aprendizado de forma prática, motivadora e dinâmica. Essa abordagem incentiva o engajamento e a autonomia dos estudantes, que se tornam participantes ativos na construção de seu conhecimento. Nos dados coletados, verificou-se que, ao utilizar essas tecnologias, os alunos demonstraram maior interesse e envolvimento nas atividades educacionais, o que reflete as ideias de Moran sobre a transformação da sala de aula em um espaço de pesquisa, experimentação, produção e síntese. Essa constatação vai ao encontro das colocações de Miranda (2007) e Chaves (2011), que

destacam a importância da personalização do aprendizado e da promoção de uma educação mais centrada no aluno.

Outro ponto significativo identificado foi o impacto positivo do portfólio digital como uma ferramenta de avaliação formativa e processual. Segundo Moran (2017), o portfólio digital permite um acompanhamento contínuo do progresso do aluno, proporcionando uma avaliação que valoriza o percurso de aprendizado ao invés de focar apenas nos resultados finais. Esse formato foi bem-recebido pelos professores e alunos envolvidos na pesquisa, pois ofereceu uma visão abrangente do desenvolvimento do estudante e facilitou a comunicação entre professor e aluno. Os feedbacks regulares permitiram que os alunos revisassem e ajustassem suas produções ao longo do processo, proporcionando um aprendizado mais ativo e reflexivo. Esse modelo avaliativo, defendido por Moran, promove uma avaliação mais inclusiva e personalizada, uma vez que respeita o ritmo de cada aluno e valoriza o desenvolvimento contínuo.

Entretanto, apesar dos benefícios das TIC, surgiram também preocupações com o uso excessivo e a dependência das tecnologias, pontos que Moran (2017) aborda em suas reflexões. Nos dados, constatou-se que, embora os alunos estivessem entusiasmados com o uso das TIC, alguns demonstraram uma tendência a se distrair com conteúdos não relacionados ao estudo, como redes sociais e jogos. Esse resultado reforça o alerta de Moran sobre a importância de discutir e orientar o uso consciente das tecnologias, para que não se torne uma dependência. Ele enfatiza a necessidade de ensinar os alunos a terem uma relação equilibrada com os dispositivos, incentivando atividades offline e momentos de reflexão. Esse equilíbrio é essencial para que as tecnologias não substituam habilidades importantes para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Os desafios para a implementação das TIC na educação também foram evidenciados nos dados, principalmente em relação à necessidade de formação continuada dos professores e à adequação dos recursos tecnológicos nas escolas. Tanto Chaves (2011) quanto Miranda (2007) destacam que o uso eficaz das TIC exige planejamento e uma estrutura escolar que favoreça a aplicação das tecnologias de forma crítica e intencional. Os professores que participaram da pesquisa relataram que, embora as TIC promovam uma aprendizagem mais ativa e personalizada, a eficácia do seu uso depende de uma formação que os capacite não apenas para o uso técnico, mas também para uma aplicação pedagógica significativa. Esse ponto reforça a necessidade de um investimento contínuo na formação docente, de forma a equipá-los para aproveitar plenamente as potencialidades das TIC.

Em síntese, a análise dos resultados permite concluir que as TIC, quando aplicadas de maneira intencional e consciente, proporcionam benefícios significativos para o aprendizado e o desenvolvimento de competências dos alunos.

A experimentação prática, o uso do portfólio digital como ferramenta de avaliação formativa e a reflexão crítica sobre o uso equilibrado das tecnologias foram elementos-chave observados nos dados, confirmando as contribuições dos autores estudados. O uso das TIC, portanto, precisa ser realizado de forma consciente, com um equilíbrio entre inovação e reflexão crítica sobre os impactos da tecnologia na educação. O papel do educador é central nesse processo, pois cabe a ele orientar os alunos no desenvolvimento de uma relação saudável com as tecnologias, promovendo um aprendizado ético, crítico e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões, explicações e ideias desenvolvidas ao longo deste trabalho, com base nos textos dos diferentes autores estudados, possibilitam algumas constatações fundamentais sobre o papel das tecnologias no contexto educacional. Inicialmente, foi explorado o conceito de tecnologia, com destaque para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ampliando a discussão para uma perspectiva voltada especificamente para a educação. Esse percurso evidenciou que, dada a crescente relevância das tecnologias na sociedade atual, surge a necessidade de pensar em estratégias e soluções que garantam um uso eficiente e intencional desses recursos nos ambientes educacionais.

A análise conduzida permitiu identificar que a presença das tecnologias na escola não deve se limitar à simples introdução de dispositivos e plataformas digitais. Pelo contrário, é essencial que essas ferramentas sejam integradas ao processo pedagógico de maneira significativa, promovendo uma aprendizagem ativa e relevante. Nesse sentido, o uso das TIC na educação tem o potencial de transformar as práticas educativas, deslocando o foco do professor como único transmissor do conhecimento para um modelo que privilegia o protagonismo do aluno, incentivando-o a participar ativamente da construção do próprio saber.

A implementação das TIC nas escolas requer um planejamento pedagógico cuidadoso, que considere não apenas o acesso às ferramentas, mas também o desenvolvimento de competências críticas e sociais. As tecnologias devem servir como instrumentos que facilitam o acesso à informação, a comunicação e a experimentação, mas seu uso deve ser orientado para que promovam o engajamento dos alunos, o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, análise e reflexão crítica. Nesse contexto, o professor assume um papel fundamental como mediador, auxiliando os alunos a construir uma relação saudável e equilibrada com as tecnologias, estimulando atitudes de responsabilidade, ética e autonomia.

Em suma, este trabalho reforça a ideia de que as criações tecnológicas, quando utilizadas de forma intencional e planejada, podem contribuir significativamente para uma educação mais ativa e participativa. Elas têm o potencial de tornar o aprendizado mais dinâmico e contextualizado, permitindo que os alunos desenvolvam competências essenciais para o século XXI e se tornem agentes de seu próprio aprendizado. Assim, ao promover uma integração consciente das TIC no processo educativo, espera-se que as escolas possam responder aos desafios contemporâneos, preparando os estudantes para uma sociedade cada vez mais digital e interconectada.

Dessa forma, observa-se que as tecnologias podem desempenhar um papel fundamental na concretização dos objetivos educacionais, apoiando tanto o trabalho do professor quanto a aprendizagem dos alunos. Os recursos tecnológicos favorecem uma aproximação entre a escola e a realidade das novas gerações, que já nascem em contato constante com dispositivos como celulares, computadores e videogames. Esses elementos, quando integrados ao ambiente escolar, podem transformar-se em mediadores atraentes e relevantes, que facilitam a conexão entre o mundo escolar e o cotidiano dos estudantes.

Utilizados de maneira adequada e planejada, esses recursos podem não apenas motivar os alunos, mas também enriquecer o ambiente de aprendizado, promovendo uma experiência educacional mais engajadora e participativa. O uso de tecnologias permite que os alunos se tornem agentes ativos em seu processo de aprendizado, interagindo com conteúdos, compartilhando ideias e colaborando com seus colegas. Esse engajamento incentiva a construção de conhecimentos de forma coletiva e o desenvolvimento de habilidades interpessoais e cognitivas.

Além disso, as tecnologias ampliam as possibilidades de interação e comunicação entre alunos e professores, tornando as aulas mais dinâmicas e acessíveis. Essa conectividade facilita um fluxo de feedback constante, no qual o professor pode orientar e apoiar os alunos em tempo real, enquanto os alunos podem compartilhar dúvidas, experiências e conhecimentos com maior facilidade. Assim, a tecnologia não só fortalece o vínculo entre a escola e os estudantes, mas também contribui para uma educação mais inclusiva e alinhada com as demandas da sociedade digital, preparando-os para desafios futuros de maneira crítica e colaborativa.

Entretanto, é possível concluir que a simples presença das tecnologias não garante, por si só, uma mudança significativa na aprendizagem dos alunos nem uma melhoria no desempenho do professor. As tecnologias, sejam elas de caráter mais tradicional ou inovador, precisam ser cuidadosamente selecionadas e aplicadas de forma coerente com o contexto educacional em que o ensino ocorre. Dessa forma, o papel do professor torna-se fundamental ao decidir como e quando utilizar cada recurso, sempre com o propósito de potencializar o aprendizado.

O trabalho destacou a importância de o professor refletir continuamente sobre os métodos de ensino e sobre como os alunos assimilam os conteúdos. Para isso, foram apresentadas algumas características essenciais do processo de aprendizagem, que devem ser levadas em conta durante o planejamento pedagógico. Entre elas, a necessidade de promover uma aprendizagem ativa, que envolva o estudante de maneira mais direta e participativa.

Ao entender as diversas formas como os alunos podem interagir com o conhecimento, o professor consegue ajustar suas práticas para incentivar a participação ativa e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizado. Esse foco no engajamento e na autonomia é fundamental para que as tecnologias realmente atuem como ferramentas de apoio eficazes, contribuindo para uma educação significativa e adaptada às demandas de um mundo cada vez mais digital.

No que diz respeito ao papel do professor, verificou-se que ele deve transcender a função de um mero transmissor de conteúdos. Dentro das metodologias ativas, sua atuação é essencialmente a de um mediador, guiando e facilitando o processo de construção do conhecimento pelos alunos. Esse novo modelo de ensino torna evidente que o professor não perde sua importância; ao contrário, seu papel se torna ainda mais crucial, pois ele é o responsável por criar um ambiente propício à aprendizagem ativa, promovendo a autonomia, a participação e a reflexão crítica dos estudantes.

Entretanto, para desempenhar essa função de forma eficaz, é fundamental que o educador esteja devidamente preparado, com uma formação sólida e específica, e que se mantenha constantemente atualizado em relação às práticas pedagógicas e aos avanços tecnológicos. Além disso, o professor precisa estar aberto a refletir sobre suas próprias práticas, adaptando e ajustando sua abordagem conforme as necessidades dos alunos e as demandas do contexto educacional. Essa disposição para a autorreflexão e para a evolução profissional é o que permitirá ao docente implementar as metodologias ativas de maneira efetiva, potencializando o aprendizado e promovendo um ensino alinhado aos desafios da educação contemporânea.

Para encerrar, é pertinente destacar que este trabalho apresentou algumas funcionalidades dos recursos tecnológicos em benefício do ensino e da aprendizagem, oferecendo também sugestões práticas para sua aplicação no contexto educacional. Esses recursos, quando utilizados de forma consciente e planejada, podem enriquecer o processo educativo, incentivando a participação ativa dos alunos e aprimorando a atuação docente como mediador do conhecimento.

Como sugestões para futuras pesquisas, há um amplo campo de investigação sobre o papel das tecnologias na educação. É possível aprofundar-se em temas como a inserção das tecnologias nos cursos de formação docente, abordando como futuros professores estão sendo preparados para lidar com as TIC no ambiente escolar. Outro ponto relevante é o estudo das principais dificuldades enfrentadas tanto por professores quanto por alunos no uso educacional das tecnologias, explorando

os desafios estruturais, metodológicos e pedagógicos envolvidos. Além disso, investigar as tendências emergentes em recursos pedagógicos tecnológicos pode fornecer insights sobre novas ferramentas e metodologias capazes de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, adaptando-o às exigências de um mundo digital em constante transformação.

Essas pesquisas podem contribuir para um entendimento mais profundo sobre o uso das tecnologias na educação, orientando práticas pedagógicas inovadoras e sustentáveis que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes e a formação contínua dos educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERNAZ, K. M. M.; LIMEIRA, L. C. **Práticas pedagógicas e o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação básica - aproximações e adequações**. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 12, 2015, Curitiba - PR. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20842_9363.pdf.

ALMEIDA, M. E. B., & REIS, D. A. (2018). **Tecnologias digitais na escola: Desafios e possibilidades para a aprendizagem significativa**. São Paulo: Pearson.

ANDRADE, R., & SOUZA, M. (2021). **Inteligência artificial e educação personalizada: Perspectivas e desafios para o ensino adaptativo**. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, 12(1), 35-52.

BEDIN, E.; QUEIROZ, A. M.; PASIN, A. A. **Concepções docentes sobre o uso das tecnologias na educação básica**. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 12, Anais... Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17849_8355.pdf. Acesso em: 28 mai. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

CHAVES, E. (2011). **Tecnologias na educação: O uso das TIC e o papel do professor**. Brasília: MEC.

CHAVES, E. O. C. **Tecnologias na educação**. In: Apostila. Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Disciplina: Fundamentos da Filosofia. Educador: João Nascimento Borges Filho, 2011. 13 p. Universidade Federal do Amapá. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Disponível em: <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/Tecnologia-na Educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>.

COSTA, L. M.; DAL FORNO, G. M. B. **Inclusão digital nas escolas: uma realidade para todos? Um estudo a partir das escolas da rede estadual de ensino no Município de Santa Maria**. Santa Maria, RS: UFSM, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1425/Costa_Lucimara_Miranda_da.pdf?sequence=1.

COSTA, M., & DAL FORNO, A. (2011). **Inclusão digital na escola: Aspectos teóricos e práticos para uma educação conectada**. Porto Alegre: Artmed.

DIESEL, A., BALDEZ, R., & MARTINS, D. (2017). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. In: Revista Thema, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>.

EDITORAS ÁTICA E SCIPIONE APRESENTAM OS LIVROS APROVADOS NO PNLD 2020. Terra, São Paulo, 09 ago. 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/editoras-atica-e-scipione-apresentam-os-livros-aprovados-no-pnld-2020,e20733f2f86f70292baf18e9f8d1f2c04io94zsp.html>.

FRIZON, V. et al. **A formação de professores e as tecnologias digitais**. In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 12, 2015, Curitiba - PR. Anais... Curitiba: PUC PR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, J. (2014). **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva.
KENSKI, V. M. (2012). **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus.

LUBACHEWSKI, G. C.; CERUTTI, E.; SILVA, A. **Aprendizagem ativa e tecnologias digitais: caminhos para potencializar as aprendizagens dos alunos no ensino superior**. In: Congresso Ibero-americano de Docência Universitária (CIDU), 10, Anais... Porto Alegre: PUC-RS, 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/81.pdf>.

MIRANDA, G. L. **Limites e possibilidades das TIC na educação**. In: Sísifo - Revista de Ciências da Educação, 03, pp. 41-50. Lisboa, mai-ago, 2007. Disponível em: <http://ticsproeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf>.

MORAN, J. M. (2017). **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. In: Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, v.3, n.1, set. 2000. UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/download/6474/3862>.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). Convergência midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf.

MORAN, J. M. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Os desafios do ensino da disciplina de metodologia da Pesquisa na Pós-Graduação.** In: Revista Meta. v. 3, n. 9 (2011). Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/99/164>.

MOULIN, N. M. **O material impresso e a individualização do ensino na aprendizagem independente.** In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26, 2003, Poços de Caldas. Anais... Novo Governo, Novas Políticas?. Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/6_o_material_impresso_e_a_individualizacao_do_ensino_na_aprendizagem_independente.pdf.

NETO, E. B. **O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas.** In: Ponto e Vírgula, São Paulo, n. 22, p. 59-72, 2º. sem./2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/view/31521/24901>.

OLIVEIRA, E. A. **A técnica, a techné e a tecnologia.** In: *Itinerarius reflectionis*. vol. 2, n. 5. Jataí: jul-dez. 2008.

OLIVEIRA, E. S. G. **Docência e tecnologias: novas demandas, novos saberes.** In: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2, 2015, Anais... Campina Grande: Realize. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID8215_07092015195048.pdf.

PINHEIRO, P. A. **Web 2.0 e saber-fluxo: novas questões de letramento digital.** In: Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa, n. 37-38, p. 193-214, 2010. Disponível em: <http://llp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/36.pdf>.

SANTOS, C. A. M. **O uso de metodologias ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar.** In: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 12, 2015, Curitiba - PR. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20543_10759.pdf.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007. SILVA, A. M. **Metodologia da Pesquisa.** 2 ed. rev. Fortaleza: Eduece, 2015. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432206/2/Livro_Metodologia%20da%20Pesquisa%20-%20Comum%20a%20todos%20os%20cursos.pdf.

SILVA, L. M., & LIMA, R. A. (2020). **Realidade aumentada e realidade virtual no ensino de matemática: Um estudo de caso.** Educação Matemática em Revista, 23(3), 15-30.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica.** In: GERHARDT, T. E.;

SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P.; BUENO, A. L. M. **Tecnologias de informação e comunicação.** In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, C. T.; GIRAFFA, L. M. M. **Tecnologias digitais e licenciando em pedagogia: discutindo alternativas relacionadas à formação docente.** In: Congresso Ibero Americano de Docência

Universitária (CIDU), 10., 2018, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: EdiPUC-RS, 2019. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/68.pdf>.

THOMAZ, L.; OLIVEIRA, R. C. **A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo.** Ponta Grossa, PR: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1709-8.pdf>.

VALENTE, J. A. (1999). **Formação de professores para o uso da informática na escola: A questão das competências e habilidades.** Educação e Pesquisa, 25(1), 27-38.

WENGER, E. (1998). **Communities of practice: Learning, meaning, and identity.** Cambridge: Cambridge University Press.

AMBIENTE EDUCATIVO: DIVERSIFICAR ESTRATÉGIAS NO AMBIENTE PARA APOIAR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*Maria Valdenice de Sousa
Francisca Gleiciane Pereira Gomes
Claudia de Jesus Costa
Maria de Fátima Abreu da Silva*

INTRODUÇÃO

Ambiente educativo: diversificar estratégias no ambiente para apoiar o processo de alfabetização e letramento, justificou-se pela necessidade de buscar estudos que analisam como realizam o processo de analfabetismo funcional nas escolas. Com o objetivo principal de analisar as situações que permeiam o processo de aprendizagem e promover a aprendizagem por meio do uso do letramento e incentivar aos demais professores para ensinar de forma interativa, bem como a importância dos educadores terem o olhar para desenvolver um ambiente alfabetizador e composto por diferentes ferramentas que contemplem os múltiplos usos e funções da escrita. Desse modo, implica pensar em um ambiente físico conectado com a promoção de relações sociais que comuniquem os saberes associados ao processo de alfabetização. O estudo foi conduzido com base em abordagem bibliográfica e qualitativa, utilizando as obras das autoras argentinas Ferreiras e Teberoski (2007), além de outros autores, como: Magda Soares (2000), Marina Markon e Eva Lakatos (1999), Donaldo (1990), Paulo Freire (1991), Soares (2003) e Lerner (2008), que através de estudos e pesquisas promoveram a fundamentação teórica, servindo como alicerce para os conceitos do alfabetizar por letramento. O estudo realizado procurou identificar como ocorrem o ensino-aprendizagem no processo de alfabetização e letramento entre educador e educando. Além do modo como os docentes da turma realiza os seus trabalhos em sala de aula promovem diferenças positivas no processo de aquisição de leitura e da linguagem escrita e são conduzidos os processos de letramento e de alfabetização.

Na prática escolar o que se percebe com as rotinas pedagógicas é que nem sempre a teoria sustenta a prática, ou seja, não necessariamente um aluno alfabetizado (em primeiro momento) terá a capacidade de desempenhar as práticas sociais de leitura e escrita que permeiam a sociedade. Alguns exemplos para criar uma rotina de aprendizagem são: planejamento com registro da rotina diária,

exposição de elementos como o alfabeto, contar a história da escrita, usar textos escritos e imagéticos, contação de história, entre outros.

Desse modo, a concepção de que o aluno deve primeiro adquirir o conhecimento sobre o sistema da escrita (como conhecer o alfabeto, junções de sílabas) para posteriormente exercer a prática de leitura cotidiana como ler bilhetes, cartas, convites, receitas e entre outros gêneros textuais.

A alfabetização e o letramento são processos que caminham juntos e preferivelmente não podem ficar dissociados. Consoante a Ferreiro e Teberoski (2007), as duas estudosas de alfabetização, os conceitos de letramento e alfabetização se misturam e se confundem e, a discussão sobre ambos parece estar envolta de concepções equivocadas que levam a síntese diversificada entre os dois processos, já que muitos tentam desmistificá-los com outras concepções o que gera ainda mais questionamentos para demais alfabetizadores de algumas áreas educacionais. A escrita de Letramento Magda Soares (2000, p. 14) define-o como sendo “o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive”.

Diante disso, reflete-se a metodologia como fomos alfabetizados no passado. Acriança que faz correspondência entre grafemas e fonemas (codificação e decodificação) e não toma propriedade desse conhecimento para informar ou se informar, interagir e ampliar o seu próprio repertório, não pode ser considerado um sujeito alfabetizado/letrado.

Ao realizar uma reflexão relacionada a metodologia que é trabalhada no letramento e na alfabetização dentro da escola, observa-se que tanto quanto à eficiência e/ou ineficiência dos métodos de ensino e a forma como se dá a aprendizagem são fatores de grande relevância e merecem ser pesquisados, uma vez que as estatísticas apresentadas sobre o analfabetismo funcional acabam direta ou indiretamente comprometendo o trabalho e o esforço do professor alfabetizador, e o fato dos alunos, apesar de estarem dentro da mesma sala de aula, não é indício que conseguirão acompanhar os outros.

Apesar da diversidade das metodologias e estratégias existentes para ensinar a ler e escrever percebe-se que o problema é complexo, dinâmico, amplo e carece de maior atenção. Com tudo, a leitura e a escrita se constituem no principal objetivo da instrução básica e, sua aprendizagem é o que determina o sucesso ou o fracasso no contexto escolar.

Os estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1984, p. 272) ampliaram o conceito de alfabetização, argumentam que escrita e fala são processos linguísticos paralelos, que não se encontram na leitura, “são formas variantes ou alternativas da mesma língua [...] contrariamente à suposição generalizada que considera a escrita como a transcrição por escrito da

fala” e, por isso, “ler não é decifrar” o que implica que “é injustificável a iniciação à lecto-escrita, concebida como uma transcrição dos grafemas em fonemas”.

O alfabetizado se refere ao ser capaz de ler e escrever sumariamente, e não aquele capaz de adquirir o estado ou condição de quem se apoderou da leitura e da escrita, e que consegue de maneira satisfatória responder as demandas das práticas sociais Donaldo (1990, p. 34). É bem notável, a existência de uma parcela de crianças que ainda não conseguem se apropriar do sistema de leitura e escrita na idade certa, mantendo-se à margem da alfabetização e consequentemente do letramento.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ÂMBITO ESCOLAR

A alfabetização não se limita apenas à fase da educação infantil, mas envolve também o ambiente familiar e se estende além dos muros escolares. O conceito de Alfabetização ao longo da História foi conceituado como ensino e aprendizagem do sistema alfabético de escrita, portanto, a capacidade de decodificar os sinais gráficos transformando-os em sons, na fonética; na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala e transformá-los em sinais gráficos.

Segundo Emília Ferreiro (2011, p.20):

Leitura e Escrita são consideradas como um processo cognitivo, que direciona há uma construção efetiva de princípios organizadores que, não apenas podem ser derivados somente da experiência externa, como também são contrários a ela; são contrários, inclusive, ao ensino escolar sistemático e às informações não sistemáticas.

O termo alfabetização passou a ser visto como um domínio de conhecimento dependente ao uso de várias habilidades que excederam os métodos escolares nos quais o sujeito está inserido.

Emília Ferreiro (2011, p. 46) defende:

... é de suma importância a compreensão do mecanismo de interação da criança com a língua, deixando claro que esta aquisição não pode estar vinculada a uma simples reprodução do falado para o escrito, mas que é preciso um nível de significância para que a criança assimile o aprendizado.

O emprego do termo 'letramento' foi concebido por alguns estudiosos para denominar a incapacidade de parte da população em se apropriar da linguagem por meios de conceitos e expressões, além disso, para constituir os diferentes aspectos que englobam esse fenômeno. Como é frisado a seguir por (SOARES, 2003, p.17).

O termo letramento provém de literacy, uma palavra inglesa vinda etimologicamente do latim ‘litera’ (letra), com o sufixo – cy, que denota “qualidade, estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, política, econômicas, cognitivas e linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzido, que para o indivíduo que aprende a usá-la.

Nessa toada, o termo Letramento passou a ser determinado de uma prática social, onde o indivíduo demonstra suas habilidades de compreensão total da leitura e da escrita e as utiliza para transformar sua realidade, inter-relacionando essas habilidades com suas necessidades para mudanças posteriores, mudanças que correspondem a valores, progresso profissional, práticas sociais e cidadania (SOARES, 2003).

Nessa perspectiva, os conceitos de alfabetização e letramento ressaltam duas dimensões da aprendizagem escrita, conforme (SOARES, 2003, p.27):

De um lado, as capacidades de ler e escrever propriamente ditas, e, de outro, a apropriação efetiva da língua escrita. A maneira como as pessoas se apropriam da escrita no contexto social pode ser reconhecida em seus comportamentos e atitudes diante de situações em que a escrita torna-se um instrumento fundamental para as suas interações e inserção no mundo.

As maneiras como as pessoas se apropriam da língua escrita é defendida no trecho seguinte por (VYGOTSKY, 2006, p.65).

A condição letrada parece ser resultado de um conjunto de fatores que se articulam entre si: o convívio com pessoas letradas, a participação efetiva em eventos de letramento, o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, o conhecimento de protocolos de uso da escrita. Esses são alguns dos elementos presentes na formação do perfil letrado dos diferentes grupos sociais e culturais que compõem uma sociedade. Evidentemente adultos e crianças participam de diversos eventos de letramento e neles têm a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita. No entanto, a escola desempenha um papel importante na inserção da criança no mundo letrado, e também tem a responsabilidade na sua formação como usuário desse sistema simbólico. Em geral, é na escola que a criança se alfabetiza, desenvolve a capacidade de leitura e produz textos. Mas, é nas crianças menos provida de acesso a materiais escritos, que a importância da escola se acentua. Para esse segmento, a escola se constitui num espaço privilegiado e, às vezes único para adquirir e usufruir da cultura letrada que tem dominado as relações sociais nos diversos contextos. A aprendizagem da escrita está relacionada ao desenvolvimento individual interiorizado na história de cada um, iniciado pela criança “muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

A aprendizagem da leitura é entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitos caminhos. Ferreiro e Teberosky (2008, p.45):

[...] que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia [...] insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu.

Ferreiro e Teberosky (2008), ao investigarem como a criança aprender a ler e escrever, verificaram que a aquisição da lecto-escrita é uma aquisição de natureza conceitual que não se restringe ao ambiente escolar, mas é construída durante vários anos.

O sujeito ao longo de sua história pessoal chega à escrita num processo similar aos mesmos seres humanos que construíram as formas de representação da escrita durante décadas (Ferreiro e Teberosky, 2008). A função dos docentes é realizar atividades que possibilitem o desenvolvimento da leitura e da escrita, verificando as práticas de comunicação oral e escrita dos alunos, desde as possibilidades de interação e apoiar a construção do conhecimento.

Nessa fase, a avaliação do processo de alfabetização deve considerar os comportamentos e atitudes dos alunos durante as atividades realizadas, visando formar leitores e escritores competentes. Como por exemplo, as práticas didáticas, como a leitura de textos, obras literárias, a reescrita de histórias e a produção de textos autorais.

Seguidora das teorias piagetianas, Emília Ferreiro (2011), afirma que cada aluno tem suas particularidades e individualidades e apresenta novos desafios e novos questionamentos para o educador. Ela procura aplicar as descobertas realizadas por ele (Piaget) a respeito de como ocorre o processo de aprendizagem na área específica de leitura e escrita. Persistindo nessa visão, a autora muda o foco do trabalho, que tradicionalmente era focado ao educador, passando a ter como foco, o aluno.

A partir disso, surgiram críticas feitas às práticas alfabetizadoras nos métodos de ensino da língua escrita alicerçadas nessa teoria concebida por Ferreiro (2011). Os estudos sobre a alfabetização estavam na disputa para definir qual, até então, É o melhor método e mais eficaz para se alfabetizar, centrada, especialmente entre os métodos sintéticos (que se inicia por elemento menor que a palavra) e analíticos (da palavra e frases para unidades menores) FERREIRO e TEBEROSKY (2008, p. 27).

Essa disputa foi, seguidamente, aumentada pela chegada do método fônico que tem como ponto de partida, a linguagem falada. Na teoria de Piaget, então, um mesmo estímulo (ou objeto) não é o mesmo a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam. O que equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz a aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem o veicula). E isso nos obriga - felizmente - a estabelecer uma clara distinção entre os passos que um método propõe e o que efetivamente ocorre 'na cabeça' do sujeito. Dizemos 'felizmente', já que a [...] conclusão que nos parece inaceitável: os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende.

Todos os esquemas de conhecimento cognitivo possuídos pelo sujeito são por ele, colocados em jogo, construindo dessa forma teorias e hipóteses sobre a linguagem escrita em uma sucessão progressiva e regular dos níveis ou das fases de aquisição, conforme Ferreiro e Teberosky (2011).

São distinguidos três períodos em que tentam encontrar soluções para problemas específicos, a saber: diferenciação entre o modo de representação icônico e não icônico: diferenciação entre o que se escreve, com critérios ligados a quantidade e tipo de marca que se empregará; inserção de recursos fonéticos à escrita. Ainda nessa perspectiva, as autoras relatam que antes da criança se apropriar do sistema de representação escrita, ela precisa conseguir respostas para duas perguntas: O que a escrita representa e qual a estrutura que é preciso utilizar para sua representação (Ferreiro e Teberosky, 2011).

Esses estudos revelam que antes de fazer relação entre o falado e o escrito, a criança elabora outras formas para a representação do sistema. Desta forma, não basta conhecer as letras do alfabeto, ou ainda a junção de sílabas que formam palavras, é necessária que o uso destas ferramentas faça sentido com aquilo que é utilizado na comunicação verbal.

Segundo Ferreiro (2011), a aprendizagem da leitura e da escrita passa por níveis de aprendizagem, que são: o nível um chamado: pré-silábico. Este nível ocorre quando a criança, ainda sem fazer distinções, propõe-se a imitar o ato de escrever. Nesse nível de uma suposta escrita, ela acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras imitando a ação de escrever.

O resultado dessas primeiras "escritas" infantis pode aparecer, desde o ponto de vista figural, como linhas onduladas ou quebradas (zig-zag), contínuas ou fragmentadas, ou como uma série de elementos discretos (séries de linhas verticais ou bolinhas). No nível dois, o chamado silábico. Neste nível a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado. O aprendiz formula a hipótese segundo a qual é necessário certo número de caracteres para escrever algo, e uma variedade entre as grafias.

Ainda segundo Ferreiro (2011), nessa fase destacam-se duas características centrais que vão de uma correspondência global para uma correspondência termo a termo, em que cada letra vale por

uma sílaba. Supera-se a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral e se passa a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome). A criança trabalha pela primeira vez com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Nesse sentido, é importante que o professor possa direcionar seus alunos a um exercício de repetição, não simplesmente de transcrição, mas escrita associada à leitura, levando os alunos a entender a apropriação de uma leitura efetiva que deixou de ser ocasional para integrar-se à vida como necessidade imperiosa, de que decorrem o prazer e conhecimento de coisas que até então eram desconhecidas.

No nível silábico-alfabético, conforme Ferreiro (2011), o aprendiz abandona a hipótese silábica e percebe a necessidade de fazer uma análise que ultrapasse as sílabas. O conflito o move a experimentar a partir da hipótese silábica harmonicamente com a exigência da quantidade mínima de grafias (ambas, hipóteses originais da criança) e as formas gráficas que o meio lhe propões. Ainda segundo a autora, o aprendiz quando chega ao nível alfabético é porque compreendeu que cada caractere da escrita equivale a valor sonoro menor que a sílaba, sistematicamente realiza uma análise sonora dos fonemas das palavras que serão grafadas.

Nessa fase de aprendizagem, Ferreiro (2011) afirma que a criança se confrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito e não amplo.

Segundo a autora, estudar esses níveis de aprendizagem é de suma importância para o alfabetizador, pois lhe concerne à possibilidade de interpretar os tipos de escrita sob uma nova ótica e permite assimilar com mais naturalidade a existência destas produções, ao invés de enxergar um aluno que “absorve letras”, passar a ter a noção de que tal criança possa ter problemas patológicos ou que não oferece o retorno desejável à devolutiva da forma como foi ensinado, ou seja, não assimilou corretamente o que foi ensinado.

Para essa situação essa teoria é bem válida, mas se torna ineficaz, segundo Lerner (2008), quando no contexto social, a mesma não é significativa e não tem função alguma.

Lerner (2008, p. 28) relatou sobre a transposição didática que há um: “[...] abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita...”. O saber é muito fragmentado e gradual durante o processo educacional, pois inicialmente é proposto, conforme Lerner (2008), uma leitura mecanizada, depois, bem depois, vem a leitura compreensiva. Segue-se assim: inicialmente ensinam-se as letras, depois as sílabas, palavras, textos e interpretações e depois, quando isto é feito, vem a realização de uma leitura crítica (LERNER, 2008).

Lerner, 2008, p.32, nos chama a atenção para a seguinte afirmação:

“a transposição didática, que não pode e não deve ser responsabilidade só do professor, é também dos governos, da equipe diretiva, docente de cada unidade e comunidade científica. O professor tem a incumbência de planejar eficazmente às suas ações, refletir sobre sua prática e efetuar retificações quando necessárias e possíveis.”

É inegável que a presença delas no cotidiano, mesmo quando não haja por nossa parte interesse, por exemplo: a qualquer instante estamos em constantes atos de leitura, quando nos deparamos com rótulos, e-mails, mensagens, outdoors, jornais.

A partir dessa afirmação deduz-se que as ações humanas estão extremamente ligadas à leitura e à escrita, uma vez que ler não é uma simples ação de decodificar símbolos gráficos; ler, consoante, (SOLÉ 1997, p.92),

[...] é um processo onde ocorre a interação do leitor com o texto, é onde leitor consegue interpretar os conteúdos que o texto apresenta e esse exercício implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcaram o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]

Nesse mesmo sentido, o autor deduz que ler é entender, compreender as mensagens explícitas e implícitas da leitura utilizando-se para interpretar o que está sendo informado; já escrever, exige bem mais do que uma mera reflexão do conteúdo lido por parte do indivíduo, exige, por exemplo: reorganização das ideias presentes no conteúdo, controle das variáveis para que o texto escrito tenha aproximação com o texto lido, ofertando assim uma melhor forma para que se expressem suas reais intenções e uma representação dos possíveis destinatários.

Ainda nesse aspecto, (SCARPA, 1987, p.116-127) afirma que há uma continuidade do processo entre a aquisição do desenvolvimento da linguagem oral e aprendizagem da escrita:

Não é um processo linear. Ao contrário da ideia razoavelmente difundida de complexidade cumulativa, tão cara à escola, é um processo de construção que envolve idas e vindas, reorganizações, reestruturações não concomitantes de subsistemas, articulações entre eles [...]. Em todos os casos, o sujeito está necessariamente presente, assim como o outro, o mundo e a própria linguagem, em interação e inter-relação.

As intervenções pedagógicas nos anos iniciais da sala de aula devem ser direcionadas à alfabetização na perspectiva do letramento objetivando a construção de habilidades para o exercício dentro da sociedade a qual o sujeito está inserido, pois trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é uma opção, acima de tudo, política e, tornar isso possível é um aspecto que merece reflexão mais aguçada, já que não basta apenas compreender a alfabetização como aquisição de uma tecnologia.

Segundo Morin, (2000, p.38):

O conhecimento das informações ou dos dados de forma isolada não é suficiente para transformar o homem. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para a aquisição de sentido, porque para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita da palavra, o próprio contexto no qual ela se anuncia.

A escola é o melhor espaço e o melhor ambiente para que haja uma assimilação de conhecimentos e de aprendizagem, mesmo diante de tantas mazelas as quais ela está sujeita. É na escola que se 'respira' o ato do saber e é ali que se encontra o facilitador, o educador, o professor que possui a prática de alfabetizar e o faz utilizando métodos e conceitos através da contribuição de diferentes autores e pesquisados. Há mais de cinco mil anos, leitura e escrita foram descobertas, mesmo assim continuam modernas no que concerne à importância delas como meio de comunicação entre os seres humanos.

Considerações Finais

Nosso objetivo nesse trabalho foi buscar uma análise das situações que permeiam o processo de alfabetização e letramento, constata-se os métodos de ensino utilizados pelos educadores que se dedicam a alfabetizar crianças, mesmo frente à heterogeneidade existente em todo contexto escolar.

Revela-se o alfabetizar de grande responsabilidade ao início do mundo leitor da criança no processo de silabação, verifica-se que saindo do nível pré-silábico, e de, paulatinamente, aperfeiçoar sua leitura, de modo a garantir-lhe o domínio de uma prática, cuja finalidade não se esgota em si mesma.

Percebe-se que o professor deve ter a consciência de que uma parte da responsabilidade ao acesso ao mundo da escrita é deles, como os legítimos alfabetizadores, e cabe a eles conceber a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos que merecem atenção, assim como no que concerne às múltiplas possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade.

Contudo, para além da formação inicial, as especialistas pontuam o quanto é importante que as formações continuadas dos futuros docentes que sejam asseguradas e potencializadas, para que sejam capazes de exercer uma docência que responda ao desafio de mediar a construção de saberes junto aos alunos.

Para isto, se faz necessário que o professor participe de cursos de formação de alfabetização e letramento, que tenha uma postura de aprender e utilizar estratégias e mecanismos pedagógicos que promovam mudanças de atitude e postura resultando um trabalho mais eficaz e significativo tanto para ela quanto para seus alunos.

Assim, a falta de formação do professor é fator que contribui para as lacunas existentes no processo de alfabetização e letramento, e esse fator causa insegurança no docente e despreparo para a vida em sala de aula, pois ele não consegue direcionar o seu trabalho de forma eficaz e objetiva.

No que se refere a evolução dos alunos vai surgindo à proporção que a maioria segue um processo de aprendizagem participativa, provocado pelos professores, o que leva o aluno a avançar de uma hipótese silábica para outra sem maiores dificuldades. Caso precise o profissional deve ter um olhar sensível ao desenvolvimento do aluno e usar novas intervenções.

São muitos os desafios a serem enfrentados no atual contexto educacional, em que muitos alunos passam pela escola sem encontrar condições efetivas de se tornarem leitores e produtores de texto. Assim, decorre a necessidade de haver um diálogo contínuo entre professores, pesquisadores e formadores de professores, na busca de alternativas pedagógicas que possibilitem modificar esse quadro.

A relevância da formação continuada para o docente é um espaço para o diálogo e articulação para os processos de alfabetização e letramento seja aprofundado. Com isso, na escola, nota-se que o professor ocupa um lugar e função estratégica. Seus saberes e conhecimentos têm uma dimensão prática e, por isso, possibilidades de apropriações diversas. Desse modo, os diferentes conhecimentos ou saberes pedagógicos e curriculares são apropriados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DONALDO, Macedo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana: **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Editora Artimed, 2008.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KRAMER, SÔNIA. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo. Ática, 2010.

MARKONI, M.A., LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostras e Técnicas de Pesquisa, Elaboração e Interpretação de Dados**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo: Cortez, 2000.

SCARPA, E.M. (1987). **Aquisição de linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura?** Estudos Linguísticos, XIV – Anais de Seminários do GEL: 118-128. Campinas: Unicamp/GEL.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2003.

SOLÉ, I. Da leitura a aprendizagem. **Signos: Teoria e prática na educação**. Barcelona, 1997.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

A PERCEPÇÃO DO GESTOR ESCOLAR E AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA

*Aurizeti Abreu de Macedo
Maria das Graças da Silva Nunes
Idelzulene Pereira Barros da Silva
Jamille Noronha Clementino
Maria de Fátima Abreu da Silva*

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é baseada na diversidade na escola e traz a garantia do acesso à educação para todos, sem discriminação das diferenças ou individualidades. A ideia que orienta a inclusão está relacionada ao princípio da igualdade material, resultando no avanço dos direitos humanos que exige a democratização de políticas públicas que ampliem a justiça social. A educação inclusiva é um desafio que foi evidenciado pela gestão escolar, frente às novas situações que a escola encara, devido a uma sociedade que se modifica constantemente.

O processo de inclusão nas escolas é assegurado por leis nos diferentes níveis da administração pública, bem como a nível federal, estadual e municipal, ademais, no contexto educativo, cada escola desenvolve os seus meios, as suas estratégias e as suas intervenções necessárias para atender os alunos com deficiência.

Utilizamos como referências básicas para o desenvolvimento do estudo da educação inclusiva e em consonância com os estudos de Carvalho (2004), Aranha (2010), Bentes (2016), principais autores para a construção do referencial teórico do estudo de processo da escola inclusiva. Frente ao exposto, o estudo desenvolveu acerca da percepção do gestor escolar, considerando a atuação dos profissionais envolvidos nesse processo, no sistema educacional brasileiro, especificamente, sobretudo em relação aos desafios da educação escolar inclusiva.

Desse modo, surgiu, o interesse em averiguar a relevância da ação do gestor escolar na superação desses desafios e as intervenções realizadas para ultrapassar as dificuldades a essa realidade. O presente estudo abordou a importância do gestor na inclusão no âmbito da escolar efetiva na escola de inclusão. Portanto, com o objetivo de conhecer como o gestor escolar pode favorecer a compreensão da escola inclusiva no processo de ensino, bem como, identificar e

descrever as estratégias de intervenção que cooperam para a inclusão do educando. O estudo investigar quais as percepções e os desafios do diretor escolar sobre a promoção de inclusão educacional e das políticas públicas inclusivas na Escola da Rede Pública Municipal de Fortaleza e averiguar se na prática educativa os direitos dos alunos são assegurados. Dessa monta, almejou-se colaborar com uma reflexão acerca do papel do gestor escolar na escola inclusiva, haja vista precisa serem assegurados os direitos do educando no dia-a-dia escolar, garantindo a educação com princípios de equidade, já que a lei ampara os meios de desenvolvimento deste direito.

Na metodologia com a abordagem qualitativa, bibliográfica e documental e a entrevista semiestruturada (gestor, secretário e coordenador pedagógico) como técnicas para coleta de dados. Para Bogdan e Biklen (1994), a escolha da abordagem qualitativa é com o objetivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista.

O estudo sobre o enquadramento teórico da escola inclusiva e o papel da gestão escolar. Além uma análise bibliografia e documental (legislações, decretos, portarias e relatórios de administração escolar) evidenciando o conceito e as bases legais no contexto escolar.

A metodologia de investigação e instrumentos de pesquisa, detalhando a caracterização da estratégia metodológica adotada, os procedimentos utilizados na recolha da pesquisa, debatendo a metodologia que foi utilizada no decorrer da pesquisa e descrevendo-se os métodos de trabalho desenvolvidos na escola escolhida. A trajetória metodológica da investigação, os procedimentos adotados, bem como as técnicas de recolha de informações, com destaque para as entrevistas semiestruturadas e a análise de conteúdo (Bardin, 1995).

A apresentação dos dados obtidos através da análise e tratamento dos dados para refletir acerca dos desafios enfrentados na escola de inclusão, na perspectiva do gestor escolar e seu grupo gestor intermediários. Por fim, apresenta os resultados e traz uma reflexão aprofundada acerca da problemática com as conclusões da investigação.

Assim, elege-se por averiguar o papel do gestor escolar diante da escola inclusiva em uma Escola da Rede Pública Municipal de Fortaleza.

A pesquisa, pretende-se fundar-se, no estudo bibliográfico por meio de uma revisão da literatura para uma melhor definição do problema, para um melhor subsídio do referencial teórico, será através de uma abordagem qualitativa, bibliográfica, documental (legislações, portarias, decretos e relatórios de administração escolar) e de entrevistas semiestruturadas.

Portanto, conhecer os desafios que a equipe gestora enfrenta para a promoção da aprendizagem dos alunos, vai permitir perceber e compreender a maneira como eles concebem a inclusão no espaço escolar através das entrevistas semiestruturadas. A pesquisa poderá compor um contributo para promover novas intervenções pedagógicas.

O DIRETOR ESCOLAR E A POSTURA EDUCACIONAL INCLUSIVA

A escola é um espaço criativo, dinâmico e de fomento de ideias dos envolvidos que estão diretamente associados ao exercício da gestão escolar, pois favorecem o desenvolvimento da aprendizagem e promovem a valorização de todos os profissionais. Dessa monta, a Educação Inclusiva funda-se pela valorização à diversidade como condição a ser respeitada. De acordo com Mantoan (2005, p. 96):

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas deferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência, física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

Para Carvalho (2004, p. 29) aponta alguns dos caminhos para a construção da escola inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Em suas palavras (2004, p. 29):

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente, dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Segundo Sarmiento, Menegat, Seniw (2016, p. 41), a educação inclusiva implica prover e prever uma escola que possibilite a todos condições de aprendizagem adequadas e de qualidade, respeitando as individualidades e as limitações inerentes a cada sujeito. Quando temos o conceito de inclusão considera-se todos os aspetos e todas as práticas educativas que melhor respondem a necessidades. E conforme Mittler (2003):

caracteriza a inclusão da seguinte forma: a inclusão é frequentemente vista apenas como envolvendo o movimento de alunos das escolas especiais para os contextos das escolas regulares, com a implicação de que estão “incluídos”, uma vez que fazem parte daquele contexto. Em contrapartida, eu vejo a inclusão como um processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança e como dependente de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo no sistema regular de ensino (Mittler, 2003, P.35).

Uma educação inclusiva busca atender às necessidades de todos os indivíduos que a frequentam, possibilitando a participação em todas as atividades escolares de forma que se sintam acolhidos no ambiente escolar.

Na compreensão de Nunes; Madureira (2015, p. 23) o processo inclusivo impõe mudanças significativas no modo de pensar e projetar o papel da escola, e no desenvolvimento de ações pedagógicas eficazes que contemplem o aprendizado de todos os alunos. Lima (2016, p.37) destaca que todos os componentes da comunidade escolar - família, gestores, professores - devem participar com responsabilidade no ambiente escolar, objetivando a inclusão e participação dos alunos.

Nóvoa (1992, p. 26) afirma que a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenho individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho. Segundo Mantoan (2003, p.16):

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Assim, dentro do ambiente escolar, o papel do gestor se concretiza favorecendo as ações educativas, intervindo em todo o grupo. Dessa monta, a Educação Inclusiva efetiva considera a oportunidade de acesso e permanência no âmbito escolar seja um direito de todos os alunos, independente da limitação ou outra característica qualquer. A gestão para a inclusão ocupa uma posição formal na organização, para se vincular à prática de grupos de pessoas que trabalham juntas. “Trata-se de criar condições e gerar uma cultura escolar que possibilite iniciar mudanças favoráveis à educação inclusiva” (Bolívar, 2019, p. 276).

De acordo com Carvalho (2004, p. 29) as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos.

A Educação Inclusiva em nossa sociedade é plural e democrática, oferecendo subsídios e iguais oportunidades para que os alunos ingressem, permaneçam e, principalmente, participem do processo de aprendizagem, sendo construtores do seu próprio conhecimento. No estudo de Farias, Cunha e Pinto (2016, p.

35) destacam que a escola inclusiva é construída no coletivo, com o engajamento de toda a equipe escolar estabelecendo diferentes abordagens de ensino para responder às necessidades de aprendizagem de seus alunos.

A criação de ambientes, programas e ferramentas educativas acessíveis permite a todas as pessoas, independentemente das suas capacidades, o acesso e permanência ao ensino obrigatório e, posteriormente, à formação escolhida para o seu desenvolvimento e independência pessoal.

De acordo com Correia, Armstrong e Rodrigues (2001, p. 21), a escola deve ser para todos os alunos, independentemente do sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho.

Portanto, a educação inclusiva deve estar evidenciada de forma explícita, muito além da estrutura arquitetônica, contemplando formação e disponibilidade dos profissionais preparados a trabalharem com deficiências diversas, com a garantia de flexibilização curricular, quando necessário e dentre outras medidas e intervenções necessárias para proporcionar um clima de respeito e equidade a todos os alunos, garantindo-lhes o direito ao acesso e permanência na escola, já definido em legislação.

A escola inclusiva derruba as barreiras culturais, sociais e educativas subjacentes às práticas, dinâmicas e estruturas que impedem os alunos de progredir no seu processo de aprendizagem (Bolívar, 2019, p. 29). E assim Cury (2006, p.3) afirma: "a primeira garantia é que ele esteja inscrito no coração de nossas escolas cercado de todas as condições. Nesse sentido, o papel do gestor é o de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições". Sob esta ótica, para que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam e reestruturem para uma educação voltada para a cidadania plena e global, sem preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças dos educandos. Em busca de mudanças no espaço físico, na postura, nas atitudes e nas mentalidades dos profissionais da educação em geral e de toda a comunidade escolar, voltada a aprender a respeitar a diversidade.

O estudo investigar quais as percepções e os desafios do diretor escolar sobre a promoção de inclusão educacional e das políticas públicas inclusivas na Escola da Rede Pública Municipal de Fortaleza.

Com o objetivo de compreender de que forma o gestor escolar promove o processo de inclusão de alunos com deficiência considerando a sua atuação na escola, bem como, descrever as estratégias de intervenção que cooperem para a efetiva inclusão.

Considerando-se um interesse no conhecimento dessa problemática, apresenta-se a questão de pesquisa que se pretende discutir e averiguar por meio deste estudo: **De que modo o** gestor escolar viabiliza uma escola inclusiva aos alunos e quais são os desafios e os projetos de intervenções desenvolvidos para promover a cultura de uma educação inclusiva? Compreender como o gestor percebe uma escola inclusiva, bem como, descrever as estratégias de intervenção que cooperam para a inclusão do educando;

Analisar o contexto da escola inclusiva, os desafios, avanços e entraves no processo da aprendizagem a promoção de inclusão educacional e das políticas públicas inclusivas na Escola da Rede Pública Municipal de Fortaleza; Verificar a existência de planejamentos/ações participativos e que tipo de apoio à escola oferece aos para a efetivação da inclusão escolar.

Para investigar o panorama da educação inclusiva, o campo do estudo foi uma escola pública, da esfera municipal, localizada no município de Fortaleza, Estado do Ceará.

A pesquisa foi desenvolvida e deu-se, em um primeiro critério seletivo, que a escola sofreu uma requalificação no seu espaço físico com adequações de acessibilidade para atendimento ao aluno com deficiência. A escola escolhida foi 01 (uma) escola de Ensino Fundamental I.

Nesta escola foi escolhido (a) para a entrevista um gestor e o grupo gestor, bem como secretário escolar e coordenador (es) escolar (es) serão abordadas as entrevistas semiestruturadas como o apoio de um guia de entrevistas. De acordo com Souza et al. (2021, p. 27):

As entrevistas semiestruturadas permitem uma abordagem mais flexível para coleta de dados, permitindo que o entrevistador explore questões que podem surgir durante a entrevista, sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Isso permite que o entrevistador obtenha informações mais profundas e ricas sobre o objeto de estudo, o que pode ser particularmente útil em pesquisas qualitativas. Além disso, as entrevistas semiestruturadas permitem que o entrevistado forneça respostas mais detalhadas e reflexivas, aumentando a validade dos dados coletados.

Através das entrevistas semiestruturadas, pode-se obter informações relevantes considerando a atuação dos profissionais envolvidos nesse processo acerca das suas percepções e desafios no trabalho com a garantia efetiva de inclusão dos alunos com deficiências. E neste sentido Sage (1999) coloca o diretor como principal responsável pelo comportamento do professor, pois adquire uma importância para este superar as barreiras apoiando-o e levando-o a inovar e sentir mais seguro em relação ao seu par. O perfil do gestor escolar que colaborou para a escolha do estudo, e também um profundo desejo de cooperar para a transformação da realidade educacional, sobretudo, na direção e na compreensão da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa.

É necessário a função do gestor na mediação dos mecanismos para a promoção da educação inclusiva, dos procedimentos didáticos em sala de aula e na organização da escola na busca da qualidade e transparência na gestão.

Percebe-se que o gestor está viabilizando uma educação inclusiva quando abre espaços para o diálogo, a troca de experiências e a interação entre todos os alunos com deficiência ou não, de forma que respeitem as diferenças, estimulando o envolvimento de todos e a conscientização.

O gestor diante de todas as dificuldades encontradas ao longo do exercício da sua função, deve buscar o apoio de sua equipe buscar soluções para que os alunos com necessidades educativas especiais permaneçam na escola e tenham sucesso em suas aprendizagens.

Os resultados da pesquisa apontam que os avanços em torno da proposta inclusiva de modo a garantir a todos o direito, que tem sido incessante. Ponderando pensar em um sistema educacional inclusivo progressivamente mais justo, acreditando que a escola deva atender às diferenças sem discriminar e assegurando ao aluno com deficiência a participação no processo ensino aprendizagem de forma a uma educação com qualidade e equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. **A deficiência através da história**: da invisibilidade à cidadania. PUC-Rio – Certificação Digital nº 0812002/CA. P. 27-53. 2010. Disponível em: www.2.dbb.puc-rio/pergamum/tesesabertas/0812002_10_cap_2.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

ARMSTRONG, F. & BARTON, L. (2003). **Besoins éducatifs particuliers et “inclusive education”**. Brigitte Belmont.

BARDIN, Laurence (1995). **Análise de conteúdo**, Lisboa: Edições 70

BENTES, J. A. De O. et al. (2016) **Normalidade, diversidade e diferença**: como o corpo de pessoas com deficiência é visto na atualidade? *Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 795–816. <https://doi.org/10.21723/RIAAE.v11.n2.p795>

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, A. (2019). **Una dirección escolar com capacidade de liderazgo pedagógico**. La Muralla Edi, SA Ed.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

- CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação. In OLIVEIRA, M.A.M. (org.) **Gestão educacional novos olhares novos abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CURY, C. R. J. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- FARIAS, C. C.; CUNHA, R. S.; PINTO, R. B. **Estatuto da pessoa com deficiência comentado**. 2. ed. rev. Juspodium, Salvador, 2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LIMA, E.C. (2016). **Gestão Escolar e Política Educacional de inclusão na rede ensino municipal de Manaus**: uma reflexão à luz da teoria crítica. Tese de Doutorado da UFAM. SARMENTO, D. F., MENEGAT, J. SENIW, R. M. **Qualidade educacional e gestão**. Formação, investigação e práticas gestoras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 70, p. 55-76, 2016. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie70a03.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2024.
- LÜCK, H. A evolução da Gestão Educacional, a partir da mudança paragmática. **Revista Gestão em Rede**, n. 3, p. 13-18, 1997.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M^a Teresa Eglér. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Nova Escola, maio de 2005.
- MITTLER, Peter (2003). **Educação Inclusiva**: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem**: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Invest. Práticas*, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S218213722015000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 11 mai. 2024.
- SASSAKI, R. K. (2005.) **Inclusão**: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*, v. 1, n. 1, p. 19-23, out.
- SOUZA Junior, L. (2011). **Política de Democratização do Acesso ao Ensino Superior**. In: Souza Junior, Luiz de; F, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barbosa de (Org.). *Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino*. Brasília: Liber Livro, 2011. P. 37-56.
- SOUZA, S. M. Z. Avaliação institucional elementos para discursão. **Escola democráticas**: concepções, 2006. Disponível em: <http://gestores.mec.gov.br>. Acesso em 06 de abril de 2024.
- UNICEF (2006). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia> Yin, R. (2005) **Case study research**: design and methods. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas**. *Estud. psicol.* [online]. Natal. v.7. p.79 - p.88, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf>. Acessado em 01 de mar de 2024.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NO ÂMBITO ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

*Aldênia Núbia Gomes Ferreira Paiva
Micheline de Assis Nogueira
Márcia Luana Martins de Oliveira
Maria de Fátima Abreu da Silva*

INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade como a ciência que estuda o ser humano através do seu movimento, integrando funções motoras e psíquicas na relação entre o mundo externo e interno. Esse trabalho traz a sua importância no desenvolvimento dos alunos na educação básica, bem como identificando atividades que estimulam o desenvolvimento integral das crianças.

O estudo se justifica pela necessidade de capacitação do docente e do profissional psicomotricista que atende a educação infantil na atualidade, potencializando as capacidades e transformando as dificuldades de aprendizagem, propiciando o atendimento de crianças que necessitam de atividades psicomotoras para o seu desenvolvimento cognitivo, físico e neurológico. A Psicomotricidade favorece um ambiente escolar de inclusão e possibilita o desenvolvimento do conhecimento de forma construtiva para o crescimento das crianças e do seu desenvolvimento integral dentro do processo de aprendizagem.

O objeto do estudo está relacionado com a importância da atuação da Psicomotricidade Relacional (PR) no contexto escolar. O aporte teórico estará amparado nos estudos de Wallon (1979; 2015), Piaget (1975; 1976), Vygotsky (1989; 1991), Oliveira (2003) e Brasil (1996a; 1996b; 1998). Também serão considerados os estudos da PR realizados por Passarelli (2011), Lapierre e Aucouturier (2012), Vieira, Batista e Lapierre (2013), Oliveira (2013), Sayão (2014), Lopes (2016) e Goulart (2021).

Os principais objetivos desse estudo são os seguintes: realizar um estudo de caso relacionado com as experiências da PR, vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, verificando as sensações e impressões; avaliar se é possível e recomendável a implementação de uma política educacional voltada para o desenvolvimento da PR nas escolas. Almeja-se contribuir com dados e informações que demonstrarão a importância da atuação da PR no âmbito escolar, no favorecimento da aprendizagem e da autoestima dos alunos.

O destaque a atender os objetivos por meio do alicerce teórico mencionado pelo desenvolvimento de um estudo de caso constituído por atividades realizadas pela PR, com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental (EF) de duas escolas municipais da rede pública de Fortaleza - Ceará, onde investigou as impressões dos sujeitos após a realização das atividades.

A PSICOMOTRICIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

As brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento infantil, proporcionando o desenvolvimento físico, moral, mental, social e espiritual das crianças. As brincadeiras favorecem, nas crianças, a formação de conceitos e atitudes que vão sendo aprimoradas durante toda a sua vida.

Para Miranda (2021, p. 20)

O espaço escolar é um ambiente rico para as brincadeiras infantis, pois oferece uma diversidade de materiais, lugares e pessoas para as crianças explorarem e interagirem. Além disso, as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Portanto é recomendável que as escolas incorporem as brincadeiras em seu cotidiano pedagógico como uma forma de promover o pleno desenvolvimento das crianças. No entanto, para que a brincadeira possa ser usada como um ato pedagógico, é importante que a escola tenha profissionais capacitados para reconhecer as emoções, anseios e angústias que as crianças expressam através das brincadeiras, e que possam intervir de forma adequada e pontual para ajudá-las a superar seus medos e fortalecer sua autoestima.

A brincadeira pode ser considerada um ato pedagógico, pois permite a construção de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes importantes para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, a brincadeira favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da autonomia e da sociabilidade, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e reflexivos. (MARINHO, 2019, p. 30)

Neste contexto o Psicomotricista Relacional é um profissional capaz de realizar essa ação pedagógica de forma efetiva, contribuindo para o aprendizado das crianças e promovendo o desenvolvimento integral delas.

É importante ressaltar que a escola precisa mudar sua prática bancária e tradicional, que limita a criatividade e o crescimento pessoal e social das crianças, para uma prática mais alegre e dinâmica, utilizando jogos e brincadeiras que tragam prazer e fortaleçam os laços sociais.

O uso de materiais clássicos da Psicomotricidade Relacional, como bolas, bambolês, cordas, tecidos, espaguete e caixas de papelão, também é importante para mediar as relações e indicar as demandas individuais e grupais das crianças.

A Psicomotricidade Relacional é uma abordagem teórico-prática da psicomotricidade que visa a relação entre aluno e professor, utilizando a expressão corporal como ferramenta para potencializar o desejo de aprendizagem e a afirmação da identidade da criança.

Silva (2020, p. 25) esclarece que: "A Psicomotricidade Relacional é uma abordagem que tem como objetivo promover o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando a dimensão relacional como um aspecto fundamental para a construção da identidade e das habilidades sociais."

Esta abordagem considera a relação como o fator fundamental para o desenvolvimento psicomotor e tem como objetivo promover a qualidade das relações interpessoais, por meio da mediação corporal, da expressão das emoções e dos afetos, da comunicação não-verbal e da consciência corporal.

O desenvolvimento motor é um processo de mudança no comportamento motor, o qual está relacionado com a idade, tanto na postura quanto no movimento da criança. Como também observamos que o desenvolvimento motor apresenta características fundamentais sendo elas, as possibilidades de nosso corpo agir e expressar-se de forma adequada, a partir da interação de componentes externos, que é o próprio movimento, e através de elementos internos, que são todos os processos neurológicos e orgânicos que executamos para agir.

De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP, 1980):

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos, o movimento, o intelecto e o afeto. Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função de experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Dessa forma, a Psicomotricidade Relacional não é uma técnica isolada, mas sim uma abordagem que integra diferentes técnicas e metodologias que valorizam a dimensão relacional da pessoa. Entre as técnicas utilizadas na Psicomotricidade Relacional, podem-se destacar jogos

simbólicos, dinâmicas corporais, exercícios de respiração, expressão corporal e sensorial, entre outras.

O desenvolvimento psicomotor acontece num processo conjunto de todos os aspectos (motor, intelectual, emocional e expressivo), iniciando no nascimento e completando-se maturacionalmente por volta dos oito anos de idade. De acordo com Fonseca (2004, p. 12):

A psicomotricidade constitui uma abordagem multidisciplinar do corpo e da motricidade humana. Seu objeto é o sujeito humano total e suas relações com o corpo, sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas, propondo-se desenvolver faculdades expressivas do sujeito, nas quais, por esse contexto, assume uma dimensão educacional e terapêutica original, com objetivos e meios próprios que se destacam de outras abordagens.

A Psicomotricidade em por objetivo maior fazer do indivíduo um ser de comunicação, um ser de criação e um ser de pensamento operativo, ou seja, a Psicomotricidade leva em conta o aspecto comunicativo do ser humano, do corpo e da gestualidade.

Em relação a escolha da metodologia para o desenvolvimento do estudo seguiu o raciocínio de aproximação que melhor atendesse ao objeto de pesquisa, por isso que se optou por utilizar a abordagem qualitativa empregando um procedimento de análise dentro de uma perspectiva da pesquisa-ação associada à técnica de participação participativa.

Para Minayo e Costa (2019, p. 64)

[...] as pesquisas qualitativas têm como matéria prima um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. E o movimento que informa qualquer abordagem ou análise [...] se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar.

Desta maneira, a abordagem qualitativa, vai permitir questionar os sujeitos da investigação com a finalidade de perceber e compreender qual a maneira como eles interpretam e percebem as suas experiências dentro do espaço escolar, após participarem das atividades promovidas pela PR.

A abordagem qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127 *apud* SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 32).

Costa, Souza e Souza (2014, p.74, p. 05) afirmam “que a qualidade na pesquisa qualitativa está na dependência da produção de um conhecimento socialmente significativo para as pessoas e o conjunto da sociedade”. Com relação ao procedimento investigativo relativo à pesquisa-ação, Picheth, Cassandre e Thiollent (2016, p. 02) citando Thiollent (2011) afirmam:

No atual contexto marcado por transformações rápidas, repentinas e com ampla diversidade de iniciativas sociais, a aplicação da pesquisa-ação permanece sendo muito solicitada como forma de identificar e resolver problemas coletivos bem como, de aprendizagem dos atores e pesquisadores envolvidos.

“A pesquisa-ação cria conhecimento baseado em inquéritos conduzidos dentro de contextos específicos e muitas vezes práticos” (KOSHY; KOSHY; WATERMAN, 2010, p. 15).

Toda pesquisa se manterá em direção a uma perspectiva de valorização dos sentimentos, das falas, das experiências e, também, das emoções dos entrevistados. Compreende-se que tal procedimento conseguirá dialogar com os agentes envolvidos nas entrevistas, sem, contudo, nela intervir ou influenciar.

A seleção das escolas municipais nas quais a pesquisa foi desenvolvida em um primeiro critério seletivo, que ambas aceitaram experimentar as atividades propostas pela PR. Foram escolhidas 02 (duas) escolas de Ensino Fundamental I da rede oficial de ensino, compondo, desta maneira, o ambiente da pesquisa. Nestas escolas foram escolhidas duas turmas e destas turmas serão selecionados, por meio de sorteio 8 (oito) alunos, perfazendo um total de 16 (dezesesseis) alunos que, após selecionados, participarão das atividades da PR.

Santos *et al.*, (2021, p. 55) afirmam que:

A delimitação dos sujeitos da pesquisa é crucial para garantir que os resultados obtidos sejam confiáveis e generalizáveis. A escolha cuidadosa dos sujeitos da pesquisa permite que o pesquisador se concentre em um grupo específico que é relevante para o estudo em questão, permitindo que o pesquisador explore o fenômeno em profundidade. Além disso, a delimitação dos sujeitos da pesquisa permite que o pesquisador controle as variáveis que podem afetar os resultados, o que aumenta a validade interna do estudo.

A observação participativa foi desenvolvida tendo como foco os alunos que estarão envolvidos nas atividades da PR. As observações serão anotadas durante todo o processo de pesquisa.

Entretanto o foco da pesquisa-ação estava voltado para os seguintes sujeitos: o Diretor, o Coordenador e os quatro professores das turmas escolhidas, pois, somente estes serão abordados pela entrevista semiestruturada.

As atividades da PR compartilhadas com os alunos que compõem a amostra de pesquisa, estão voltadas para o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo os aspectos: cognitivo, social, psicoafetivo e psicomotor, através do jogo simbólico, com intuito de verificar o relacionamento entre as crianças, entre as crianças e o professor, e se confirma o favorecendo o aprendizado escolar por meio dessa prática.

Estas atividades desenvolvidas obedecendo um período de cinco dias, período esse que será acordado entre todos os sujeitos desta pesquisa. Logo após a realização das atividades o Diretor e o Coordenador das

escolas escolhidas e, também, os professores das turmas selecionadas foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada individual. As entrevistas conduzidas a partir de um guião orientador, construído a partir das questões de partida e dos eixos de análise da investigação e organizados por blocos temáticos, sob o acompanhamento do (a) orientador (a).

De acordo com Souza et al. (2021, p. 27)

As entrevistas semiestruturadas permitem uma abordagem mais flexível para coleta de dados, permitindo que o entrevistador explore questões que podem surgir durante a entrevista, sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Isso permite que o entrevistador obtenha informações mais profundas e ricas sobre o objeto de estudo, o que pode ser particularmente útil em pesquisas qualitativas. Além disso, as entrevistas semiestruturadas permitem que o entrevistado forneça respostas mais detalhadas e reflexivas, aumentando a validade dos dados coletados.

Através das entrevistas semiestruturadas, (compostas por 15 questões) obtemos informações básicas (biográficas e sociais) dos entrevistados e informações relativas às atividades desenvolvidas pela PR nas suas respectivas escolas.

O método, assim, garantiu a manutenção do foco da pesquisa, já que parte da premissa de que as práticas socioeducativas e o conjunto de saberes assimilados pelos estudantes vão se refletir nos relatos coletados e analisados por todo desenvolvimento investigativo. No decorrer das atividades, esta pesquisadora, foi feita a observação participativa procurando avaliar o comportamento dos alunos selecionados durante todo o período de aplicação das atividades da PR.

Em relação aos resultados das entrevistas obteve-se que a intervenção do trabalho do psicomotricista favorece a socialização e a relação entre os alunos, por meio da aproximação corporal, estabelecida pela disponibilidade do adulto no setting, bem como auxilia o contato entre as próprias crianças e com o próprio adulto. É uma ferramenta de intervenção na educação de inúmeras finalidades da educação que os alunos aprendam a conviver em grupos, respeitem e estabeleçam boas relações de cooperação e produtividade.

Nas recolhas de dados verificou-se que a intervenção do trabalho do psicomotricista favorece a socialização e a relação entre os alunos, por meio da aproximação corporal, estabelecida pela disponibilidade do adulto no setting, bem como auxilia o contato entre as próprias crianças e com o próprio adulto. É uma ferramenta de intervenção na educação de inúmeras finalidades da educação que os alunos aprendam a conviver em grupos, respeitem e estabeleçam boas relações de cooperação e produtividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se, neste estudo, a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil. Seu foco em atividades motoras promove o desenvolvimento das crianças, encontrando nas dificuldades apresentadas, oportunidades de respeitar a diversidade e as limitações de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 63) acordam que “são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta”, afirmando a importância da aprendizagem desses procedimentos para construção de uma identidade pessoal e coletiva.

O criador da Psicomotricidade Relacional, André Lá Pierre, acredita “que o corpo não é essencialmente cognição, mas também o lugar de toda sensibilidade, afetividade, emoção da relação consigo e com o outro.” Batista e Lá Pierre (2004).

Conclui-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram tais princípios para orientar a educação escolar, sendo eles: Dignidade da pessoa humana - Implica em respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas; Igualdade de direitos - Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania; Corresponsabilidade pela vida social - Implica em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva.

Após as entrevista e observações foi possível verificar que os professores com alunos com dificuldades psicomotoras devem buscar atender a demanda proporcionando um ambiente adequado ao desenvolvimento do estudante, seja auxiliando-o em sua formação, habilidades, adaptações, emoções, socialização, na compreensão de si e dos outros. Para tal necessidade, aponta-se uma abordagem que oferece aporte teórico e prático de grande relevância para entender e intervir sobre o desempenho do aluno em sala de aula.

Dentro desta perspectiva, que considera as contingências das experiências anteriores, para traçar as probabilidades de problemas relacionados à Psicomotricidade ser os responsáveis pelas dificuldades de aprendizados apresentadas pelas crianças. Através da compreensão da rotina do discente com problemas psicomotores, o docente pode observar o seu aluno e sua relação com o meio, baseando-se nas virtudes e vulnerabilidades, pontos fracos e fortes, defeitos e qualidades, objetivando a geração de resultados.

Em contribuição aos professores de aluno com problemas psicomotores se deparam no dia a dia com atitudes desafiadoras, onde a análise de cada criança em particular permite ao professore modelar pela consequência positiva os comportamentos desejados por meio de adição de elementos sejam ambientais ou motivacionais.

Conforme apresentado neste estudo, a Psicomotricidade é essencial para propiciar o bem-estar dos alunos, considerando seus resultados na produção do efeito de prazer, realização e sendo possíveis aos docentes utilizarem como estratégia para cada alunos com problemas psicomotores, estimulando-os com maior frequência e fazendo toda diferença na vida deles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABP. Associação Brasileira de Psicomotricidade. **Histórico da Psicomotricidade**. Disponível em: Acesso em 01 de nov. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 8069/90 de 13 de junho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: CBIA, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

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

COSTA, A.P.; SOUZA, F. N. de. SOUZA, D. N. de. (Orgs). Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios. **Revista Lusófona de Educação**. 2014; 29: 215-218. ISSN.1645-7250. Disponível em: file:///C:/Users/ricka/AppData/Local/Temp/5103-Texto%20do%20artigo-16590-1-10-20150621-1.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOULART, C. M. A. **Psicomotricidade relacional e desenvolvimento infantil**. São Paulo: WAK, 2021.

KOSHY, E.; KOSHY, V.; WATERMAN, H. **Action research in healthcare**. Sage, 2010. ISBN 978-1-84860-188-8.

LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

LAPIERRE, A.; AUCOUTOURIER, B. **A simbologia do movimento**. Fortaleza: RDS, 2012.

LOPES, K. de O. **A psicomotricidade relacional no contexto escolar**. São Paulo: WAK, 2016.

MARINHO, L. F. Brincadeiras como ato pedagógico: possibilidades e desafios na educação infantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 8., 2019, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: USP, 2019. p. 28-33. Disponível em: https://www.fecap.br/sepe/sepe2019/Artigos2019/2019_sepe_17.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

MINAYO, M.C.; COSTA, A.P. **Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: pesquisa qualitativa em ação**. Aveiro: Ludomedia; 2019. 64 p.

MIRANDA, A. P. Brincadeiras no espaço escolar: contribuições para o desenvolvimento infantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-SUL, 14., 2021, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 18-23. Disponível em: http://www.sepe.rcs.ufsc.br/anais/2021/2021_03.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2000.

OLIVEIRA, S. P. de. **Psicomotricidade relacional: corpo, afeto e desenvolvimento**. Campinas: Papirus, 2013.

PASSARELLI, G. S. **Avaliação psicomotora em crianças com autismo**. São Paulo: Pearson, 2011.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. Rio de Janeiro: Zahar/INL, 1975.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. 2016. ISSN 19812582.

SANTOS, J. R. et al. A importância da delimitação dos sujeitos da pesquisa. **Revista de Pesquisa em Educação**, v. 29, n. 1, p. 55-65, 2021. e-ISSN: 1984-2686.

SAYÃO, R. **Psicomotricidade e afetividade: o jogo do corpo**. São Paulo: Gente, 2014.

SILVA, R. S. Psicomotricidade Relacional: uma abordagem para o desenvolvimento integral do indivíduo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL, 1., 2020, Porto. **Anais eletrônicos [...]**. Porto: ESEPF, 2020. p. 23-28. Disponível em: <https://www.esepf.pt/cipr/cipr-2020/atas-cipr-2020/ATA-CIPR2020-vf.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. ISSN 0102-6801. <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>.

SOUZA, M. S. et al. Entrevistas semiestruturadas como ferramenta de pesquisa qualitativa: uma revisão sistemática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 25, n. 1, p. 22-39. 2021. ISSN: 1982-7849.

VIEIRA, J. L.; BATISTA, M. I; LAPIERRE, A. **Psicomotricidade relacional**: a teoria de uma prática. Fortaleza: RDS, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1989.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Vozes, 2015.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da criança**. Lisboa: Vega/Universidade, 1979.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA DISCENTES DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO DOCENTE

*Erica dos Santos Ribeiro
Ricarla Maria Nogueira
Francisca Gleiciane Pereira Gomes
Frizete Andrade Diógenes*

INTRODUÇÃO

O estudo reflete uma investigação acerca de que os alunos com deficiência vêm sendo frequentemente o centro das atenções no ambiente educacional, nota-se que os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) têm ganhado menos atenção nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas diárias. Esta brecha pode resultar em desinteresse e aproveitamento insuficiente do potencial desses alunos, já que suas necessidades particulares muitas vezes não são entendidas ou satisfeitas de maneira adequada (Ferreira; Raposo, 2023).

A importância de abordar este assunto surge de buscar compreensão de que o sistema de ensino deve buscar por igualdade e inclusão, também deve levar em conta os alunos com altas habilidades, cujas particularidades demandam abordagens pedagógicas distintas.

A capacitação de docentes para lidar com esse grupo é fundamental, já que frequentemente os educadores se sentem inaptos para reconhecer e trabalhar com esses estudantes, levando a práticas que excluem ou que não exploram completamente o seu potencial (Neumann, 2019).

As pesquisas anteriores revelam que a ausência de capacitação adequada para os professores no cuidado com estudantes com AH/SD pode resultar em desempenho escolar insuficiente, falta de envolvimento escolar e até mesmo abandono escolar.

Assim, é importante investigar e sugerir métodos eficientes de formação inicial, contínua e em serviço para os docentes, com o objetivo de habilitar esses profissionais a reconhecer, entender e satisfazer as necessidades dos estudantes. O tema evidencia um aumento na procura por inovação pedagógica que favoreça a integração de alunos com habilidades extraordinárias no programa de estudos convencional.

Uma inadequação nas práticas de ensino convencionais e frequentemente focadas em satisfazer a média dos alunos, pode levar à não detecção de talentos e competências especiais,

ênfatizando a necessidade de métodos de ensino que desafiem e motivem esses alunos de forma adequada (Renzulli, 2018; Virgolim; Konkiewitz, 2018; Neumann, 2019; Rondini; Reis, 2021; Ferreira; Raposo, 2023).

O estudo trata de averiguar o desenvolvimento de políticas públicas que atendam de maneira mais eficaz os alunos com altas habilidades/superdotação. Apesar de existirem leis e orientações direcionadas à educação inclusiva, é evidente que, na realidade, essas ainda não conseguem contemplar de maneira adequada a diversidade dos alunos.

Relevante enfatizar que existe uma necessidade de ampliar o entendimento sobre as práticas de ensino direcionadas a alunos com altas habilidades/superdotação, com o objetivo de fomentar uma inclusão mais eficaz e justa. A ênfase na capacitação dos professores é categórica, pois são eles que implementam as estratégias inclusivas e estabelecem ambientes de estudo que promovam o máximo de cada aluno.

INCLUSÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

De acordo com Scavoni (2016) a efetiva inclusão educacional somente poderá ocorrer a partir das propostas de enriquecimento curricular em sala de aula, para o aluno com altas habilidades/superdotação, ou seja, a prática docente precisa ser planejada/refletida de maneira que possibilite e auxilie na efetiva aprendizagem desse aluno, e respeitando cada necessidade educativa.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), os alunos com AH/SD são aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

É possível enxergar alguns comportamentos que podem ser verificados nas pessoas com AH/SD, embora se saiba que em decorrência da área de interesse alguns destes comportamentos estarão mais presentes em determinados estudantes do que outros. Ourofino e Guimarães (2007, p. 43), concordam com essa discussão e complementam informando que:

Apesar de várias características comuns encontradas entre indivíduos superdotados, o mais surpreendente, nesta população, é a contínua variação que ela

exibe em termos de habilidades e competências e os vários níveis e magnitudes que manifesta em suas ações e conhecimentos.

Sendo assim, é necessário conhecer tais comportamentos para identificá-los, com a finalidade de estimular essas habilidades e promover a aprendizagem, além de colaborar com o desenvolvimento socioemocional desses discentes, contribuindo com a construção de suas identidades e habilidades como um todo.

Duarte (2018) destaca que nos últimos anos aconteceram várias mudanças em relação ao atendimento dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais, como é o caso dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, no entanto, faz-se necessário que no contexto escolar ocorra alterações para que estes alunos saiam da invisibilidade.

Sobre a formação do professor no contexto de superdotação e altas habilidades, as pesquisas recentes indicam que este professor deverá promover e se capacitar, uma vez que essa particularidade requer maior atenção e complexidade por parte do educador (Brighton et al 2007). Embora questionável em diferentes perspectivas de análise, os testes de Quociente de inteligência (QI) são historicamente ferramentas utilizadas para avaliar a relação da idade e inteligência do aluno (Freeman e Guenther, 2000).

Assim, a inclusão e o currículo estão diretamente relacionados, pois o que se almeja é um currículo escolar que reconheça e incentive os alunos com altas habilidades/superdotação e não um currículo que reprima, camufle e silencie estes alunos dentro de um currículo padronizado (NEGRINI, 2015, p. 271).

Para Chagas (2014), é imprescindível compreender as características individuais, sejam elas biológicas, cognitivas ou socioemocionais, é necessário compreender a cultura que o estudante está inserido no contexto da aprendizagem ao longo da vida.

Desse modo, a prática pedagógica Duarte (2018) discute sobre a necessidade de um maior engajamento da escola para que os desafios da contemporaneidade sejam enfrentados, sobretudo em relação aos alunos com Altas Habilidades.

Diante disso, é preciso que os profissionais da educação elaborem propostas flexíveis, como por exemplo, adequações das práticas de leituras. Isso significa garantir um enriquecimento curricular de modo a promover uma aprendizagem efetiva, considerando as diferentes peculiaridades do alunado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise do referencial teórico apontou que os alunos com altas habilidades e superdotação precisam de atendimento especializado, visto tal complexidade educacional, mesmo quando incluídos em salas de aula inclusivas.

A formação do professor é um ponto extremamente necessário e importante ao se considerar principalmente as salas de aula inclusivas, ou seja, aquelas que em um único espaço possuem alunos com diferentes particularidades educacionais. A formação é neste cenário é primordial para identificar as necessidades dos alunos, e, dessa forma, possa atuar de maneira adequada e eficaz, considerando cada particularidade dos alunos.

Ademais, os diferentes materiais sobre o tema, disponibilizados pelo Ministério da Educação são importantes construtos para a atuação, planejamento e execução, e ainda para a disseminação e prática com alunos com altas habilidades e superdotação.

Desse modo, verifica-se que é necessário e extremamente relevante a ampliação do debate acerca da identificação das características de AH/SD, presentes nos alunos com AH/SD, e as formas de atendimento que estes têm direito, para que assim a inclusão escolar destes seja efetivada.

Diante disso, a inclusão é responsabilidade de todos; por isso, a escola regular precisa construir seu projeto pedagógico e regimento escolar que atenta as questões os alunos da educação especial, para terem acesso a um currículo flexível, a materiais adaptados, tecnologia assistiva, a avaliações diferenciadas, ou seja, acesso a adaptações que oportunizem a esse aluno ter igualdade de oportunidades para, assim, construir seu conhecimento e progredir na vida escolar.

Dessa forma, torna-se necessário que as formações pedagógicas sejam qualificadas para suprir as necessidades educacionais do aluno com AH/SD, reconhecendo que este é, primeiramente, um sujeito de responsabilidade da escola e não exclusivo do educador especial.

É necessário também a urgência de investimentos financeiros para a formação continuada e em serviço dos professores para a compreensão das especificidades deste alunado que, desta forma, promova mudanças nas práticas pedagógicas e transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMIN, Aletéia Cristina. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNSP_424e265b1cd6976480fd983c_286976b0 Acesso em: 28 abr. 2024.

DUARTE, A. A. S. **Enriquecimento Curricular para alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Médio: Práticas de Leitura**. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho-UNESP. Bauru, p. 108. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/f691a8a0-fa0f-4896-8a71-ae808dc3134>. Acesso em: 11 out. 2024.

FERREIRA, O. F.; RAPOSO, E. O. Altas Habilidades/Superdotação: uma abordagem pedagógica no ensino de ciências. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 11, p. e0117, 2023. ISSN: 2357-724X. <https://doi.org/10.5965/2357724X112023e0117>.

GUIMARÃES, T. G; OUROFINO, V. T. A. T. de; **Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação**. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 1 –orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 4, p. 53-65.

NEGRINI, T. **Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2015. 326 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3485>. Acesso em: 20 nov. 2024

NEUMANN, P. A Identificação de Altas Habilidades/Superdotação em Crianças Pequenas: um desafio à educação infantil. In: RIBEIRO, D.; DOMINICO, E.; NUNES, M. A. (Orgs.). **Tecendo Olhares e Debates na Educação Infantil: políticas educacionais, diversidade e práticas pedagógicas**. Guarapuava: Aprender, 2019.

RENZULLI, J. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba, PR: Juruá, 2018. p. 19-36.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016. 195fls. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136268/scavoni_mpp_me_mar.pdf?sequence=3. Acesso em: 06 de nov. 2024.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA REVISÃO LITERÁRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Francisca Barbosa Lima Pinto

Cleomar Araújo da Costa

Talita Emanuella Ferreira Citó

Ana Regina Ribeiro Rodrigues

INTRODUÇÃO

Este estudo está relacionado aos processos formativos de docentes para a Educação Inclusiva na capacitação contínua de professores para lidar com a diversidade, destacando a inclusão de estudantes com necessidades educacionais particulares, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O estudo reflete sobre as práticas de ensino inclusivas, alinhando-se à pesquisa sobre inovações e ajustes pedagógicos para assegurar o êxito acadêmico dos alunos.

A razão para a execução deste estudo se fundamenta na inquietação de pesquisar sobre a educação especial em vários contextos. Este estudo fomenta uma educação que de fato cumpra os princípios de inclusão, não somente por meio de políticas educacionais, mas pela aplicação eficaz de práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos estudantes. Portanto, o estudo tem como objetivo auxiliar tanto na melhoria das técnicas de ensino quanto no crescimento profissional dos educadores, garantindo que a inclusão de crianças com TEA seja bem-sucedida, contribuindo para o êxito no processo de escolarização.

A escola é um celeiro do saber onde crianças e jovens desenvolvem e aprimoram seus conhecimentos os preparando para a integração da vida em sociedade e ao trabalho. Porém nem todos tem a oportunidade de acesso a uma educação com qualidade e estrutura capaz de atender suas necessidades educativas.

Este cenário é bem comum nas escolas da rede pública brasileira a qual enfrentam muitos problemas para que o ensino seja garantido, dentre eles os mais citados, são a falta de valorização da mão de obra, recursos escassos para trabalhar e condições precárias das instalações. Diante disso, pensar na educação inclusiva torna-se algo necessário, pois para que alunos com necessidades educativas especiais precisam de um ensino especializado, de acessibilidade, recursos diferenciados e adaptados as suas necessidades.

Nesse contexto o educador possui um papel de destaque, visto que o professor é a “autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (GAZIM et. al, 2005, p. 51). O presente estudo investiga a perspectiva do docente, os reais desafios da educação inclusiva dentro das limitações e precariedades enfrentadas numa escola pública para uma demanda crescente de alunos com deficiência.

É de extrema importância estudar o tema, visto que na rede pública Municipal de Fortaleza tem se ampliado vagas para crianças com deficiência. De acordo com a publicação do Diário do Nordeste, para o ano letivo de 2023, a capital de Fortaleza matriculou quase 14 mil estudantes com deficiência. Esses dados demonstram o avanço das políticas públicas e a compreensão das famílias em buscar as instituições escolares. Portanto temos muitos desafios pela frente, a começar pelo cenário enfrentado pelos professores diante da sua preparação para atender a toda diversidade.

Apesar dos esforços em relação inclusão feito pelo estado e municípios com a instituição de leis, ainda são muitas as dificuldades presentes no campo da inclusão, especialmente nas escolas públicas, quando um aluno com deficiência é inserido em sala de aula regular, além de uma certa rejeição pelos colegas, soma-se a isso os professores não apresentarem preparação suficiente para tratar a questão e muitas vezes não sabe como fazer para que o processo de aprendizagem aconteça.

Para que isso aconteça é necessário a busca pelo estudo e pela formação continuada adequada para que o professor responda às demandas que são apresentadas em seu cotidiano escolar. O sistema educacional é desigual isso está bem visível nas classes sociais. Existem escolas de alto nível, especialmente as de ensino particulares, em que discentes têm objetivos educacionais que devem ser rigorosamente alcançadas, em paralelo a isso, nas escolas municipais e estaduais, em sua grande maioria, tem pouco acesso ao ensino de qualidade e enfrentam grandes dificuldades e carências.

No contexto apresentado sobre a escola pública, Vieira (et. al, 2022) em seus estudos sobre a educação inclusiva conclui que, os docentes buscam trabalhar a singularidade do aluno, porém, os profissionais de educação não conseguem evitar a exclusão intramuros, devido a vários fatores: a infraestrutura inadequada, a falta de acessibilidade arquitetônica, a ausência de formação continuada de professores, as metodologias fora de contexto, a baixa participação dos pais no contexto da escola, dentre outros.

Isso se deve à forma como foi tratada a questão da inclusão: sem formação apropriada dos docentes, sem planejamento prévio, sem o acompanhamento pedagógico necessário e sem a participação estatal, contribuindo, dessa forma, para a baixa qualidade da educação, conforme apontado no IDEB de 2019, e o fato de discentes abandonarem a escola.

De acordo Pinheiro et.al, (2022), boa parte dos professores colocam como uma das dificuldades que mais interfere em sua atuação como profissionais a ausência ou o pouco incentivo

da escola para proporcionar formação contínua na área de educação especial e educação inclusiva. Além disso, há também pouco interesse dos professores do ensino regular em formações na área que culminando na incompreensão do trabalho exercido na educação especial.

Nesse contexto, Vasconcelos (2009) afirma que é quase impossível transformar a prática docente, sem que esta seja vinculada a uma proposta coletiva da escola, assim, faz-se indispensável a leitura da realidade, da sociedade, das concepções de ser humano, do currículo, do planejamento, pois toda ação docente deve estar permeada por todas essas construções, de modo que, essas ações e intervenções possam realmente transformar a vida dos discentes.

A preparação apropriada de todos os educadores, o aprimoramento dos profissionais, seja através de palestras abrangentes ou treinamentos específicos, é o ponto fundamental para a efetivação do processo inclusivo nas escolas. Essa preparação não está relacionada, somente aos métodos e recursos especializados, mas também a um trabalho que oriente e proporcione o desenvolvimento de competências e habilidades na exploração e domínio cada vez mais amplo de suas próprias práticas docentes. (GOMES, GONZALEZ REY, 2007).

Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001). Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

A Inclusão Educacional e Transtorno do Espectro Autista

A inclusão de estudantes com TEA na educação traz tanto obstáculos quanto possibilidades que enriquecem o ambiente escolar. Os principais desafios incluem a ausência de capacitação específica para os professores, a falta de materiais didáticos adaptados e a resistência de algumas instituições em adotar práticas de inclusão genuínas. Estudantes com TEA podem exibir traços como problemas de comunicação social, comportamentos repetitivos e hipersensibilidade sensorial, exigindo práticas de ensino específicas e estratégias de ensino personalizadas (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

No entanto, as chances de inclusão se ampliam quando a instituição de ensino se estrutura para receber a diversidade, implementando ajustes curriculares, aprimorando habilidades

socioemocionais e estabelecendo um ambiente de aprendizado colaborativo para todos os estudantes. Políticas públicas que promovem a capacitação contínua dos professores e a implementação de metodologias inclusivas são cruciais para vencer esses obstáculos e assegurar uma inclusão eficaz que considere as necessidades dos alunos com TEA, impulsionando seu progresso acadêmico e social (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

A aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com TEA necessitam de estratégias pedagógicas que satisfaçam suas necessidades particulares. A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tem se mostrado eficiente nesse contexto. A ABA se baseia em preceitos da psicologia comportamental e emprega o reforço positivo para ensinar novas competências e reduzir comportamentos indesejados, através de um procedimento estruturado e individualizado (Barbosa; Vieira Junior, 2020).

Esta estratégia é amplamente reconhecida pela sua efetividade em fomentar o crescimento cognitivo, social e comunicativo de crianças com TEA, adaptando-se ao ritmo individual de cada estudante e promovendo sua integração no contexto escolar. A aplicação da ABA em ambientes educacionais inclusivos tem mostrado resultados positivos, possibilitando que essas crianças avancem de forma constante e significativa no seu aprendizado, além de ampliar sua participação em atividades escolares e sociais (Barbosa; Vieira Junior, 2020).

As possibilidades e os Desafios da Formação Continuada para a Inclusão

A formação continuada centrada na inclusão proporciona uma chance importante para o aprimoramento profissional dos professores, particularmente no que se refere à inclusão de estudantes com TEA. Este tipo de formação contínua permite que os docentes desenvolvam novas competências e se atualizem sobre práticas de ensino inclusivas, incentivando uma abordagem mais consciente e atenta às demandas dos alunos. Contudo, os obstáculos são significativos. Frequentemente, as formações disponíveis não abordam profundamente as especificidades do TEA, e a escassez de recursos e tempo para essas capacitações pode prejudicar sua efetividade (Ramos; Silva, 2022).

Ademais, a resistência de certos educadores à mudança pode complicar a implementação das novas práticas assimiladas. Para que a educação continuada atinja suas metas, é muito importante que as instituições educacionais apliquem recursos em programas de capacitação que não sejam somente teóricos, mas também práticos, possibilitando que os professores aprimorem competências que possam ser aplicadas diretamente em suas salas de aula. Ao ultrapassar tais barreiras, a formação

contínua pode se transformar em um instrumento potente para fomentar uma inclusão escolar eficaz e transformadora (Ramos; Silva, 2022).

As Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista

As práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com TEA são fundamentais para garantir que esses alunos obtenham um aprendizado relevante e equitativo. A implementação de táticas específicas, como a customização do ensino e a utilização de recursos visuais, pode simplificar a compreensão e o envolvimento dos estudantes com TEA nas tarefas escolares. Alterações curriculares, que envolvem a personalização de conteúdos e a flexibilidade de metodologias, são essenciais para satisfazer as demandas individuais desses alunos, considerando seu ritmo de aprendizado e particularidades (Magalhães et al., 2017)

Ademais, a inclusão de tecnologias assistivas e instrumentos de comunicação alternativa pode aprimorar as metodologias de ensino, fomentando maior independência e envolvimento dos estudantes. A capacitação constante dos professores para a aplicação dessas estratégias é fundamental, pois habilita os docentes a reconhecer as estratégias mais apropriadas para cada estudante, estabelecendo um ambiente educacional que aprecia a diversidade e promove a inclusão. Ao implementar métodos de ensino inclusivos e fazer as modificações necessárias no currículo, as instituições de ensino podem não só melhorar o rendimento acadêmico dos estudantes com TEA, mas também promover seu crescimento social e emocional, capacitando-os para uma interação mais equilibrada e integrada com seus pares (Magalhães et al., 2017)

As Políticas Públicas e Diretrizes para a Educação Inclusiva

As políticas governamentais e orientações para a educação inclusiva desempenham um papel decisivo na formação de professores, ao estabelecerem os fundamentos e orientações essenciais para a execução de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade dos estudantes. Estas políticas visam assegurar a todos o direito à educação, incluindo os indivíduos com TEA, e incentivam a formação de um ambiente escolar que promova a inclusão. No entanto, a efetividade dessas orientações depende da capacitação apropriada dos educadores, que precisam estar aptos a lidar com as particularidades e obstáculos da inclusão (Matos; Borges, 2024).

Os benefícios são claros quando se investe em programas de formação que incluam tanto a teoria quanto a prática pedagógica e a administração da diversidade no ambiente escolar. Contudo, a ausência de sincronia entre as políticas educacionais e a capacitação contínua dos docentes pode

resultar em uma implementação superficial das orientações, restringindo seu efeito efetivo nas práticas de ensino. Assim, é fundamental que as políticas públicas não só promovam a inclusão, mas também assegurem que os professores obtenham o apoio e os recursos necessários para aplicar essas orientações, fomentando uma educação que verdadeiramente valorize e honre a diversidade de todos os estudantes (Matos; Borges, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada deve ser compreendida por toda comunidade escolar como fator relevante para construção de práticas inclusivas. Visto que é preciso superar as fragilidades da formação, buscando explorar novos conhecimentos, vivências pedagógicas, experiências exitosas no intuito de eliminar as barreiras que são colocadas para enfrentar os desafios diários. Compreendemos que uma formação de professores de qualidade com embasamento prático e científico conduz o processo de inclusão de maneira humanizada.

A inclusão escolar implica, efetivamente, um aprimoramento constante da escola e dos professores, com a apresentação de instrumentos e referenciais que evoluam e desenvolvam as práticas pedagógicas aplicadas por eles. No que se refere ao profissional dessa área, pode-se afirmar que há uma formação insuficiente de professores, sendo que muitos não recebem treinamento adequado em educação especial durante sua formação inicial. A falta de conhecimento e habilidades específicas para atender às necessidades de alunos com deficiência pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas e na falta de suporte necessário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, B. G. M.; VIEIRA JUNIOR, N. Teaching strategies for students with autism spectrum disorders in basic education. **Revista EDaPECI** São Cristóvão (SE) v.20. n. 1, p. 47-54 jan./abr. 2020. ISSN: 2176-171X. <http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2020.20.112120.47-54>.

DIÁRIO DO NORDESTE. Matrículas antecipadas de alunos da educação inclusiva de Fortaleza começam nessa sexta. Fortaleza-CE, 2022. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/com-escolas-acessiveis-fortaleza-amplia-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-rede-publica-1.3441140>>. Acesso: 05/10 de 2024.

GAZIM, E. et al. **Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate**. Revista Chão da Escola. Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005.

GOMES, Cláudia & GONZALEZ Rey, Fernando Luís. **Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar**. Revista Psicologia Ciência e Profissão, 2007.

MAGALHÃES, C. de J. S.; MORAES, C. S. de.; CRUZ, J. G. M.; SAMPAIO, L. M. T. Práticas Inclusivas de Alunos com TEA: Principales Dificultades en la Voz del Profesor y Mediador. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 1031-1047, nov. 2017. ISSN: 1519-9029. <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10386>.

MATOS, A. A. M.; BORGES, S. da S. Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 7, n. 16, p. e161314, 2024. ISSN: 2595-1661. <http://dx.doi.org/10.55892/jrg.v7i16.1314>.

NUNES Sobrinho, F. de P; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial - O desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001.

PINHEIRO, Daiane; FREIRE, Sofia. **Educação Especial na Educação Inclusiva. Diferentes Contextos, Diferentes Efeitos**. Revista Exitus, v. 12, Santarém-PA, 2022.

RAMOS, C. C. da R. C.; SILVA, K. A. C. P. C. da. Continuous Training of Teachers From the Perspective of Inclusion With Students With Autism Spectrum Disorder. **Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, e022015, p. 1-23, 2022. ISSN: 2447-8288.

VASCONCELLOS, M. & GARCIA, M. E. (2014). **Fundamentos de economia**. 5 ed. São Paulo: Saraiva.2008.

VIEIRA, P. S. J.; CASTRO, D. S. B.; SILVA, L. R. B.; BRITO, R. O. **Educação inclusiva e formação de professores: o caso de uma escola pública no estado de Goiás**. Revista JRG de estudos Acadêmicos (ISSN 2595-1661. Goiânia-GO, 2022.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. **Inclusión escolar y autismo: sentimientos y prácticas docentes**. Psicol. Esc. Educ. 24. 2020. ISSN: 1413-8557. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>.

AS CONTRIBUIÇÕES DO AEE E AS COMPETÊNCIAS DOS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

*Ana Regina Ribeiro Rodrigues
Meiridiana Araújo de Sousa
Francisca Aline Freires Gadelha
Zilda Alves Vieira*

INTRODUÇÃO

O estudo trata do papel da escola e as competências docentes do AEE em constante evolução e apresenta uma pesquisa que contempla às práticas educacionais e aos processos de capacitação de educadores (inicial, continuada e em serviço) para atuação pedagógica na diversidade, contemplando os princípios de uma educação inclusiva.

O estudo tem como objetivo investigar, na perspectiva dos docentes do AEE, estratégias e metodologias que contribuam para o desenvolvimento de uma escola mais inclusiva e professores mais capacitados no atendimento a alunos com deficiência frente as constantes mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

No estudo detém-se dentre as perguntas de estudo, a aspectos que tratam da formação docente e das condições de trabalho, problematizando as limitações no êxito da proposta. A abordagem acontece na interface entre o que a Política de AEE define e as das competências docentes relativas aos desafios das atribuições profissionais.

O estudo será desenvolvido de revisão bibliográfica fundamentada nos conhecimentos de vários autores teóricos sobre o tema em discussão com a avaliação estrutura e condições que a escola se apresenta para oferecer aos seus educandos com deficiência maior acessibilidade, independentemente das suas dificuldades e necessidades específicas de aprendizagem, potencialidades e/ou características biopsicossociais, proporcionando um ensino com qualidade e equidade para todos os alunos sem distinção e preconceitos.

O estudo evidenciou como os discursos legais têm operado na subjetivação e governo dos docentes atuantes no AEE. Os discursos inclusivos presentes nas instituições escolares e nas políticas públicas de inclusão surgem como uma forma de governo das comunidades, buscando o controle e o gerenciamento do risco. Contudo, os avanços no campo da educação inclusiva são evidentes e reconhecidos, e é essencial intensificar o processo de inclusão.

Conclui-se que, para uma verdadeira inclusão educacional e social dos alunos com deficiência, é crucial alinhar as políticas públicas com práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas. Este estudo sugere direções para futuras pesquisas e aprimoramento das intervenções educacionais dos discentes.

Os Desafios do Atendimento Educacional Especializado e as Competências dos Docentes

A escola como ambiente de ensino tem esbarrado em vários entraves, quando se fala sobre atender a todos os alunos indistintamente, pois a mesma tem em sua essência um padrão de ensino elitista e homogeneizador, levando a se pensarem em devidos padrões estabelecidos pela sociedade, causando inúmeras vezes a exclusão de alunos que possuem deficiência, ocasionando o fracasso escolar dos mesmos.

Mediante a isto a educação inclusiva vem se arrastando nos últimos tempos, quebrando barreiras e preconceitos e resistências de muitos que tem se mostrado contrário a este processo, assim estes tem travado o desenvolvimento da escolarização com e sem deficiência (IGNACIO, 2015).

Assim, cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com deficiência.

Para que os objetivos do processo de inclusão sejam alcançados, deve haver mudanças nesse processo dentro do contexto escolar, que são realizadas através da reflexão comprometida e responsável pelos envolvidos referente à realidade inclusiva (OLIVEIRA; ARAÚJO; SILVA, 2019).

Dentro desse contexto, a Sala de Recursos Multifuncionais deve ser considerada como um importante recurso pedagógico para a implementação da Educação Inclusiva nas escolas, contribuindo para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado ao estudante público-alvo da Educação Especial.

O estudo investiga o relevante papel da escola de assegurar o direito de todos os estudantes com deficiência frequentarem a sala de aula comum juntos, aprendendo e participando, oferecendo suporte e estrutura física e educacional, sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação, e dever também da escola garantir a formação continuada dos seus docentes do AEE para que possam oferecer um ensino atualizado e inovador para seus educandos capacitando-os para a utilização das novas tecnologias presentes na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), utilizada como importante

instrumento no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento educativo de crianças e adolescentes, quando utilizada de maneira eficiente aplicada a proposta pedagógica.

Atualmente, tendo por base os normativos legais em vigor, exige-se à escola a integração e a responsabilização pela adequação de respostas a dar a cada criança ou jovem que faça parte da sua comunidade educativa. “Inclusão” tornou-se uma palavra de ordem e consiste no atendimento de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades e necessidades específicas de aprendizagem, potencialidades e/ou características biopsicossociais. Verificou-se, assim, uma mudança de paradigma que influencia a forma como se deve atualmente conceber o ato de ensinar, aprender e avaliar (SANTOS, 2024).

Sendo assim, a inclusão escolar implica, efetivamente, um aprimoramento constante da escola e dos professores, com a apresentação de instrumentos e referenciais que evoluam e desenvolvam as práticas pedagógicas aplicadas por eles.

A preparação apropriada de todos os educadores, o aprimoramento dos profissionais, seja através de palestras abrangentes ou treinamentos específicos, é o ponto fundamental para a efetivação do processo inclusivo nas escolas.

Essa preparação não está relacionada, somente aos métodos e recursos especializados, mas também a um trabalho que oriente e proporcione o desenvolvimento de competências e habilidades na exploração e domínio cada vez mais amplo de suas próprias práticas docentes. (GOMES, GONZALEZ REY, 2007).

O professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais deve possuir formação específica na Educação Especial, mas somente esse fator não é garantia de uma atuação que corresponda às necessidades do estudante público-alvo do AEE.

O profissional, ao organizar seu plano de ensino individualizado com frequência de participação, atividades propostas, objetivos a serem alcançados pelos estudantes, entre outros fatores, necessita desenvolver um trabalho colaborativo com os demais professores e profissionais da escola.

Para que seja desenvolvido um atendimento que contemple as necessidades dos estudantes matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais, é necessária uma organização multidisciplinar, ou seja, além do professor da SRM, a equipe deve ser composta por: professores da sala de aula regular, coordenador pedagógico, profissionais da saúde, assistência social, família, entre outros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desse educando (SALVINI, 2019).

De acordo com Rocha (2017), cabe sempre aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja

mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais.

O autor também ressalva que além dos professores, a família dos alunos com necessidades educacionais especiais deve participar ativamente do processo ensino e aprendizagem, sendo de suma importância, pois através dessa participação que os professores têm a oportunidade de conhecer melhor seu educando e suas especificidades, surgindo a partir daí uma troca de informações a fim de possibilitar o melhor aprendizado.

Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou refletir sobre a inclusão que está presente nos discursos oficiais como um imperativo legal e normativos. Contudo, na sua integralidade, parecem-nos distantes de implementação sem que a complexidade da proposta seja evidenciada e sejam melhoradas as condições para sua consolidação. Foi, ainda, possível compreender que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva opera no sentido de mobilizar todos e cada um na concretização de práticas inclusivas.

As reflexões realizadas acerca das oportunidades da política de Educação Especial inserem-se na perspectiva que generaliza os processos educacionais, tratando de forma superficial a formação docente e atribuindo aos professores a corresponsabilidade pelo sucesso da inclusão. Porém, tensionar a atual política não significa negar os avanços no campo da educação inclusiva, com isso podemos perceber que muitos passos foram dados e que é necessário se fazer reavaliação e corrigir as lacunas, e ainda prosseguir investindo no processo de inclusão, compreendida a partir do movimento que defende a universalização dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IGNACIO, Tiago. **Os Desafios Da Inclusão No Ambiente Escolar**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15533/1/2015_TiagoIgnacio_tcc.pdf>. Acesso: 20/11/2024.

NUNES SOBRINHO, F. de P; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Especial - O desafio da qualificação**. Bauru: Edusc, 2001.

OLIVEIRA, Fabíola Rolim de; ARAUJO, Michael Douglas Batista de; SILVA, José Lindemberg Bernardo da. **O Papel Do Professor Na Educação Inclusiva**. VI Conedu - Congresso Nacional de Educação. Fortaleza-CE, 2019. Disponível em: 28092019222226.pdf>. Acesso: 17/11/2024.

ROCHA, A.B.O. **O Papel Do Professor Na Educação Inclusiva**. Ensaios Pedagógicos, Sorocaba, v. 7, n. 2, p. 1-11, dez. 2017.

SALVINI, R. R. et al. **Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial**. Departamento de Economia Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP), v. 49, p. 539-568, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/cPK5nWbDbfvn33T6tnqYYnh/?lang=pt#:~:text=Hist%C3%B3rico,Resumo,p%C3%ABblico%2Dalvo%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial>. Acesso em: 18/11/2024.

SANTOS, Rosana Maria dos. **Inclusão em Ação: promovendo a diversidade e a igualdade**. Ponta Grossa – PR, 2024. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/378215472_Educao_inclusiva_o_compromisso_das_escolas_e_o_contributo_dos_municipios>. Acesso: 20/11/2024.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO PILAR DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

*Faider Rodrigues Lucena Alselmo
Cerlândia dos Santos Silva Souza
Valdicia Falcão Sales
Claudia de Jesus Costa*

INTRODUÇÃO

Sabe-se que os desafios encontrados pelos professores no Brasil são muitos e se apresentam de diversas formas e atravessadas por todo tipo de complexidade. Em um país de dimensões continentais, a sociedade que aqui se constrói é caracterizada por nuances que se espalham pelos grupos étnicos que nos formam e pelas situações geográficas, socioeconômicas e culturais que nos fazem existir como cidadãos. E os professores fazem seus caminhos pelo campo, pelas comunidades quilombolas e indígenas, pelas noites nas periferias das grandes cidades, que se deslocam por longos e cansativos trajetos para levarem a educação a lugares esquecidos.

Nessa trajetória árdua e diversa, e adversa, o professor precisa estar preparado a todo tempo para entender a sua trajetória e compreender os desafios que lhes são impostos. E é por isso que ele deve sempre estar guiado para, além de educar, também cuidar da sua educação, de sua formação, que deve ser contínua. Há a necessidade de estarem sempre envolvidos em um processo de formação continuada, como se fosse uma linha que o conduzisse sempre em frente, sem parar, em busca de alcançar o horizonte.

Andar por essa linha é buscar conhecimento e aperfeiçoamento constantemente, o que vai possibilitar ao professor o aperfeiçoamento de suas habilidades e a determinação de seu lugar de destaque na sociedade, pois é somente pela educação que se guia os cidadãos por um caminho sem barreiras, alterando qualquer limite.

A formação continuada pode ser entendida, de uma forma simples, como um processo de estudos que nunca termina. Ela permite que os professores possam desempenhar sua função de forma diferenciada, para que não corram o risco de fazerem de sua profissão uma atividade monótona que apenas repete o que ele estudou em algum momento de sua trajetória de formação.

O professor, entendido como aquele que facilita e propicia o conhecimento, que é um agente entre o aluno e o que deve ser aprendido, precisa estar atualizado, ser conhecedor de novas teóricas e analistas do fazer docente, entender suas novas significações, pois o tempo todo são publicadas teses

e dissertações sobre sua atividade. Ou seja, o professor precisa ler, participar de eventos e debates, estar perto do aluno e de suas demandas.

O professor está inserido em uma espécie de processo dialético, já que, sendo aquele que ensina, precisa estar também constantemente aprendendo. E esse “aprender” é um processo contínuo. Aquele que ensina precisa aprender, da mesma forma, ao longo de toda a sua carreira profissional. Como professor, é também um aprendiz. E, conforme avança em seu trajeto profissional, deve avançar também na aquisição de novos conhecimentos e na compreensão de novos saberes.

Dessa forma, é necessário dar a devida importância ao processo de formação continuada. As instituições de ensino precisam focar nessa necessidade de continuidade de formação dos professores, que não termina quando ele se forma na faculdade. O local de trabalho do professor também precisa ser aquele lugar que lhe possibilitará novos aprendizados, novas vivências e a construção de um caminho só seu, fazendo com que o docente encontre as portas que o levarão a novos destinos.

A Formação Docente: os sentidos do fazer e do pensar

Portas que se abrirão para caminhos em que o docente poderá conhecer as novas teorias da educação que estão surgindo, com novos olhares e vieses, mostrando o que está sendo produzido pelos intelectuais da educação nos bancos das faculdades, que culminam em teses e dissertações. E esse caminho de conhecer e aprender a que deve ser conduzido o professor vai sendo construído paralelamente à sua prática em sala de aula.

Um e outro se complementam e resultam na construção de um professor atualizado, com capacidade crítica, com erudição no sentido mesmo de saber, e assim conseguir compreender as teorias educacionais em diálogo com sua prática em sala de aula.

Vivemos em um mundo globalizado, em que a comunicação se dá em questão de segundos. Com o advento da Internet, a produção do conhecimento, e sua divulgação, aparece numa velocidade galopante. Há novidades todos os dias, em todos os setores do conhecimento e da produção de cultura.

O que foi considerado verdade ontem tem a possibilidade de estar em questão hoje. E o professor precisa estar conectado a essas novas formas de divulgação de conhecimento, que são a porta inicial para novos estudos e novas possibilidades de análise e de práticas educacionais. Assim,

o processo de formação continuada vem complementar a formação inicial do docente. É um caminho que lhe possibilita fazer uma atualização de seus conhecimentos.

O professor deve seguir na mesma velocidade com que surgem as novas e rápidas dinâmicas sociais e acompanhar a modernidade e seus desafios. Dessa forma, se o professor que enveredar por um caminho que lhe ampliará seu saber, ele certamente deverá seguir pela linha da formação continuada. É evidente que o professor já construiu sua formação baseada em seu conhecimento, nos autores que leu e na vivência em sala de aula. Mas ele precisa se aprofundar constantemente em temas que ainda não domina ou que estão surgindo com a modernidade.

O professor não pode basear sua prática em suas leituras ou participações de eventos da época de sua graduação. Ele precisa estar atento ao momento atual. E, dessa forma, ele precisa se atualizar. E isso envolve conhecimento, estudo, pesquisa e formação.

Claro que o professor não deve fazer esse trajeto sozinho. O processo de formação continuada na docência implica o comprometimento dos educadores, dos gestores educacionais e da escola. Centralizar um caminho na formação continuada dos professores contribui para o seu aperfeiçoamento constante e possibilita a evolução das práticas pedagógicas, sendo um agente da melhora da qualidade do ensino. Um professor atualizado e crítico, fundamentado nas novas teorias de sua área, vai exercer melhor o seu papel, e conseguirá dar ao aluno a possibilidade de aprender de uma forma também crítica e completa.

A formação continuada do docente torna possível a especialização, que poderá se dar na forma de cursos de pós-graduação, na participação de eventos, criando grupos de estudos. Essas atividades possibilitarão a convivência com outros professores, o que expandirá seus caminhos e trará novos conhecimentos. Ou seja, estar inserido em um processo de formação continuada exige um processo contínuo de estudo, sendo sempre professor e aluno. Vemos, assim, que a formação continuada tem como objetivo ajudar a desenvolver as potências já presentes no professor e aumentar seus conhecimentos.

Um dos elementos que tornam importante a formação continuada é a possibilidade de fechar espaços que possivelmente tenham restado na formação inicial do docente. Ela pode resolver aquilo que foi mal construído e atualizará seus conhecimentos. Ou seja: é um processo que atinge o que já foi – os tempos em que o professor se formou –, ajudando a preencher espaços que ficaram vazios, e que também abrange o que virá – conhecer o que está sendo produzido para atuar melhor lá na frente.

Devemos entender a formação continuada dos professores como *capacitação* – ou seja, possibilitar ao docente conhecer o que está sendo produzido na sua área e assim se atualizar. As práticas da didática se aprimoram, outras surgem e ainda outras são superadas, e, assim, surgem maneiras mais eficientes para o professor poder trabalhar. Professores atualizados atuam melhor em sala de aula porque conseguem estar mais seguros na relação com os alunos, e podem construir aulas mais dinâmicas e motivadoras. E o ambiente da sala de aula se torna algo acolhedor, com bom relacionamento entre todos, em que conflitos podem ser evidenciados, minimizados e resolvidos da melhor forma para todos os que constroem o espaço de uma sala de aula. Assim toda a escola começa a respirar melhor, tornando-se um organismo mais saudável.

A importância da formação continuada para o ensino e aprendizado dos discentes

A formação continuada é um *direito* do professor. Isso pode ser comprovado nos documentos oficiais da educação nacional. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – traz a importância da formação continuada “como instrumento de valorização profissional”. (LDB. Art. 63. III – “Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”)

Assim, vemos que, de acordo com a LDB, a formação continuada constitui-se como um direito dos profissionais que atuam em estabelecimentos de ensino.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular – também defende o processo de formação continuada. (Resolução CNE/CP n. 1, de 27 out. 2020)

Cruz e Costa enfatizam a importância do estudo. Segundo esses autores, os docentes precisam estar sempre se renovando e buscando novos conhecimentos. A formação continuada apresenta-se como um caminho para a qualificação profissional, elevando o nível das suas capacidades e tornando maior o campo de atuação.

Paulo Freire, baluarte da educação, também se voltou para a questão da formação continuada: “Formação permanente é uma maneira que se pode melhorar a próxima prática”. (Freire, 1996, p. 44)

Em “Pedagogia da autonomia”, Freire também enfatiza a questão da formação permanente. Sabe-se que uma das maiores ideias desse pensador gira em torno de o professor pensar a formação de seus alunos além do espaço da sala de aula, inserindo o mundo do aluno nas construções pedagógicas e em seu modo de ser. Dessa forma, a formação do professor também necessita ser vista inserida no mundo e não circunscrita aos muros da escola.

Freire (2011) nos diz que o professor deve ter clara a sua prática pedagógica, o que pede um conhecimento amplo das diferentes dimensões que caracterizam e qualificam a prática pedagógica.

Como afirmamos na Introdução deste estudo, os professores constroem suas atuações também no campo. Claro que a análise dessa atuação específica docente já foi conduzida de forma eficaz por diversos autores. Aqui, só fazemos menção a esse tipo de trabalho docente para enfatizarmos a questão da formação continuada nos diversos segmentos em que atuam os professores no Brasil.

Podemos dizer que a formação dos professores no campo necessita ser entendida por uma perspectiva de reflexão contínua, levando em consideração o contexto. Citemos o Programa Escola da Terra, que tem como foco fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e de metodologias que sejam adequadas às comunidades atendidas pelo programa, objetivando melhor desempenho dos alunos. (educa.fcc.org.br)

A formação continuada dos docentes que atuam no campo precisa compreender a concepção dos diversos territórios que apresentam também diversas formas de saberes e práticas cotidianas dos sujeitos. O professor também tem que saber reconhecer os territórios, as comunidades e seus trabalhos.

No Programa Escola da Terra, a formação continuada dos professores é entendida como uma maneira de fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias que sejam adequadas às comunidades atendidas, com o objetivo de elevar o nível de aprendizado dos alunos.

Deve-se sempre levar em consideração o contexto, lição sempre lembrada de Paulo Freire, também na educação no campo. Devem ser respeitados os princípios da educação no campo, atentar para um currículo inserido em seu contexto, sendo respeitada a identidade cultural dos que ali vivem e vão em busca de aprendizado, levando-se em consideração sua história e sua memória, considerando questões referentes à territorialidade e ao patrimônio. O conhecimento desses fatores e o respeito a essas peculiaridades reforçam uma formação de educadores em sintonia com a vida das pessoas, seu cotidiano, a produção de seu trabalho, e o lugar que ocupam, geograficamente e socialmente.

Os professores também atuam em escolas indígenas. E aqui também o contexto deve ser considerado, levando-se em conta o lugar, suas especificidades, sua história e necessidades específicas. A formação continuada dos professores deve levar em consideração o fato de que se está trabalhando em um campo de educação diferenciada.

O currículo deve valorizar e reconhecer os saberes tradicionais. E entender seu papel na busca da efetivação e respeito às sociedades indígenas e suas diferenças e particularidades.

Nas escolas das periferias, podemos até pensar como ironia exigir do professor que busque uma formação continuada, dadas as condições em que atuam. Existem desigualdades nos níveis de conhecimento dos alunos, e, claramente, também dos docentes. As escolas da periferia também precisam conviver com a falta de profissionais e de livros didáticos, e, muitas vezes, com a falta de um ambiente físico adequado para que seja possível a realização das aulas.

E ainda deve-se levar em consideração a questão da participação familiar, pois em uma comunidade em que tudo falta, em que a vulnerabilidade abraça todas as relações, como se pode esperar a participação da família na constituição de uma escola inclusiva e atualizada? E como esperar desses professores que ainda tenham tempo e condições físicas, psicológicas e materiais de buscar cursos, de ler mais, de se atualizar em suas atividades quando tudo é tão precário? Nas escolas de periferia, há ainda a questão da evasão escolar e da violência.

O professor que atua nessas áreas, e que, muitas vezes, habita ali, precisa viver essa situação em que tudo falta. Antes de pensarmos em formação continuada desses professores, há que se lutar para que sejam elaboradas políticas públicas que tenham as escolas das periferias como foco, criando condições mínimas para o educador e o educando conseguirem trilhar seu caminho.

Podemos citar outros autores que enfocam a questão da formação continuada dos professores. Perrenoud (2000) que não é algo novo a ideia de formação continuada, mas que, atualmente, ainda é eivada de fragilidades. Tal formação não se apresenta apenas como aprimoramento daquilo que o professor aprendeu na formação inicial. A formação continuada caracteriza-se também como uma forma de identidade para o professor.

Também Libâneo (2004) afirma que a formação continuada está ligada à formação inicial. A formação inicial circunscreve-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos que se voltam à formação inicial. E, assim, a formação continuada mostra-se como um prolongamento da formação inicial. E deve visar o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho. E ainda buscar desenvolver uma cultura geral ampla, que se faça solta, além de sua atividade como professor.

Para Gaddotti, “a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica, e não como

mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das ideias dos autores enfocados neste estudo, tentamos enfatizar a importância da formação continuada dos professores e seu desdobramento entre os alunos e toda a comunidade escolar.

A ideia de que o docente precisa sempre buscar o conhecimento, seja na forma de estudos de pós-graduação, leituras, aprimoramentos teóricos deve sempre caminhar na busca de uma postura crítica, refletindo sobre a sua atuação em sala de aula.

Sem suma, a formação continuada de professores deve ser um processo natural e democrático no meio da educação brasileira. Contudo, ainda existem muitos desafios que se verifica com a regularidade que se desejaria ou que seria conveniente, haja vista a necessidade constante de atualização para que se possa ensinar da maneira mais adequada.

Os procedimentos ocorreram por meio de consulta bibliográfica. Com análise documental a fim de subsidiar o conhecimento material e formal do objeto investigado. Por fim, realizou-se a pesquisa mediante entrevista semiestruturada não diretiva. No estudo bibliográfico foram utilizados, com auxílio da internet, artigo, livros, sites e estudos de renomados atores da área de formação docente. Já a pesquisa de campo teve de caráter qualitativo usando como ferramenta de coleta de dados um questionário semiestruturado com 15 perguntas objetivas e subjetivas aplicado para 6 professores do ensino fundamental de 1º a 3º ano de uma escola municipal de Fortaleza - CE. Como resultado do estudo, destacou-se as fragilidades e potencialidades da formação docente para a alfabetização dos alunos e sugeriu a formular mecanismo e estratégias que viabilizem o melhoramento do ensino aprendizagem no ensino público.

Dever-se-ia haver uma política pública permanente que auxiliasse os professores para que possam estar em constante formação, objetivando a melhoria do ensino e da aprendizagem. A formação continuada possibilita o processo de inclusão dos alunos, de maneira a não os anular ou desrespeitá-los em suas culturas individuais, tornando a escola um espaço agradável e suscetível ao bem-estar do educando, onde será possível, de maneira mais abrangente, se passar o conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CRUZ, Evandro Costa; COSTA, Deuzeli Brandão da. **A importância da formação continuada e sua relação com a prática docente**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 8. ed., ano 2, v. 3, nov. 2017.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FREITAS, Sirley Leite, e PACÍFICO Juracy Machado. **Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia**. 2020. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 22 nov. 2024.

VIEIRA, Norma Cristina, MACIEL, Rogerio Andrade, MACIEL, Wanessa Rafaela Andrade. **Formação continuada de professores do campo no Programa Escola da Terra e a concepção do currículo**. 2017. Disponível em: educa.fcc.org.br. Acesso em: 22 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Aldênia Núbia Gomes Ferreira Paiva

Mestranda em Ciências da Educação na Universidade Del Sol De Assunção (2023). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Universidade Federal do Ceará-Ufc (2004). Graduada Em Pedagogia-Universidade Estadual Vale do Acaraú-Uva (2002). Graduada em Ciências Biológicas-Universidade Regional do Cariri-Urca (1995). Servidora Pública Municipal de Fortaleza desde (2001). Atuando Como Professora Da Educação Infantil/Ensino Fundamental/Monitora do Espaço Lúdico da Criança/Professora da Sala de Apoio Pedagógico/AEE - Atendimento Educacional Especializado/Atualmente no Apoio à Gestão Pedagógica.

Ana Andrea de Freitas

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Especialista em Gestão da Escola Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Politécnica y Artística Del Paraguay – UPAP, reconhecido pela Universidade Federal de Alagoas- UFAL, Professora da rede pública estadual e municipal, exercendo atualmente cargo técnico na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) na Superintendência Escolar.

Ana Regina Ribeiro Rodrigues

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009). Especialista em Neuropsicopedagogia e Psicomotricidade pela Faculdade Única (2023). Possui graduação em Língua Portuguesa e Inglesa - Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004). Possui Formação em Psicanálise Clínica (2019) Atualmente é assessora pedagógica do Instituto Benjamin Soares. Professora na Secretaria Municipal de Educação de Guaraciaba do Norte/CE. Psicopedagoga - Secretaria Municipal de Educação - São Benedito/CE. Atuou por 4 anos como formadora Municipal no Eixo de Língua Portuguesa. Atuou por 2 anos como professora temporária da Universidade Estadual Vale do Acaraú no programa de Formação de Professores (PARFOR), Atua há 3 anos como articuladora regional na CREDE 5, no eixo das competências socioemocionais.

Aurizeti Abreu de Macedo

Possui graduação licenciatura plena em pedagógica pela Universidade Estadual Vale do Amaral - UVA (2003). Pós graduação em Educação no Instituto De Ensino Superior De Fortaleza (IESF) 2009. Experiência como professora no Centro de Educação e Atenção a Pessoa com Necessidade Especial (CEAPE), Escola Mantida pela APAE Maranguape-ce. Abril de 1999 á agosto de 2005. Servidora da prefeitura admitida através de concurso público em 18 julho de 2005 com atividade desempenhada como professora na área de Deficiência Auditiva no CADEE (CENTRO DE APOIO A PESSOA COM DEFICIÊNCIA) 2005 A 2010. Professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Janeiro de 2010 a julho 2013. EMEIEF Deputado Martins Rodrigues - Maracanaú - CE. Professora de AEE na Escola E.M.E.I.E.F Narciso Pessoa De Araújo. 2013 Á 2016. Professora de AEE na Escola E.M.E.I.E.F Napoleão Bonaparte Viana, janeiro 2017 aos dias atuais.

Cerlândia dos Santos Silva Souza

Graduada em Agronomia pela Universidade Federal do Ceará (1996), licenciada em Agronomia pela Universidade Federal do Ceará (1999), licenciada plena no Programa especial de Formação Pedagógica para disciplinas específicas do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual do Ceará (2001), especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013), especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e médio pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (2002), Professora da rede pública estadual do Ceará desde 1998, exercendo desde 2013 o cargo de Coordenação Escolar, Professora da rede municipal de Fortaleza desde 2001 até a presente data. Atualmente estou na Coordenação Escolar de uma Escola de Ensino Profissionalizante e Professora de EJA das disciplinas de matemática e Ciências.

Claudia de Jesus Costa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA (2006), com especialização em Psicopedagogia institucional e Clínica (2014) Pela Universidade Vale do Acaraú – UVA. Servidora Pública Municipal desde 2012, atuando como Professora efetiva Polivalente da Rede até os dias atuais. No período de 2007 a 2009, trabalhei como professora temporária da rede Municipal de Fortaleza, com as séries iniciais. De 2012 a 2013. Já como efetiva, continuei atuando nas séries iniciais. De 2014 até a presente data estou atuando na educação infantil, com crianças do infantil 5.

Cleomar Araújo da Costa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA (2004), com especialidade em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba FALC (2012) Servidora Pública Municipal Efetiva desde 2011, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) até os dias atuais.

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 Escola 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.

Edja Lemos Alexandre Maia

Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Politécnica Y Artística do Paraguay (2022), reconhecido pela Universidade de Alagoas-UFAL (2024), especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Kurius em Maranguape - CE (2017), Pedagoga formada pela Universidade Vale do Acaraú - CE (2001.1), doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol/ PY (2024). Professora da rede municipal de Fortaleza – CE (2011), atuou como coordenadora pedagógica na Escola Municipal Mozart Pinto (2016 – 2021) e atualmente exercendo o cargo de diretora da EM. PROF^a Vânia M^a Neves Facó Barros.

Erica dos Santos Ribeiro

Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA (2013), com especialização em Alfabetização e Letramento (2015) pela Faculdade do Maciço de Baturité FBA e Educação Infantil pela faculdade Plus (2020). Servidora Pública Municipal contratada desde 2018, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) até os dias atuais.

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). Formadora da Educação Infantil (2014). Efetiva Polivalente da Rede desde 2015 até 2019, nesse período também atuou como professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado). De 2019 até 2024 atuou como coordenadora pedagógica e atualmente Diretora Escolar. Autora de artigos na área da Educação.

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.

Faider Rodrigues Lucena Alseldo

Graduada em Ciências da Religião – Licenciatura Plena, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002), Graduada em Pedagogia, Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009), com Especialização em Gestão Escolar – Universidade Estadual Vale do Acaraú (2010), Psicopedagogia pela Faculdade de Carapicuíba – SP (2015) e cursando especialização em Neuro psicopedagogia - Faculdade Maciço de Baturité (2024). Servidora Pública desde 2003, lotada na Secretaria de Educação de Pacatuba – CE, Professora Efetiva da educação Básica, passando por seleções para assumir gestão administrativa escolar, coordenadora pedagógica e também como técnica da Secretaria de Educação no setor de verbas federais e prestações de contas (PDDE), posteriormente convidada e assumindo por um período de tempo a subsecretaria de Educação (2020). Hoje retornando as funções de origem, atua como professora da Educação Especial, no serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE de 2023 até dias atuais.

Flávia Aguiar dos Santos de Oliveira

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia em Regime Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA (2003), com especialização em Educação Infantil (2011) área de conhecimento em Ciências Humanas pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro. cursando Mestrado em Literatura Crítica Literária - LCL pela Pontifícia Católica de São Paulo - PUC desde 2023. Servidora Pública Municipal desde 2001 lotada na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Professora efetiva e Polivalente da Rede desde 2001 até os dias atuais.

Francisca Aline Freires Gadelha

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (2009). Tem pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Coordenação Escolar, pela FLATED (2016). Pós - Graduação em Qualificação do Ensino de Matemática no Estado do Ceará (UFC). Atuo por 7 anos e meio no laboratório de informática (LEI), como professora temporária do estado do Ceará, na Escola Estadual Mário Schenberg. Atualmente professora da Escola Municipal Santos Dumont (Prefeitura Municipal de Fortaleza - SME), no Ensino Fundamental 2, na disciplina de Matemática.

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.

Francisca Gleiciane Pereira Gomes

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação UFC (2010), com especialização em educação profissional integrada a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos pelo IFCE (2012) Servidora pública municipal desde 2010, lotada na secretaria Municipal de educação (SME) até os dias atuais.

Francisco Arnaldo Saldanha de Castro

Graduado em Licenciatura Plena em Disciplinas Específicas do Ensino Básico pela Universidade Estadual do Ceará (1989), com especialização em Gestão da Educação pela Universidade Estadual de Juíz de Fora (2012), especialização em Ensino de Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (2006), especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (2014). Servidor público estadual efetivo desde 1998 lotado na secretaria estadual de educação do Ceará (SEDUC) como professor efetivo em matemática desde 1998. Servidor público municipal desde 2001 como professor de matemática da rede lotado na secretaria municipal de educação de Fortaleza (SME). De 2019 a 2013 atuou como Diretor escolar na rede estadual do Ceará na escola de ensino médio Albaniza Rocha Sarasate - CREDE 01- Maracanaú/Ceará. De 2013 a 2022 atuou como Diretor escolar da rede municipal de Fortaleza da EM Geísa Firmo Gonçalves - Distrito de Educação IV. De 2022 aos dias atuais atua como Diretor escolar da EM Monteiro Lobato - Distrito de Educação IV em Fortaleza.

Frizete Andrade Diógenes

Mestranda Em Ciências da Educação, Especialista em Administração Escolar (Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/2000), Bacharel em Administração (Universidade Estadual Do Ceará - UECE/1998), Licenciado Pleno no Programa Especial de Formação Pedagógica, para Disciplinas Específicas do Ensino Fundamental e Médio (Universidade Estadual Do Ceará- UECE/2004). Língua Francesa (Universidade Federal Do Ceará- UFC 1995). E Inglês (Universidade Estadual do Ceará- UECE 2007).

Geny Lucia Salgueiro Segundo

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1993), Especialização em Organização e Gestão da Educação Básica pela Universidade Federal do Ceará (1998), Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Ceará (2010). Coordenou o Núcleo de Tecnologia Educacional do Município Fortaleza/CE(2001-2010). Coordenou o Centro de Referência do Professor/ Fortaleza-CE (2010-2012). Participou do Projeto Um Computador por Aluno (UCA) coordenado pela Universidade Federal do Ceará. Foi professora em curso de graduação Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2003-2004). Atuou como tutora em cursos de aperfeiçoamento pela Universidade Federal do Ceará (2008-2012). Tutora a distância do curso de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação PRADIME(2014). Possui experiência na área de Educação e Tecnologia, com ênfase em formação docente, atuando principalmente nas seguintes linhas: formação docente, software educativo livre, educação a distância, aprendizagem colaborativa móvel e recursos educacionais digitais, coordenação de projetos com uso de tecnologias junto a Rede

Municipal de Ensino de Fortaleza. Colaborou com a implantação do Programa Inovação Educação Conectada do Governo Federal (2018/2019) no Estado do Ceará/ Colaboradora UNDIME/MEC com implementação da Política Nacional de Inovação Educação Conectada na Região Nordeste (2020/2024). Mestrado em Ciências da Educação/Área de Especialização Tecnologia Educativa na Universidade do Minho/Braga Portugal (2022).

Idelzulene Pereira Barros da Silva

Graduada em pedagogia pela Universidade de Fortaleza-UNIFOR (2000). Com especialização em Inclusão da Criança Especial no Ensino Regular pela Universidade Federal do Ceará-UFC (2003). Mestra em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará-UFC (2024). Professora efetiva da Prefeitura de Fortaleza desde 2001 e coordenadora da Educação Infantil e ensino Fundamental de 2011 até os dias atuais.

Jamille Noronha Clementino

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (2003) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA e Engenharia de Pesca (2007) pela Universidade Federal do Ceará-UFC, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2012) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol (2020) e Doutoranda em Ciências da Educação pela Christian Business School. Experiência em Educação Infantil, professora de Creche e Pré-Escola no Centro de Educação Infantil Moura Brasil (2010-2022) no município de Fortaleza-Ceará. Docente concursada desde de 2010 na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza- SME. Atualmente lotada como professora da Educação Infantil modalidade pré-escola no Centro de Educação Infantil Maristela da Frota Cavalcante no município de Fortaleza-Ceará desde 2023.

Joelma Maria da Rocha Costa de Lima

Graduada em Licenciatura Específica em Português pela Universidade Vale do Acaraú - UVA (2006), com especialização em Psicopedagoga (2009) Pela Universidade Vale do Acaraú - UVA e Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial (2019) Pela universidade Cândido Mendes. Cursando Mestrado em Planejamento em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará - UECE desde 2024. Servidora Pública Municipal desde 2001 lotada na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Professora efetiva e Polivalente da Rede desde 2001 até os dias atuais. Nesse período também atuou como professora do Laboratório de Informática (2010 a 2013) e como professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado). De 2016 até essa data atual.

Márcia Luana Martins de Oliveira

Mestranda em Ciências da Educação - Universidad Del Sol – UNADES, Bacharela em Ciência da Computação – Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – FGF (2018). Especialista em Ensino de Matemática - Universidade Candido Mendes (2016). Licenciada em Ciências com Habilitação Plena em Matemática – Universidade Estadual do Ceará – UECE (2002). Licenciada em Ciências (1º grau) – Universidade Estadual do Ceará – UECE (1998). Professora efetiva da Rede Pública Municipal de Caucaia desde 2012.

Maria das Graças da Silva Nunes

Graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) 2007. Especialização 1: GESTÃO E COORDENAÇÃO ESCOLAR. (Carga Horária: 490h). Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE, Brasil. (2012). Especialização 2: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO- AEE. (Carga Horária: 450h). FACULDADE PLUS, PLUS, Brasil (2021). Mestra em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará-UFC (2024). Professora efetiva da Prefeitura de Fortaleza desde 2010 e coordenadora do Ensino Fundamental Anos Iniciais desde 2014 aos dias atuais.

Maria de Fátima Abreu da Silva

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação UFC (2012), com especialização em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Servidora Pública Municipal desde 2015, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME). Efetiva Polivalente da Rede desde 2016 até os dias atuais, também atuou como professora do curso Pré-vestibular coração de Estudante (PRECE).

Maria do Socorro Pinheiro do Nascimento

Pedagoga. Graduada pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2007), com Especialização em Tecnologias Digitais na Educação (FA7) e Mídias em Educação (UFC). Mestranda em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará - UECE e Professora Efetiva da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza desde 2010. Nesse período também atuou como Coordenadora Pedagógica de 2013 a 2022. Autora de artigos na área da Educação, Práticas Inclusivas e Ensino da Matemática.

Maria Valdenice de Sousa

Possui Graduação em Pedagogia (1989) e Letras (1994) pela Universidade Regional do Cariri-URCA, Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará- UECE(1995) Especialização em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF(2013), Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2023) Especialização em Políticas Públicas de Educação pelo Centro Universitário Amparense – UNIFIA(2024). Experiência na Gestão Educacional, Diretora adjunta da EEFM Getúlio Vargas-Município de Farias Brito no período de (1995 a 1998- D.O 30/10/1995). Superintendente das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR- (2007 a 2010). Atualmente, Professora lotada na Secretaria da Educação do Estado do Ceará na COPEM/CEFAE, Coordenadora de Cooperação com os Municípios para o Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa na Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental com o Programa de Alfabetização na Idade Certa-PAIC, que se tornou uma política pública do Governo do Ceará que visa alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino até os 7 anos de idade.

Meiridiana Araújo de Sousa

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual Vale do Acaraú (2002), com especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará UECE (2007), com especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Plus (2024). Servidora Pública Municipal desde 2010, lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME). Efetiva Polivalente da Rede desde 2010 até os dias atuais.

Micheline de Assis Nogueira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará em (2007), com Especialização em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Ceará (2009). Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol. Professora efetiva da Rede Pública de Caucaia. Atua na área da Educação Inclusiva desde 2005. Experiência como Coordenadora Pedagógica na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE - CE).

Paulo Henrique Menezes de Brandão

Possui Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará, Licenciatura em Informática pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci e é graduando em Gestão de Tecnologias Educacionais pela Universidade Estácio de Sá. É Pós-graduado em Educação Física

Escolar pela Universidade Estadual do Ceará, Pós-graduado em Gestão e Tutoria EAD pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci e Pós-graduado em Aprendizagem Criativa e Pensamento Computacional pela Universidade Cruzeiro do Sul. Também é Mestre e Doutor em Ciências da Educação pela Universidad del Sol. É professor efetivo e ocupa, atualmente, a Gerência de Inovação Educacional da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, também é professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Ceará lecionando componentes curriculares como Educação Física, Educação Empreendedora e Informática Básica, ainda acumula experiências na Educação Superior como Docente de disciplinas do curso de Educação Física. Tem como áreas de pesquisa e atuação a Educação Física e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, com ênfase em Educação Física escolar, Inovação Educacional, Uso de Tecnologias Educativas, Formação Docente e Gestão Pedagógica.

Rejane Maria Silva Lemos

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia em Regime Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA (2002), com especialização em Metodologia do Ensino de História (2004) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Cursando Mestrado em Literatura Crítica Literária - LCL pela Pontifícia Católica de São Paulo - PUC desde 2023. Servidora Pública Municipal desde 2001 lotada na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Coordenadora Pedagógica da Rede desde 2009 até os dias atuais.

Ricarla Maria Nogueira Germano

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (2000), Especialista Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Ceará (2013) É professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza nas Turmas de Fundamental I, atualmente professora da Sala De Recursos Multifuncionais da Prefeitura de Fortaleza. Experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Pública, Formação de Professores e Educação Inclusiva.

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.

Selma Bessa Sales

Possui Graduação em Licenciatura em Filosofia (1992) pela Universidade Estadual do Ceará- UECE, Especialização em Mídias em Educação (2010) pela Universidade Federal do Ceará- UFC, Especialização em Tecnologias da Educação (2007), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Tecnologia Educativa (2022) pela Universidade do Minho. Experiência como professora do Ensino Fundamental (1995 a 2004) nas escolas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Assim como formadora de professor desde o Centro de Referência do Professor até a Academia do Professor Darcy Ribeiro (2004-2024) no município de Fortaleza-Ceará. Docente concursada de 1995 a 2004, como professora do Ensino Fundamental e como Técnica em Educação até os dias atuais.

Talita Emanuella Ferreira Citó

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Do Ceará (2008), Especialização Em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual do Ceará (2016). Servidora Pública Municipal Efetiva desde 2016. Lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME) até os dias Atuais.

Valdicia Falcão Sales

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1996), Especialista em Educação Especial na Modalidade de Deficiência Intelectual pela Universidade Federal do Ceará (1998).Especialista em Gestão Educacional pela Universidade de Federal de Santa Maria (2007) Especialista em Educação Especial: Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Universidade Federal do Ceará (2014) Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (2012) Professora do Município de Fortaleza e Maracanaú no Atendimento Educacional Especializado.

Vasti Capistrano de Sousa Taboza

Professora da Rede Pública Estadual. Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Politécnica Y Artística do Paraguay, com apostilamento pela Universidade de Alagoas - UFAL (2024), Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (2017), com especialização em Gestão Escolar pela Faculdade 7 de Setembro – FA7 e especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado Oliveira (UNIVERSO). Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Atualmente exercendo o cargo de ouvidora na Cedeia/SEFOR 1, na Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC.

Zilda Alves Vieira

Licenciatura em Língua Portuguesa - Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Especialização em Alfabetização e Linguística - Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Especialização em Psicomotricidade Numa Abordagem Clínica e Educacional - Universidade Estadual do Ceará – UECE. Especialização em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas - Universidade Candido Mendes – UCAM. Atuou como coordenadora na Prefeitura de Pacatuba - 2011 a 2016. Professora - Prefeitura de Pacatuba - 2002 – 2016. Professora - Prefeitura de Fortaleza - 2016 até a presente data, atuando nas turmas de 6º ao 9º ano e EJA. Professora - SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Ceará - 2021 até a presente data, atuando em uma escola profissionalizante.



ISBN 978-655376426-2



9

786553

764262