E-BOOK

# AMPLAMENTE
# EDUCAÇÃO PARA A VIDA

Organizadores
Luciano Luan Gomes Paiva
Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

Vol. 2

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

**E-book**

# AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA

2ª EDIÇÃO. VOLUME 02.

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

**ORGANIZADORES**
Luciano Luan Gomes Paiva
Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

**DOI: 10.47538/AC-2020.10**

ISBN: 978-65-992756-2-3

9 786599 275623

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2020

# E-book

# AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA

2ª EDIÇÃO. VOLUME 02.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Amplamente [livro eletrônico] : educação para a vida : volume 2 / organização Luciano Luan Gomes Paiva , Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas , Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes. -- 2. ed. -- Natal, RN : Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2020.
PDF

Bibliografia
Vários autores
ISBN 978-65-992756-2-3

1. Alfabetização 2. Educação infantil 3. Gestão educacional 4. Gestão escolar 5. Letramento (Educação infantil) I. Paiva, Luciano Luan Gomes. II. Freitas, Dayana Lúcia Rodrigues de. III. Fernandes, Caroline Rodrigues de Freitas.

20-47468 CDD-372.21

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação infantil : Educação 372.21

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Amplamente Cursos e Formação Continuada
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte - Brasil

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2020

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

**Editora Chefe:**
Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

**Assistentes Editoriais:**
Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Maria Pollyana Sales Vicente
Margarete Freitas Baptista

**Bibliotecária:**
Aline Graziela Benitez

**Projeto Gráfico e Diagramação:**
Luciano Luan Gomes Paiva
Caroline Rodrigues de F. Fernandes

**Imagem da Capa:**
Canva

**Edição de Arte:**
Luciano Luan Gomes Paiva

**Revisão:**
Os autores

2020 *by* Amplamente Cursos e Formação Continuada
Copyright © Amplamente Cursos e Formação Continuada

Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Amplamente Cursos e Formação Continuada
Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Amplamente Cursos e Formação Continuada.

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de atribuição Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).

Este e-book contém textos escritos por autores de diversos lugares do Brasil e, possivelmente, de fora do país. Todo o conteúdo escrito nos capítulos, assim como correção e confiabilidade são de inteira responsabilidade dos autores, inclusive podem não representar a posição oficial da Editora Amplamente Cursos.

A Editora Amplamente Cursos é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Todos os artigos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

É permitido o download desta obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Situações de má conduta ética e acadêmica ou quaisquer outros problemas que possam vir a surgir serão encaminhados ao Conselho Editorial para avaliação sob o rigor científico e ético.

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2020

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

## CONSELHO EDITORIAL

Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Débora Cristina Modesto Barbosa
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dr. Jakson dos Santos Ribeiro
Dra. Josefa Gomes Neta
Dra. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Rafael Leal da Silva
Dra. Ralydiana Joyce Formiga Moura
Dra. Roberta Lopes Augustin
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito

## CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima
Esp. Bruna Coutinho Silva
Ma. Camila de Freitas Moraes
Me. Carlos Eduardo Krüger
Esp. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Me. Clécio Danilo Dias da Silva
Me. Fabiano Eloy Atílio Batista
Ma. Heidy Cristina Boaventura Siqueira
Me. Jaiurte Gomes Martins da Silva
Me. José Flôr de Medeiros Júnior

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2020

Me. Josicleide de Oliveira Freire

Me. João Antônio de Sousa Lira

Me. Lucas Peres Guimarães

Me. Luma Myrele Brandão

Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa

Me. Márcio Bonini Notari

Me. Maria Antônia Ramos Costa

Me. Milson dos Santos Barbosa

Ma. Náyra de Oliveira Frederico Pinto

Ma. Rosiane Correa Guimarães

Me. Viviane Cordeiro de Queiroz

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2020

# DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Todos os autores desta obra declaram que trabalharam ativamente na produção dos seus trabalhos, desde o planejamento, organização, criação de plano de pesquisa, revisão de literatura, caracterização metodológica, até mesmo na construção dos dados, interpretações, análises, reflexões e conclusões. Assim como, atestam que seus artigos não possuem plágio acadêmico, nem tampouco dados e resultados fraudulentos. Os autores também declaram que não possuem interesse comercial com a publicação do artigo, objetivando apenas a divulgação científica por meio de coletâneas em temáticas específicas.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# APRESENTAÇÃO

O E-book Amplamente: Educação para a vida consiste em uma coletânea de textos científicos oriundos de teorias e práticas educacionais nos diversos contextos de ensino e aprendizagem, principalmente incorporados às novas demandas que a Educação atual vem exigindo. O ensino já não é mais um repasse para acúmulo de informações, já são necessárias várias outras competências a serem desenvolvidas, principalmente, a partir de algumas perguntas, como: Que indivíduos queremos formar? Com quais competências? Para atuar de que forma no mundo? Até aonde a Educação pode influenciar?

Atualmente, estão emergindo, sobretudo pelas redes sociais, discussões sobre diversidade, gênero, raça, classes sociais entre outras, cabendo aos educadores, também, se posicionarem sobre esses e outros tantos assuntos. A Educação não está isolada, pois dentro do contexto educacional há pessoas e experiências que se construíram a partir dessas estruturas e, desta forma, o debate, de múltiplas formas e em diversos contextos, se torna imprescindível.

É nesse sentido que o E-book Amplamente: Educação para a vida traz diversos textos de professores e pesquisadores em formato de artigos completos oriundos de Pesquisa Concluída, Pesquisa em Andamento, Ensaio Acadêmico e Relato de Experiência para suscitar um debate importante para os professores das diferentes áreas de ensino, sobretudo na Educação Básica.

Assim, em nome da Amplamente Cursos e Formação Continuada, convido a todas as pessoas para leitura do E-book Amplamente: Educação para a vida, objetivando conhecer os debates e demandas educacionais produzidas por pesquisadores profissionais de todo país. Desejo uma ótima leitura!

Luciano Luan Gomes Paiva

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2020

# SUMÁRIO

**CAPÍTULO I ..... 15**
**A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS CONCEITOS DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
Rosália Estéfanye Trindade Gomes; Tânia Roberta Costa de Oliveira.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-01

**CAPÍTULO II ..... 27**
**A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A CONTRIBUIÇÃO SIGNIFICATIVA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
Thayanne Mayul de Souza Borges Ribeiro
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-02

**CAPÍTULO III ..... 35**
**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**
Tiago Marinho da Silva
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-03

**CAPÍTULO IV ..... 45**
**A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**
Elivelton Costa Oliveira
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-04

**CAPÍTULO V ..... 61**
**A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS**
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas;
Maria Vilma Silva Santos Andrade; Maria Aparecida de Amorim Silva;
Edjane Miranda de Queiroz Silva; Kaline Lopes da Silva;
Vanusa Bezerra da Silva; Josete Rodrigues da Silva.
DOI - Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-05

**CAPÍTULO VI..... 71**
**A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MONTE SANTO**
Renê da Silva Tolentino
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-06

**CAPÍTULO VII ..... 87**
**A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO**
Aldeiza Maria de Morais Fonseca; Jane Cleide Silva.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-07

**CAPÍTULO VIII..... 98**
**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SEUS LIMITES**
Jailton dos Reis Santos Feitosa; Maria Elizabete Souza Couto;
Cíntia Lopes Vieira de Jesus.
DOI – capítulo: 10.47538/AC-2020.10-08

**CAPÍTULO IX..... 104**
**A PRESENÇA DO LÚDICO COMO ELEMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM EM TURMAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Antonia Eveline Soares da Silva
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-9

**CAPÍTULO X ..... 120**
**ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS SURDOS DE ENSINO REGULAR NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**
Francisca Aglaiza Romão Sedrim Gonçalves; Lucia Monte de Oliveira;
Luiz Cleverton Barros Figueredo; Maria Aparecida Gonçalves;
Valquíria Carneiro da Silva.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-10

**CAPÍTULO XI..... 128**
**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL RECEITAS CULINÁRIAS**
Claudinéia Feitosa; Cristiane de Fátima Lemes Domingos.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-11

**CAPÍTULO XII ..... 137**
**ANÁLISE DE CONFLITOS OBSERVADOS NA GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS**
Ângela Aparecida de Almeida, Maycon de Souza Silva Cunha Gregório.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-12

**CAPÍTULO XIII ..... 145**
**APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE**
Celso Antonio de Oliveira; Cleber Capelari da Purificação;
Eliene Oliveira de Sousa;
Gilma Valadão de Oliveira; Mario Roney de Jesus Sousa.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-13

**CAPÍTULO XIV ..... 154**
**APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA AO DESEMPENHO MOTOR EM ESCOLARES DE 11 A 15 ANOS DE IDADE: UMA COMPARAÇÃO GEOGRÁFICA**
Fábio Nascimento Silva; Amanda Cristina Sales Canuto;
Antonio Manoel dos Santos Sousa Costa; Jader de Andrade Bezerra.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-14

**CAPÍTULO XV ..... 164**
**AS CONTRIBUIÇÕES E INTERFERÊNCIAS DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Mércia Cláudia Dantas de Sena
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-15

**CAPÍTULO XVI ..... 171**
**COMPOSTAGEM COMO RECURSO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**
Marcelo Damiano; Maria Olímpia de Oliveira Rezende.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-16

**CAPÍTULO XVII ..... 179**
**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 4º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA JULIETA MOURA SOUZA– IPANGUAÇU/RN**
Talita Irineu de Araújo; Antônia Maria do Nascimento Nobre;
Lucia Bernadete Soares de Lima.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-17

**CAPÍTULO XVIII..... 200**
**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS, TENDÊNCIAS PARA O PROTAGONISMO E MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS**
Valdício Almeida de Oliveira; Vanessa Soares de Santana;
Andreza Soares de Santana; Zizina do Rozário Santos;
Carolina Batista da Conceição.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-18

**CAPÍTULO XIX..... 215**
**EDUCAÇÃO PÚBLICA À DISTÂNCIA NO ESTADO DE MATO GROSSO**
Adriana Aparecida Carvalho Pereira; Celso Antonio de Oliveira;
Luiza Lewin Bucco; Vilma Barbosa Oliveira.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-19

**CAPÍTULO XX ..... 224**
**ENSINO DE LEITURA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GUAMARÉ/RN**
Francisca Elitânia Bezerra de Araújo
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-20

**CAPÍTULO XXI..... 238**
**ENSINO E FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV**
Eude de Sousa Campos; Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-21

**CAPÍTULO XXII ..... 247**
**ESCOLA E FAMÍLIA: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA**
Edna Maria Silva Da Costa, Lúcia de Fátima Silva da Costa;
Francisca das Chagas do Nascimento.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-22

**CAPÍTULO XXIII..... 259**
**FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**
Kamila Alkmim Nascimento
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-23

**CAPÍTULO XXIV ..... 272**
**FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO DO EU E AS COMPETÊNCIAS DOCENTES**
Magno Alexon Bezerra Seabra; Silvânia da Silva Santos;
Luciano Alves Farias da Silva; Josemilton Ramos de Oliveira;
Davidson Lins Bezerra.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-24

**CAPÍTULO XXV ..... 280**
**GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA**
Elizeu Tolentino da Silva
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-25

**CAPÍTULO XXVI ..... 293**
**JOGOS POPULARES: NA PERSPECTIVA DE UM RESGATE HISTÓRICO**
Olivia da Silva Honorio; Mozart Rodrigues de Sales.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-26

**CAPÍTULO XXVII ..... 297**
**O IMPACTO DA EDUCAÇÃO NOS PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS DO MUNICÍPIO GOIANO DE AMERICANO DO BRASIL**
Sergio Caruso; Leila Maria Ferreira Salles.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-27

**CAPÍTULO XXVIII ..... 308**
**O INSPETOR DE ALUNOS: DE RESPONSÁVEL PELOS CORREDORES ESCOLARES AO AGENTE EDUCADOR INCLUSIVO**
Priscila Caldas Sapucaia; Paula Maria da Cruz Basílio; Paula Dias Alves.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-28

**CAPÍTULO XXIX ..... 323**
**O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
Davi Querino da Silva; Clóvis Umbelino de Lima; Lucilde Freire de Lima;
Francisca Sephora Anacleto Viana; Maria Fabiane Alves Balbino.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-29

**CAPÍTULO XXX ..... 334**
**O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ANOS INICIAIS**
Ivanize Salustiano de Souza; Valdeni Galvão da Silva.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-30

**CAPÍTULO XXXI ..... 342**
**O PSICOPEDAGOGO E A INVESTIGAÇÃO COMPORTAMENTAL DE UM ALUNO DOS ANOS INICIAIS: ESTUDO DE CASO**
Ivanize Salustiano de Souza; Valdeni Galvão da Silva.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-31

**CAPÍTULO XXXII ..... 359**
**O SUPERVISOR E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA**
Luara Hawanny Silva Sousa; Josenete Trajano de Souza;
Francislayne Firmino Sales Santos.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-32

**CAPÍTULO XXXIII ..... 368**
**O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO FRENTE ÀS CRIANÇAS COM TEA – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**
Ítala Nayara Ferreira de Souza Bezerra
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-33

**CAPÍTULO XXXIV ..... 381**
**O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas;
Valdeci Lima da Silva; Edjane Miranda de Queiroz Silva;
Vanusa Bezerra da Silva; Marcos Vinícius da Silva.
DOI - Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-34

**CAPÍTULO XXXV ..... 391**
**REFLEXÕES SOBRE OS MODELOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**
Marcelo Alves da Silva; Viviane Simas da Silva.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-35

**CAPÍTULO XXXVI ..... 407**
**SUPERVISOR ESCOLAR: MEDIADOR DO PROCESSO PEDAGÓGICO FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES**
Francislayne Firmino Sales Santos; Luara Hawanny Silva Sousa;
Josenete Trajano de Souza.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-36

**CAPÍTULO XXXVII ..... 424**
**UMA BREVE REVISÃO DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**
Angela Maria da Silva Campos; Célia Maria Cerantola de Mattos;
Simone Lopes Mendes.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-37

**CAPÍTULO XXXVIII ..... 435**
**USO DE DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS NA ADOLESCÊNCIA**
Ana Jakellyne Pecori Viana
DOI - Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-38

**CAPÍTULO XXXIX ..... 449**
**USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE GENÉTICA HUMANA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**
Andressa Carolina de Souza Martins; Maria Raquel da Silva Bezerra;
Raul Sousa Andreza.
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-39

**SOBRE OS ORGANIZADORES ..... 457**

**SOBRE OS AUTORES ..... 459**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 478**

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO I

## A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS CONCEITOS DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Rosália Estéfanye Trindade Gomes[1]; Tânia Roberta Costa de Oliveira[2].

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-01

**RESUMO:**

Este relato de experiência de ensino corresponde aos resultados parciais de uma pesquisa, iniciada em agosto de 2018 e concluída em julho de 2019. Na atualidade muitos estudos defendem a Educação Especial, principalmente relacionando-a ao letramento infantil, mas poucos aliam o Atendimento Educacional Especializado de um aluno com Transtorno do Espectro Autista ao ensino de ciências. Nesta perspectiva, as etapas da pesquisa apresentadas objetivaram identificar a atuação do professor-pesquisador responsável por este atendimento com um aluno Autista mediante o ensino de ciências, bem como promover a criação de rotina do aluno em sala de aula e desenvolver a relação de confiança e afetividade no ensino fundamental, em uma escola pública da região metropolitana de Belém, estado do Pará. Os dados foram coletados através de uma pesquisa-ação e, posteriormente, analisados de acordo com os princípios da Teoria da Aprendizagem Significativa. Os resultados mostraram que o acompanhamento especializado é de suma importância para o convívio social do aluno, assim como para a apropriação de novos conhecimentos formais trabalhados em sala de aula. Revelaram também que o uso de materiais potencialmente significativos, de atividades diferenciadas e pensadas na individualidade do aluno, é enriquecedor para o despertar do prazer no estudo das ciências da natureza no Ensino Fundamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem Significativa. Atendimento Educacional Especializado. Autismo. Ensino de Ciências.

## INTRODUÇÃO

1Universidade do Estado do Pará (UEPA), Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. E-mail: eg624217@gmail.com
2 Universidade do Estado do Pará. Departamento de Ciências Naturais. E-mail: troberta4@gmail.com
http://lattes.cnpq.br/1297726850071403

A apropriação de recursos pedagógicos diversificados é imprescindível para um bom profissional da área da Educação Especial que deseja atuar na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, nestas etapas da Educação Básica, faz-se necessário o desenvolvimento de atividades com materiais lúdicos que chamem a atenção e o interesse da criança, tendo o cuidado de não perder o caráter educativo.

Nessa perspectiva, o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é promover situações de aprendizagem para construção de conhecimentos e inclusão do aluno, objetivando uma formação crítica do educando.

Por conseguinte, nesta pesquisa, são apresentados os resultados obtidos durante as vivências do professor-pesquisador no AEE de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) especificamente voltados para o ensino de Ciências da Natureza utilizando recursos didáticos para facilitar o aprendizado, bem como tornar mais prazerosa a estadia em sala de aula e seu aprendizado.

Esta pesquisa apresenta como diferencial a abordagem de literaturas que aliam a aprendizagem de crianças com TEA, o profissional do AEE e o Ensino de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental. Por isso, possui como problemática: é possível promover no Atendimento Educacional Especializado a Aprendizagem Significativa dos conceitos das Ciências Naturais de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Com isso, os objetivos desta pesquisa são: 1) Identificar a atuação do professor de Atendimento Educacional Especializado com um aluno com Transtorno do Espectro Autista mediante o Ensino de Ciências do Ensino Fundamental; 2) Promover a criação de rotina do aluno em sala de aula; 3) Desenvolver a relação de confiança e afetividade entre professor-pesquisador e aluno; 4) Utilizar recursos didáticos de baixo custo para o aprimoramento do ensino de Ciências baseado na Teoria da Aprendizagem Significativa.

## MARCO TEÓRICO

O conceito de acessibilidade é extremamente discutido na atualidade, a Legislação Brasileira com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define como a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos,

sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2013).

Além disso, um conceito que muito se confunde com acessibilidade é o da inclusão, Freire (2008) conceitua sobre inclusão de maneira ampla quando relata que:

> A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. (FREIRE, 2008, p. 5).

Partindo do pressuposto que incluir é também um movimento educacional, uma possibilidade para a inclusão de todos os indivíduos na sociedade é a Educação Especial para todos que necessitem de um olhar diferenciado e individualizado considerando suas necessidades e particularidades.

Ambróes e Oliveira (2017, p. 212) conceituam Educação Especial como:

> [...] Um sistema de educação caracterizado por um público-alvo que necessita de um olhar diferenciado, pois a escola, ao receber os alunos da educação especial, vai precisar reorganizá-la para que todos os alunos, em especial os autistas, tenham sucesso em seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo (AMBROES; OLIVEIRA 2017, p. 212).

Após muitos anos de diálogos, entrou-se em um consenso sobre a Educação Especial e para que ela possa consolidar-se na sociedade é necessário, segundo Khater e Souza (2018), "[...] incluir todos os alunos em sala, independente de etnia, sexo, raça, credo ou condição física ou ainda intelectual. Ou seja, devemos estar preparados para lidar com a diversidade, de maneira geral" (2018, p. 30).

Quando se trata de Educação Especial, é notório a vastidão de especificidades, mas esta pesquisa parte dos chamados Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) em função da perda das habilidades sociais e comutativa proeminentes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também conceitua sobre as características dos alunos com TGD sendo:

> [...] Aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com Autismo, Síndromes do Espectro do Autismo e Psicose Infantil. (BRASIL, 2008, p. 15).

Esta pesquisa possui como foco central a aprendizagem no âmbito das Ciências da Natureza de uma criança com Transtorno do Espectro Autista, com isso, o médico austríaco Leo Kanner (1943) identifica como traço fundamental do Autismo a incapacidade de relacionar-se normalmente com pessoas e situações, onde a criança com autismo apresenta como características a falta de linguagem (mutismo), vive isolada, obsessão a certos ruídos e alguns objetos, estereotipias e ecolalia (repetição da última sílaba ou palavra escutada) dando origem a nomeação do Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo.

As causas do Autismo ainda não foram definidas, até a década de 1960 foi considerado um transtorno emocional, causado pela ausência de afeto dos pais na criação dos filhos, no entanto não havia comprovação empírica.

Independente de para quem está destinado os conhecimentos formais, segundo Moreira (2011) aprender com significado é compreender o que se aprende, ser capaz de aplicar, transferir e compartilhar os conhecimentos aprendidos. Quando ocorre o inverso e o conteúdo a ser aprendido na escola não possui relação com o contexto do aluno, ele acaba por "decorar" as informações, e com o passar do tempo esquece tudo que foi decorado.

Para Ausubel (2003) a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação (conceito novo) se relaciona substantivamente, com um conceito relevante existente na estrutura cognitiva do aprendiz, denominado subsunçor. Baseado em uma informação nova relacionando-se substantivamente com um conceito já aprendido pelo aluno sofrendo modificações tornando-se mais elaborado e amplo.

De acordo com Moreira (2008, p. 02) a aprendizagem significativa é desenvolvida de forma progressiva, e ocorre quando "novos conceitos, ideias, proposições interagem com outros conhecimentos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade".

Para que a aprendizagem significativa ocorra através da interação entre conceitos é necessário que o educando não esteja em condição de receptor passivo de informações, e sim na posição de protagonista no processo de produção de conhecimentos.

## METODOLOGIA

As fontes que inspiraram o início desta pesquisa, sobre as vivências obtidas pela professora-pesquisadora de AEE junto com um aluno Autista, foram artigos de revistas acadêmicas, dissertações e teses. De perspectiva científica qualitativa utiliza o processo de pesquisa-ação, centrando em três fases essenciais, sendo elas: observar, pensar e agir, com o intuito de solucionar a problemática da pesquisa acerca da relevância do AEE para os processos de ensino e de aprendizagem na disciplina de Ciências da Natureza de um aluno com TEA.

Thiollent (1985, p. 14) define pesquisa-ação como:

> [...] Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

A pesquisa foi realizada a partir das vivências obtidas pela professora-pesquisadora após sua contratação para sala de recursos especializados com o propósito de acompanhar diariamente as atividades em sala de um aluno Autista, enquanto estava no 3° ano do Ensino Fundamental com oito anos de idade, em uma escola pública da região metropolitana de Belém no estado do Pará. E analisadas através do diário de campo feita pela mesma durante sua vivência.

O trabalho foi iniciado no 2° semestre do ano letivo, em 2018, e seu planejamento de atividades foi dividido em meses, conforme descrito o quadro 1. É importante destacar que as atividades foram realizadas concomitantemente ao trabalho da professora regente de classe, onde a professora-pesquisadora preparava com antecedência as atividades a serem realizadas conforme o planejamento de atividades semestral estabelecido pela professora regente.

Quadro 1. Planejamento mensal de atividades da professora do AEE com aluno com TEA

| **Meses** | **Conteúdo programático trabalho em sala de aula** | **Atividade** | **Descrição** |
|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Agosto | Não frequentava aulas de ciências | - | - |
| | | - | Estabelecimento de confiança do aluno com a professora | Uso de atividades recreativas com o uso de massinha de modelar e blocos lógico |
| 2 | Setembro | Sistema Solar | Vídeo infantil sobre a temática | Exibição de vídeo de curta duração |
| | | | Jogo de curiosidades sobre a via Láctea | Relacionar o item com sua descrição |
| | | | Pintura do Sistema Solar | Em folha impressa, utilizando lápis de cor e canetinha |
| 3 | Outubro | Realizado projeto interdisciplinar durante todo mês das crianças | Interação do aluno com a turma | Participação durante todas as atividades do projeto |
| 4 | Novembro | Classificação e hábitat dos animais | Ficha técnica dos animais | Identificar o animal na imagem e marcar sua descrição corretamente |
| 5 | Dezembro | Órgãos dos sentidos | Estimulação dos sentidos | Distinguir sabores, odores, objetos e sons |
| | | | Situação problema | Classificar qual sentido foi utilizado em cada situação |

No mês de outubro, identificado no quadro 1, o aluno participou de um projeto interdisciplinar planejado pela professora regente de classe relacionado ao dia da criança, e não acrescentou dados nesta pesquisa.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Durante o primeiro descrito nesta pesquisa, o aluno possuía carga horária reduzida em sala de aula com a justificativa de irritação. A carga horária do aluno só passou a ser completa após o aumento gradativo do tempo em sala de aula no ano anterior, onde foram oferecidas ao aluno atividades prazerosas para que o mesmo não se irritasse, assim causando um possível trauma dificultando sua estadia em sala de aula.

Belisário (2010) aponta que:

> Assim, no decorrer dos primeiros dias, é fundamental ter em mente que a experiência da escola necessita entrar, o quanto antes, num terreno mais previsível para aquela criança. Isso deve ser feito, obviamente, sem retirar a naturalidade do ambiente escolar, mas tendo em mente que a mesma inflexibilidade que torna tão difíceis as primeiras experiências nesse ambiente poderão se tornar indesejáveis (BELISÁRIO, 2010, p. 23).

Por se tratar de um aluno Autista, a necessidade de um planejamento de atividades baseados na afinidade do aluno encontra-se com maior destaque, pois, antes de qualquer atividade educacional a ser planejada é preciso que o aluno tenha confiança no professor.

Para Masini e Moreira (2018),

> Se a Aprendizagem Significativa é concebida por um processo relacional complexo é relevante que se busquem caminhos para se aproximar do aprendiz a fim de proporcionar condições para ocorrência da Aprendizagem Significativa. (MASINI e MOREIRA, 2008, p. 69).

Para um bom relacionamento fez-se necessário à realização de muitas atividades lúdicas e prazerosas para o aluno, como o uso de massinha de modelar, brincadeiras com blocos lógicos, entre outros. Onde o aluno pôde expressar seu encantamento envolvendo transportes aéreos, e em seus momentos de lazer sempre insere tais elementos, com a representação de um avião caça da Força Aérea Brasileira, com a criação de inúmeras representações de transportes aéreos de modelos distintos como foguetes e naves espaciais.

Moreira (2008), afirma que o significado está nas pessoas, não nas palavras (ou nos signos). Por isso, a professora-pesquisadora proporcionou ao aluno atividades em que ele se sentisse confortável durante a realização, bem como a tentativa de entender o significado de tal afinidade para o aluno.

Com a participação do aluno durante as aulas de Ciências, a professora-pesquisadora optou por trabalhar metodologias alternativas como a exibição de vídeo infantil que revelava de maneira simples os movimentos da Terra e da Lua. No entanto, o aluno fazia comentários junto ao vídeo demonstrando já saber tais conteúdos, apresentando aprendizagem significativa representacional, que segundo Moreira (2008) é quando estabelece uma correspondência entre um determinado significado e uma certa representação.

Com esta observação, a professora-pesquisadora preparou um jogo individualizado em que o aluno precisava relacionar o item com sua descrição, como por exemplo: a imagem do Sol com sua descrição "maior estrela do Sistema Solar e todos planetas giram em torno dele".

Nesta atividade o aluno demonstrou total domínio do conhecimento, relacionando todas as peças de maneira correta, utilizando o método de eliminação para os itens em que tinha dúvida, passando da aprendizagem representacional para a aprendizagem conceitual, pois, Moreira (2008) ressalta que:

> Esse processo envolve sucessivos encontros com instâncias do conceito, abstração, indução, generalização dentro de uma classe e discriminação entre classes [...] Conceitos apontam regularidades em objetos ou eventos e são representados, geralmente, por palavras-conceito (MOREIRA, 2008, p. 27).

Posteriormente, uma outra atividade planejada pela professora foi a pintura do Sistema solar em folha impressa, atividade que novamente o aluno obteve êxito, fazendo-a com facilidade e empenho.

Com a duração de apenas uma aula, a professora AEE entregou uma ficha técnica impressa contendo 8 imagens de animais e as seguintes descrições contidas no quadro 2.

Quadro 2. Planejamento mensal de atividades da professora do AEE com aluno com TEA

| **Perguntas** | **Possibilidades de respostas** | | |
|---|---|---|---|
| 1) Que tipo de animal pertence? | ( ) Selvagem | ( ) Doméstico | |
| 2) Sua classificação | ( ) Aquático | ( ) Terrestres | ( ) Aéreos |
| 3) Onde vive? | ( ) Floresta | ( ) Lares humanos | ( ) Em baixo d'água |

O aluno obteve aprimoramento dos conhecimentos prévios com a aula em classe e a resolução da atividade, em que a professora-pesquisadora de AEE realizava perguntas sobre os significados das palavras, bem como as definições dos animais (Quadro 2). Nesta atividade o aluno teve mais facilidade por ser apenas uma atividade de caráter rápido o

que favoreceu sua realização devido ao cansado e impaciência com atividades longas e com necessidade de grande escrita.

Para conclusão do semestre, o conteúdo ministrado em sala de aula foram os órgãos dos sentidos, e por se tratar de assuntos que o aluno demonstrava conhecimentos básicos professora-pesquisadora optou por uma atividade oral e outra prática.

A primeira consistia na leitura de situações problemas e o aluno só teria que responder oralmente qual sentido tinha sido utilizado, como por exemplo:

1) "Está música está muito alta!" – e o aluno responde "é a audição".

A única resposta incorreta foi para pergunta:

1) "Ana tirou o bolo do forno e queimou a mão."

Ao invés do aluno responder que o sentido utilizado foi o tato, o aluno respondeu olfato, por ter associado ao bolo seu cheiro ao sair do forno. De acordo com Ausubel (1968 apud MASINI; MOREIRA, 2008, p. 109):

> Não é sempre fácil demonstrando que tenha ocorrido Aprendizagem Significativa e que o aluno realmente compreendeu o que foi ensinado. [...] um dos recursos mais indicados para essa avaliação é a solução de problemas, que requer outras habilidades e quantidades entre as quais raciocínio, [..] improvisação, [...] além da compreensão dos princípios básicos envolvidos. (AUSUBEL, 1968 apud MASINI; MOREIRA, 2008, p. 109).

Como última atividade sobre o tema a professora de AEE trouxe para o aluno uma proposta de estimação dos sentidos. Para esta atividade o aluno obteve algumas dificuldades primeiramente em ficar de olhos vendados, quando já estava habituado com o escuro, o aluno passou pela fase do olfato sem grandes dificuldades bem como a distinção de sons, mas quanto ao paladar e ao tato o aluno obteve dificuldades em comer a fruta banana dizendo que preferia jujuba, e também na distinção de uma moeda em que julgou ser um botão.

Ao analisarmos tais atividades envolvendo os conteúdos de ciências durante o primeiro semestre da pesquisa, Ausubel (2003), propõe três condições fundamentais para a ocorrência da aprendizagem significativa, dentre elas:

1. Um material potencialmente significativo, onde o professor deve ter em mãos materiais que saiam de conceitos gerais para conceitos específicos.

Tal condição foi totalmente respeitada pela professora AEE, afinal todas foram planejadas conforme as vivências do aluno, ou seja, seu conhecimento prévio, partindo para o mais específico com o aprimoramento dos conteúdos formais.

2. A disponibilidade de conceito subsunçor adequado na estrutura cognitiva, ou seja, os conhecimentos prévios dos estudantes devem ser verificados pelo professor antes de começar a trabalhar o material.

A segunda condição também foi respeitada, afinal o acompanhamento foi desenvolvido diariamente, tendo foco para esta pesquisa o ensino de Ciências, no entanto a professora acompanhava todos os momentos em classe do aluno, ou seja, a criança sempre sabe alguma coisa, e a escola está responsável em sistematizar e ampliar os conhecimentos adquiridos.

3. A predisposição para aprender, consiste que o aluno queira aprender significativamente e estar atento e possuir o interesse em aprender.

Esta última condição foi completamente comprovada a partir da relação de confiança em que o aluno possuía com a professora-pesquisadora, e todas as propostas eram aceitas pelo aluno sem grandes dificuldades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os objetivos propostos nesta pesquisa, percebemos que a atuação deste profissional é de extrema importância para o convívio social do aluno bem como para o aprimoramento dos seus conhecimentos prévios na disciplina de Ciências.

A utilização de materiais potencialmente significativos foi de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa, afinal partir de conceitos gerais para específicos auxiliam no processo de aprendizagem do aluno.

Além disso, levar em consideração os conceitos subsunçores do aluno fazem com que a aprendizagem seja progressiva conforme a disponibilidade do aluno em aprender, onde um material pode ser o mais potencialmente significativo possível, mas se não houver atribuição de significado aquela aprendizagem é chamada de mecânica, não de significativa.

Esta pesquisa também reconhece que os conhecimentos possuem significados distintos para quem aprende e, especificamente, em relação ao aluno com TEA estes

significados estiveram em constante transformação e aprimoramento. Um ensino centrado na interação social estimulando o aluno a aprender e acima de tudo levando em consideração conhecimento prévio como fator primordial para a aquisição de novos conhecimentos tendem a promover a Aprendizagem Significativa.

## REFERÊNCIAS

AMBRÓES, D.M; OLIVEIRA, G.P. **O aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula**: caracterização, legislação e inclusão. Anais do 1° seminário Luso-brasileiro e Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão. Rio grande do Sul. RS, 2017.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BELISÁRIO F., J. F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília: ministério da educação, secretaria de educação especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdfm . Acessado em 19 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf. Acessado em 28 de dezembro de 2018.

FREIRE, S. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008 | 5 – 20.

KANNER, L. **Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo.** Tradução e Revisão: Marialice de Castro Vatavuk. Disponível em:Http://www.ama.org.br/site/images/stories/Voceeaama/artigos/080609disturbiosart.pdf. Acessado em 18 de dezembro de 2018.

KHATER E.; SOUZA k. C. S. D. **Diversidade X Inclusão:** Conceito, teoria e prática na educação infantil. Revista Educação em Foco – Edição nº 10 – Ano: 2018.

MASINI, E.F.S.; MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo: Vetor, 2008.

MOREIRA, M.A. **A Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel**. In Aprendizagem Significativa: Condições para ocorrência que levam a comprometimentos Elcie F. Salzano Masini, Marco Antônio Moreira. São Paulo: Vetor, 2008.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem.** 2. ed. ampl. São Paulo: E. P. U, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez,1985.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO II

## A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A CONTRIBUIÇÃO SIGNIFICATIVA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Thayanne Mayul de Souza Borges Ribeiro[3]
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-02

**RESUMO:**

O psicopedagogo dentro do contexto escolar elabora tarefas que possibilitam estimular o desenvolvimento cognitivo. Logo, age sobre os elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem tornando-o mais efetivo. Portanto, esse estudo tem por finalidade reconhecer a relevância da atuação do psicopedagogo, em especial dentro do espaço educacional. Além de apresentar as possibilidades interventivas desse profissional diante dos problemas de aprendizagem. Realizou-se uma revisão de literatura, com abordagem qualitativa de artigos publicados recentemente, além da inclusão de alguns capítulos de livros que abordam acerca dessa temática. Assim sendo, o psicopedagogo propicia um suporte de interação entre o educador e o aluno que permitem trabalhar as dificuldades e as diversidades de cada discente. Observa-se que o profissional é responsável por criar as estratégias interventivas e preventivas, com o intuito de que as dificuldades sejam superadas e aprendizagem se torne mais significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor. Aluno. Psicopedagogo. Processo de Ensino e Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

Dentro da perspectiva institucional o professor tem a tarefa de ensinar propiciando aos educandos exercitar a habilidade de opinar, refletir e, posteriormente tomar decisões (PILETTI, 2004). Todavia, no decorrer do percurso escolar alguns aprendentes podem encontrar algumas dificuldades. E as relações estabelecidas entre o professor e aluno podem ser determinantes, vista como positivas ou negativas dependendo do contexto.

3 Pós-graduada em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Terapia Cognitiva Comportamental Faculdade Brasileira de Ensino Pesquisa e Extensão (FABEX). Psicóloga. E-mail: mayul.thay@gmail.com

Em vista disso, conforme Bossa (2011), a Psicopedagogia é uma área que permite procurar soluções para os obstáculos que prejudicam o processo de aprendizagem (BOSSA, 2011).

Assim sendo, a pesquisa tem por objetivo enfatizar sobre a relevância da atuação do psicopedagogo dentro do ambiente escolar. E apresentar as possíveis intervenções frente às dificuldades de aprendizagem que possam auxiliar a equipe pedagógica na rotina diária.

Foi realizada uma revisão de literatura por meio de um levantamento, utilizando abordagem qualitativa, priorizando a publicação de artigos mais recentes existentes no Google acadêmico. E a inclusão de capítulos de livros que abordam acerca do tema. Os principais autores estudados para a elaboração desse artigo foram Patto (2010), Bossa (2011), Junqueira e Assis (2020), Guimarães, Mezzomo e Bertoldo (2020), entre outros. A presente pesquisa foi elaborada a partir do seguinte problema: De que modo a atuação do psicopedagogo dentro do espaço escolar pode contribuir para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem?

O tema torna-se relevante, visto que muitos fatores podem influenciar para que aprendizagem ocorra de maneira mais significativa. Logo, a atuação do psicopedagogo é essencial, principalmente na instituição escolar. Um profissional qualificado que se fundamenta na observação e na análise, com a finalidade identificar as dificuldades relacionadas à aprendizagem, que possibilite a orientação didática e metodológica, de acordo com as peculiaridades de cada aluno. A intervenção fundamenta-se em orientar pais (responsáveis) e auxiliar os educadores para que esses desenvolvam as estratégias que propiciem a aprendizagem mais efetiva e duradoura (DIAS; MENDES; OLIVEIRA, 2019).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Conforme Oliveira (2005) cada indivíduo influencia o outro de maneira recíproca. No contexto educacional, o professor ao ensinar difunde os padrões culturais e as

concepções existentes da sociedade (OLIVEIRA, 2005). De maneira que possa vir agir de maneira ativa para além do contexto educacional. No entanto, em alguns momentos, o professor depara-se com algumas adversidades que interferem no processo de ensino e aprendizagem (PILETTI, 2004).

Portanto, o educador exerce uma influência grande sobre o aluno e o tipo de relação estabelecida pode ser determinante para o processo de ensino e aprendizagem, sendo favorável ou desfavorável. Segundo Vygotsky (1996), a relação estabelecida entre o professor e o aluno tem que ser fundamentada na cooperação, no respeito e no crescimento mútuo. Já que o educando participa de forma interativa e ativa na construção do próprio conhecimento (VYGOSTKY, 1996).

No entanto, o educador não consegue manter inteiramente atitudes de neutralidade e termina por manifestar sentimentos de simpatia e antipatia diante de seus alunos. Sendo comum sob essa perspectiva que o professor associe as dificuldades a comportamentos relacionados à falta de interesse e à indisciplina (RODRIGUES, 2020).

Em muitos momentos se depara com algumas dificuldades, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Desta forma é importante para o professor refletir acerca da prática educativa. Buscar um método e uma forma de avaliação mais adequada para que o conteúdo seja transmitido de forma mais eficaz. Torna-se fundamental, por isso, levar em consideração as reais necessidades dos educandos (JUNQUEIRA; ASSIS, 2020).

## A FUNÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Desse modo, segundo Bossa (2011), a Psicopedagogia é uma área que busca soluções para os obstáculos que impedem processo de aprendizagem. Para autora o profissional é responsável por investigar e propor estratégias em relação às dificuldades de aprendizagem ocorridas no processo de construção de conhecimentos. Ao atuar como investigador busca reduzir os sintomas surgidos, compreendendo a relação que o indivíduo estabelece com o próprio conhecimento e o modo de aprendizagem (BOSSA, 2011).

Em vista disso, o psicopedagogo desempenha as atividades em torno do sujeito aprendente. Incentivando-o no desenvolvimento cognitivo das funções executivas superiores. Essas se situam na região do córtex pré-frontal do cérebro. Ao estimular com tarefas e estratégias o desenvolvimento dessa região fortalece a capacidade criativa do indivíduo e, consequentemente, atua no processo de ensino e aprendizagem (GUIMARÃES; MEZZOMO; BERTOLDO, 2020).

> Frente ao exposto, em suma, com relação aos processos de aprendizagem, as funções executivas são a porta principal para a melhora, em casos de dificuldades de aprendizagem, e a forma com que pode ser estimulada para prevenção de futuros problemas durante o processo de desenvolvimento dos sujeitos (GUIMARÃES; MEZZOMO; BERTOLDO, 2020, p. 477).

Uma vez que as dificuldades de aprendizagem afetam as funções executivas superiores, a capacidade de concentração e até mesmo a área ligada às emoções. Observam-se nas pessoas que apresentam esses distúrbios alguns comportamentos recorrentes tais como: a dificuldade para seguir as regras, a falta de habilidade psicomotora, a fala desordenada, dentre outros sintomas (SMITH; STRICK, 2012).

Segundo Silva (2014) no Transtorno de Déficit de Atenção, (TDAH), é comum o sujeito apresentar: a falta de atenção, o comportamento impulsivo, e a hiperatividade tanto física quanto psíquica (SILVA, 2014). Constantemente distraído, é visto como indisciplinado e com desinteresse em estudar. De acordo com Stroh (2010) há uma pequena redução no córtex pré-frontal direito das pessoas que apresentam esse distúrbio. Isso provoca uma falha na capacidade neural de inibir os impulsos relacionados aos comportamentos. A pessoa não consegue terminar uma tarefa (STROH, 2010).

Atualmente, as dificuldades de aprendizagem mais estudadas, além do TDAH são: a disortografia; a dislexia; a disgrafia; a dislalia e a discalculia; (SMITH; STRICK, 2012). De acordo com Fernandez et al. (2009) mencionado por Rodrigues (2020) a disortografia está associada muitas vezes a dislexia. Nessa situação é uma dificuldade que envolve a capacidade de leitura. É muito observada nos anos iniciais da alfabetização. Há dificuldade de compreensão da linguagem oral e isso afeta a escrita e a capacidade linguística (RODRIGUES, 2020).

Rodrigues (2020) cita José e Coelho (2009) ao enfatizar que a disgrafia é um transtorno que surge durante o processo de alfabetização. Ocorrem erros frequentes de

ortografia tais como: a troca, a omissão e até mesmo o acréscimo de letras atrapalhando a escrita. Na dislalia a dificuldade surge ao pronunciar sons e palavras. Uma troca de sons ou a omissão de um fonema. Enquanto, na discalculia há uma falha na habilidade referente às operações matemáticas básicas. A pessoa não consegue ordenar os números e seguir as regras de cálculos e isso prejudica o desempenho do educando (RODRIGUES, 2020).

## A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR

O psicopedagogo institucional atende de forma individual, na própria escola, a criança ou adolescente com dificuldade de aprendizagem. Enquanto no atendimento da psicopedagogia clínica, o professor juntamente com a família encaminha o sujeito aprendente para uma avaliação psicopedagógica. A construção de estratégias muitas vezes é feita com a participação do educador. Centrando-se na busca de soluções para os problemas relacionados, em especial as dificuldades de aprendizagem (CUNHA; LUCION, 2020).

A ação do docente é fundamental para o desempenho do educando. Pois, a aprendizagem ocorre por meio de uma prática educativa orientada para a interação dinâmica dentro da sala de aula, na qual o aluno constrói o próprio conhecimento acerca da realidade que o cerca por meio do questionamento e da investigação (DAMASCENO; NEGREIROS, 2018).

Muitos fatores podem influenciar para que a aprendizagem aconteça de forma mais efetiva tais como: o ambiente em que o aluno está inserido, a família, o contexto escolar e a interação com o docente (DIAS; MENDES; OLIVEIRA, 2019). Assim sendo, a função do psicopedagogo é a de mediar a relação estabelecida entre o educador e o aluno. E entre esse e a construção do próprio conhecimento. Dessa maneira, apresenta as estratégias e as ferramentas benéficas importantes para as transformações educacionais (JUNQUEIRA; ASSIS, 2020).

O profissional possibilita um suporte inicial de interação que permite trabalhar as diversidades com as crianças e os adolescentes (FONTANA; LIZARDO, 2013). Criando as estratégias interventivas e as de caráter preventivo, com o intuito de que as pessoas

com dificuldades de aprendizagem aprendam (SILVA, 2017). De acordo com Junqueira e Assis (2020), avaliam o melhor momento de intervir, posteriormente, elabora um plano interventivo voltado para o distúrbio específico apresentado.

Um profissional qualificado verifica as dificuldades e propicia o direcionamento didático metodológico, segundo as singularidades de cada pessoa. Onde a intervenção fundamenta-se em orientar pais (responsáveis) e auxiliar os educadores para que esses desenvolvam as estratégias que possibilitem uma aprendizagem mais efetiva (DIAS; MENDES; OLIVEIRA, 2019).

Além de propor juntamente com a equipe pedagógica oficinas psicopedagógicas, nas quais as tarefas lúdicas têm uma relevância significativa. O brincar ganha um destaque especial por meio do olhar, da escuta e o acompanhamento do psicopedagogo, propiciando a aprendizagem e o desenvolvimento (GRASSI, 2013).

Desse modo o psicopedagogo assume uma importante função social sociabilizando os conhecimentos disponíveis, possibilitando o desenvolvimento cognitivo. Consequentemente, a função é a de trabalhar os elementos que constituem processo de ensino e aprendizagem de maneira que os vínculos surgidos sejam significativos (NASCIMENTO, 2013). E a aprendizagem ocorra de maneira mais duradoura (JUNQUEIRA; ASSIS, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os distúrbios e os transtornos de aprendizagem afetam, frequentemente, muitas crianças e adolescentes em idade escolar e cada pessoa tem a própria particularidade. No entanto, o processo educativo ainda é voltado para um grande número de alunos. Criam-se expectativas de que o professor verifique regularmente as metodologias de trabalho, planejando atividades que atendam a individualidade de cada um. E isso, por vezes, acaba sobrecarregando e ele termina se sentido esgotado.

Percebe-se que a atuação do psicopedagogo, no espaço escolar, centra-se em mediar a relação estabelecida entre o professor e o aluno. Elabora estratégias e atividades tanto de caráter interventivo quanto preventivo, com o intuito reduzir as dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Verifica-se, por meio deste artigo, a relevância do trabalho do psicopedagogo dentro do contexto escolar. Sob essa perspectiva propõe tarefas que estimulem o desenvolvimento cognitivo. Por consequência, atua sobre os elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem tornando-o mais efetivo.

A prática interventiva fundamenta-se na orientação dos pais ou responsáveis. Além de dar apoio e auxiliar a equipe pedagógica estimulando-os a desenvolver os mecanismos necessários para que ocorram as transformações educacionais centradas na aprendizagem mais significativa.

Deste modo, conclui-se que a contribuição da atuação do psicopedagogo no ambiente escolar é essencial. Assim sendo, esta pesquisa pode servir como base para aprofundar a discussão e a reflexão sobre esse tema, incentivando a construção do conhecimento e contribuindo de modo significativo com a sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CUNHA, Diana; LUCION, Cibele S. **A atuação do Psicopedagogo Clínico e Institucional nas Dificuldades de Aprendizagem junto à escola.** Revista Saberes Pedagógicos v.4, nº1, 2020; p.102-123.

DAMASCENO, Mônica A.; NEGREIROS, Fauston. **Professores, Fracasso e Êxito Escolar: Um Estudo no Contexto Educacional Brasileiro.** Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, v.10, n.1, jan./jun.2018; p.73-89.

DIAS, Brenda E.; MENDES, Iranilda F.; OLIVEIRA, Silvana Paula Z.; Andrezza Emilly C. **O papel do psicopedagogo no enfretamento das dificuldades de aprendizagem e suas causas.** Trabalho de Conclusão (Especialização Psicopedagogia e Educação Especial). Centro de Educação. IDAAM Educação Superior, 2019; 35p.

FONTANA, Lígia de A.; LIZARDO, Lilian de A. **A Leitura e a Contação como Recurso de Intervenção do Psicopedagogo.** Grau Zero-Revista Crítica Cultural. v.1, nº2, 2013; p.17-29.

GUIMARÃES, Áurea A.; MEZZOMO, Carolina L.; BERTOLDO, Janice V. **Contribuições Interdisciplinares de Psicopedagogia e Fonoaudiologia na Potencialização de Funções Executivas Superiores em Crianças com Transtorno de Aprendizagem.** Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v.9, n.16, jan./jun.2020; p.462-481.

GRASSI, Tânia Mara. **Psicopedagogia um olhar, uma escuta.** Curitiba: InterSaberes, 2013.

JUNQUEIRA, Angélica; ASSIS, Relinde Dalva de. **A importância da psicopedagogia no desenvolvimento das competências da BNCC no ensino aprendizagem.** Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.v.6, n.2, jun.2020; p.09-18.

NASCIMENTO, Fernanda D. **O papel do psicopedagogo na Instituição Escolar.** 2013.

OLIVEIRA, Marta. K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento Um Processo Sócio- Histórico.** São Paulo: Scipione, 2005.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional.** 17. ed. São Paulo: Ática, 2004.

RODRIGUES, Nancileide. **Dificuldades de Aprendizagens: Causas e Intervenções**. Revista Artigos. Com, v.17, jun. 2020; 11p.

SILVA, Andrezza Emilly C. **A Percepção dos Professores Acerca Da Psicopedagogia Na Instituição Escolar.** Trabalho de Conclusão (Curso Psicopedagogia). Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017; 28p.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Inquietas: Tdah- Desatenção, Hiperatividade, Impulsividade.** 4. ed. São Paulo: Globo, 2014.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de a-z: guia completo para pais e educadores.** Magda França (trad.). Porto Alegre: Penso 2012.

STROH, Juliana B. **TDAH-diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia Construção psicopedagógica.** 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** Jefferson Luiz Camargo (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO III

## A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Tiago Marinho da Silva[4]

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-03

**RESUMO:**

Este trabalho tem como objetivo analisar o aumento expressivo do oferecimento dos cursos de Graduações pelo Brasil como parte de uma democratização do ensino pelo país, pautada pelos apontamentos e as consequências gerada pelo descontrole e a falta de fiscalização desses cursos, tendo como foco a precariedade e desqualificação dos profissionais para o exercício da profissão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Democratização do ensino. Aprendizagem. Exercício profissional.

### INTRODUÇÃO

O aumento expressivo do oferecimento dos cursos de Graduação faz parte de uma democratização do ensino superior, porém trouxe consigo vários problemas na formação dos futuros profissionais e acadêmicos, sendo necessário um estudo do processo de ensino aprendizagem no contexto histórico e na metodologia de ensino. A expectativa criada por todos os graduandos independente da área é a obtenção da capacidade de exercício profissional ao qual se dedica um longo período de tempo, no curso, mas existem algumas limitações, ao término do curso nem todos estão aptos perante as dificuldades encontradas, que pode ser de um ensino aprendizagem falho ou os mecanismos de ensino sem preocupação com a qualidade que o ensino é ofertado.

Observamos que de maneira desenfreada está surgindo cursos de graduação no Brasil, seja na modalidade presencial ou EAD. Mas isso gera consequências futuras para a população no qual terá péssimos profissionais no mercado de trabalho. Se não houver realmente uma severa fiscalização e controle junto a esses cursos sendo primordial o MEC

4 Formado em Direito pela Faculdade Cristo Rei/PR, inscrito na OAB/PR n° 76.171 e em Ciências Sociais, Universidade Castelo Branco/RJ, Pós Graduado em Educação Ambiental, Docência no Ensino Superior, Mestrando-UENP. E-mail: tiagomarinho.advogado@gmail.com

Ministério da Educação e Cultura, fazer a linha ditatorial para abertura credenciamento ou recredenciamento de cursos de nível superior, por se tratar de pessoas que dirão que estão aptas para o mercado de trabalho, porém para isso é de extrema necessidade a qualidade dos profissionais que trabalham e ofertam esses cursos, com um planejamento pedagógico e uma estrutura fundamental para o ensino. Assim, não fazendo transformar o que é ensino em um monopólio de arrecadação de dinheiro e enriquecimento ilícito, dos grandes empreendedores.

Devemos entender que o ensino e o conhecimento são as palavras fundamentais para iniciar a educação, o Estado não pode somente se preocupar com números de vagas ofertadas durante o ano, e matriculas efetivadas, mas pelo obvio, deve analisar a qualidade e a estrutura que estas instituições estão propiciando para o ensino aprendizagem do discente seja ela pública ou privada.

## O CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO NO BRASIL

A história é ligada à consciência, que nos leva ou tem o objetivo de levar a agir de modo histórico político. O passado não deve ser analisado como algo sem validade e importância, mas sim como a experiência da evolução apreendida e consolidada.

Para Antonio M. Hespanha (1982), as ideias de instituições começam a surgir em fins dos anos 1960 e ao longo da década de 1970. Substituindo o modelo teórico, construídos de forma abstrata e dogmatizada, enquadrados na dialética da produção material e nas relações sociais concretas. Nos estudos históricos do Direito na América Latina.

O Brasil colônia não fomentou o diálogo do conhecimento, nem muito menos sua produção. Tudo que era permitido aos estudantes brasileiros foi a formação geral e teológica com padres jesuítas. Mas lá só dirigiram pessoas destinadas ao clero e à camada mais elevada da sociedade. O fato é que, com a independência do Brasil surgiu à criação de uma inteligência nacional, que tivesse a capacidade não apenas de prover as necessidades econômicas, mas, principalmente dar sustento a burocracia administrativa.

Para Moacyr (1936) o Brasil, o primeiro projeto para implantação do curso de Direito foi durante a assembleia constituinte de 1823, o Imperador D. Pedro I declarou: “Tenho promovido os estudos públicos quanto é possível, porém, necessita-se para isto

de uma legislação particular". Concluindo, fez um apelo à Assembleia: "Todas estas coisas do ensino devem merecer-vos suma consideração" (MOACYR, 1936, p. 31).

A Assembleia apresentou dois projetos de lei: Tratado de Educação para Mocidade Brasileira e Criação de Universidades. Entretanto, somente em 1827, é que se cria o curso de ciências jurídicas e sociais da academia de São Paulo, e em Olinda que depois foi transferido para o Recife. Foram criadas estrategicamente para atender uma parte da população do norte e outra do sul. Pois a criação veio da lógica da independência do Brasil, junto a Portugal em 1822, que até então era totalmente influenciado pela legislação portuguesa, e a igreja católica que ensinava o Direito Eclesiástico, sendo totalmente defasado no curso a pratica processual. Mas a população brasileira de mostrava indícios de uma identidade e unicidade cultural no qual não mais se encaixa a legislação baseada nos princípios portugueses.

> Contra o sistema tradicional vigente, insurgiu-se, de maneira violenta, o ministro Rivadávia Corrêa, com a Lei Orgânica de 1911. Levando o liberalismo político às últimas consequências, dentro do positivismo ortodoxo, resolveu retirar do Estado a interferência no setor educacional, estabelecendo o ensino livre. Sem as peias oficiais, poderia, julgava ele, o ensino desenvolver-se segundo as necessidades imediatas do Brasil (NUNES, 1962, p. 96).

A liberdade de ensino nessa época, defendida por vários religiosos e pessoas laicas desde o Império, com os ideias positivistas no governo propôs então a Emenda n° 118 de 12 de dezembro de 1910, relativa ao projeto orçamentário da União, autorizando o Presidente da República a reforma da a instituição de ensino superior e secundária mantida pela União. Rivadávia (1912) aponta a necessidade de um ensino livre e não mais obrigatório, para ele é a emancipação das consciências, criou a necessidade de exames para ingresso acadêmico.

Em 1930, os principais estudiosos que buscaram explicar a gênese e o desenvolvimento do Estado brasileiro, no segundo império a partir da análise imperial, dentre eles Paula Beiguelman (1976) e Décio Saes, no livro Formação Política do Brasil, o segundo império foi exatamente nesse período que foram geradas duas ordens políticas fundamentais. A formação de uma burguesia nacional, com o crescimento de um setor de mercado interno no complexo cafeeiro. A formação de uma ordem ideológica que ligava os interesses de classe á prática política.

Schwartzman (1982), menciona que o Brasil na década de 1930 consolida a medida que a vida econômica se torna subordinada ao processo político, de modo que a formação do Estado brasileiro, nesses anos, se ampliou a modernização do Brasil graças ao aumento de alguns índices: população e urbanização, esse período caracterizado pela consolidação de eventos importantes para a constituição do Estado.

Como a sua centralização administrativa, a forma como ele se tornou condutor de uma economia capitalista, e a modernização tanto do aparelho do Estado quanto da sociedade. As disputas de classes sociais ocorriam de forma descentralizada, o desequilíbrio das forças sociais, o surgimento de uma burguesia interessada na industrialização e a complexificação das lutas de classe foram às principais causas da concentração das lutas classe no aparelho de Estado, com isso iniciou a formação do Estado Burguês no Brasil, com o nascimento de uma burguesia nacional e a concomitante formação de um Estado capitalista que contribuiu significativamente para a divisão de classes sociais. Nesta perspectiva, o ensino superior no curso de Direito, era totalmente voltado a elite pensando e a burguesia nacional do país.

Em 1932, foi criado o primeiro código eleitoral com o crescimento significativo do número de eleitores a partir de 1930. Os princípios que até então regeram o funcionamento da democracia na república brasileira seriam modificados pelo código eleitoral 1932 Decreto 21.076. Segundo Schwartzman (1982):

> [...] antes de 1930, a percentagem de votantes em relação à população total jamais ultrapassou os 3,5%, e os dados para as eleições parlamentares no período imperial eram pouco inferiores: somente em 1945, na verdade, é que cerca de 15% da população do país compareceu a uma eleição nacional (SCHWARTZMAN, 1982, p. 123).

Por meio do Decreto 21.076/32, foram instituídos o voto secreto e a justiça eleitoral, que tinha por fim regulamentar, orientar e fiscalizar as eleições federais e regionais. O eleitorado teve, a partir de então, um grande crescimento tornou-se eleitores mulheres e homens maiores de 21 anos mais com restrições aos mendigos, analfabetos e soldados remunerados. Em 1934, o número de votantes teve uma nova chance de ampliação, reduzindo-se a idade mínima de 21 anos para 18 anos e instituindo-se a obrigatoriedade do voto.

No início do período militar em 1964, após o golpe de Estado, houve uma notória perseguição aos líderes sindicais apropriando-se de leis herdadas do Estado novo, que não foram abolidas durante a democracia populista, a ditadura militar colocou todos os sindicatos de trabalhadores sob seu controle e as greves foram novamente proibidas. O ato institucional número 5 AI-5, que aprofundou a ditadura.

Os opositores que se dispuseram a combater os governos dos generais foram presos, torturados e assassinados. Grande parte dos militantes das várias dissidências à esquerda do Partido Comunista Brasileiro e de outras organizações socialistas minoritárias optou, a partir de então pela luta armada, em inúmeras organizações clandestinas e sem grande base social, elas estavam completamente desligadas da classe trabalhadora.

Na área da educação, nesse período, os cursos deveriam se limitar a um programa de formação técnico profissional, deixando de lado a formação humanista, social e política. As faculdades, inclusive na de Direito, existiam oficiais das forças armadas infiltrados nas salas de aula, cursando Medicina, Jornalismo, Direito etc., oriundos dos Centros de Informações das Forças Armadas – Centro de Informação do Exército CIE, Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica CISA e Centro de Informação da Marinha CENIMAR – apenas com a finalidade de observar os movimentos estudantis e revolucionários.

A lei n° 5540/68 alterou o ensino universitário e extinguiu a cátedra, unificou o vestibular, aglutinou as faculdades, instituiu o curso básico, para suprir as deficiências do segundo grau, estabeleceu cursos de curta e longa duração, permitiu a matrícula por disciplina e o sistema de crédito.

Como podemos perceber a crise de ensino no Brasil está totalmente vinculada à crise da democracia no país.

## RETRATOS DA ATUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Com O parecer n° 146/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado e publicado no Diário Oficial da União n° 90, de 13/05/2002.

> [...] as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos

> pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos (Parecer n° 146/02 CNE).

A flexibilização das diretrizes curriculares dos cursos no Brasil, precisa ser analisada por poder compromete a educação de qualidade ofertada. Pois a vários outros cursos de graduação, abalando sistematicamente as Diretrizes, de acordo com Conselho nacional educação:

> Curriculares dos cursos de Bacharelado em Direito. Cumpre agora, portanto, a esta Comissão analisar e relatar perante a Câmara de Educação Superior, para sua elevada deliberação colegiada, as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design, cujas especificações e detalhamento atenderam à metodologia adotada, especialmente quanto ao perfil desejado do formando, às competências/habilidades/atitudes, habilitações e ênfases, aos conteúdos curriculares, à organização dos cursos, aos estágios e atividades complementares e ao acompanhamento e avaliação (CNE - PARECER nº 146/2002, p. 7).

O ensino brasileiro demonstra os indícios da enorme e variada gama de problemas que o universo do direito tem de enfrentar. Nos últimos tempos observamos que os cursos foram abertos de maneira desenfreada sem o controle de qualidade e vistoria continua para a real efetividade do ensino. Observamos a tabela feita Número e Percentual de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 2003 e 2011 Ministério da Educação e o instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira:

Número e percentual de instituições, por categoria administrativa – Brasil – 2003.

| **Instituições** | **Número** | **%** |
|---|---|---|
| Federal | 83 | 4,5 |
| Estadual | 65 | 3,5 |
| Municipal | 59 | 3,1 |
| Privada | 1.652 | 88,9 |
| TOTAL | 1.859 | 100,0 |

Fonte: Deaes/INEP/MEC

Número e percentual de instituições, por categoria administrativa – Brasil – 2011.

| **Instituições** | **Número** |
|---|---|
| Federal | 99 |
| Estadual | 108 |
| Municipal | 71 |
| Privada | 2.099 |
| TOTAL | 2.377 |

Fonte:Deaes/INEP/MEC

Em contraste no ano 2003 para 2011, observamos a abertura de diversas instituições de ensino superior no país. O aumento relevante foi apenas de instituições privadas que passou 1.652 para 2.099 e as públicas Federais Estaduais e municipais um total 207 para 278. O percentual significativo de abertura de cursos vem de instituições privadas, sendo a educação responsabilidade do Estado como uma garantia Constitucional e proposta pela lei de Diretrizes e Bases da Educação. Mas acontece na prática o inverso, o Estado investe o mínimo em instituições de ensino superior e libera para que o mesmo seja feito por particulares, para isso deve ser pensando em uma política que favoreça a democratização e oferta de cursos mais com qualidade e respeito ao acadêmico tendo ele em muitos casos uma relação de consumidor da oferta de ensino.

Já na tabela Ministério da Educação e o instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, observamos o crescente número de curso de direito no país, sendo ele no último senso de 2011, a abertura de 1.092 cursos representando o total de 3,7% do total de curso.

Maiores cursos em número de curso de graduação.

| **N°** | **Área de curso** | **Número de Cursos** | **%** |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | Administração | 2.447 | 8,3% |
| 2 | Pedagogia | 1.897 | 6,4% |
| 3 | Direito | 1.092 | 3,7% |
| 4 | Ciências Contábeis | 1.080 | 3,7% |
| 5 | Enfermagem | 801 | 2,7% |
| - | Outros | 22.190 | 75,2% |
| | TOTAL | 29.507 | 00,0% |

Fonte: Deaes/INEP/MEC

Analisando o curso de direito por matrícula no ano 2011, ela fica na colocação de 2° lugar de maior número de matrículas no país tendo o percentual de 10,9% de matrículas em curso superior.

Maiores cursos com número de Matrículas.

| **N°** | **Área de curso** | **Matrículas** | **%** |
|---|---|---|---|
| 1 | Administração | 833.876 | 13,1% |
| 2 | Direito | 694.545 | 10,9% |
| 3 | Pedagogia | 570.829 | 8,9% |
| 4 | Ciências Contábeis | 265.164 | 4,2% |
| 5 | Enfermagem | 245.092 | 3,8% |
| - | Outros | 3.769.793 | 59,1% |
| | TOTAL | 6.379.299 | 100,0% |

Fonte: Deaes/INEP/MEC

Temos que observar que o 1° lugar em matrículas no curso de administração, é devido ao curso se dividir em vários outros ramos: Administração, Administração Comércio Exterior, Administração Marketing, Administração de Empresas e Administração Geral e outros. Todos eles estão contabilizados em um só grupo na referida tabela.

## CONCLUSÃO

Na época do estabelecimento os primeiros cursos superiores, estavam em evidência uma relação contra o colonialismo da coroa portuguesa, que sempre recusou a autorização para a criação da universidade brasileira. Schafrandki (2003, p. 66). Sob este aspecto, o aparecimento dos cursos superiores no país corresponderá a objetivos muito mais elevados do que aqueles que poderiam almejar os representantes da burguesia tangenciando as realidades sociopolíticas, históricas, econômicas, jurídicas.

A crise política da universidade se tem quando ela se defronta com forças antagônicas: de um lado, certos setores postulando uma universidade conservadora e disciplinada, de outro, uma vertente política a desejar um perfil renovador ou até revolucionário. Darcy Ribeiro (1979, p. 27). A crise estrutural decorre da impossibilidade de a universidade resolver a ampla gama de problemas que lhes são afetados no quadro institucional vigente como dizia Ribeiro que exigindo reformas profundas que a capacitem a ampliar suas matrículas, conforme as aspirações de educação superior da população e, ao mesmo tempo, a elevar seus níveis de ensino e investigação.

A crise intelectual é representada pela ação dinâmica que impõe transformações no meio universitário, de forma que seja necessário o estudo da própria universidade, enquanto a crise ideológica refere-se a uma divisão entre os universitários diante da necessidade de transformações, que podem tomar ou uma vertente que atribua à universidade a condição de "motor de mudança social", ou a de erigi-la em "fortaleza defensiva do Statu quo". (RIBEIRO, 1982, p. 24-25).

Além disso, através desse estudo da análise histórica e contemporânea o objetivo geral explicitou que, há anos se tem um aproveitando da fragilidade de nossos governantes e lucra valores significativos com mensalidade de cursos superiores, acaba com sonhos e diplomas e gera uma infinidade de problemas sociais.

Em síntese, vários pontos ainda têm que ser debatidos, como aperfeiçoamento para a análise do índice de ensino que a Faculdade/Universidade oferta. Deve-se ainda estudar as formas para melhorar os cursos no país, tornando-os mais dinâmicos e de acordo com a realidade brasileira; fazer com que os acadêmicos se tornem pesquisadores para mudar uma realidade nacional, pois a sociedade evolui e junto dela as leis também

devem evoluir; impor uma maior fiscalização, não deixando fluir o pensamento de que o ensino é apenas meio de comercialização, proibindo proprietários de Universidades/Faculdades ver a educação superior como forma de arrecadar fundos para enriquecimento próprio, mas conscientizando da importância que tem a educação para a evolução de uma nação mais igualitária.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer 146/2002.

BEIGUELMAN, **Paula. Formação Política do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Pioneira 1976.

CORRÊA, R. **Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República**: comentários precedidos de uma carta do exmo. Sr. Dr. Rivadávia Corrêa, Ministro do Interior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912.

HESPANHA, Antonio M. **História das Instituições**. Coimbra: Almedina.1982.

MEC, INEP. **Censo da Educação Superior 2003**. [online] Disponível na Internet via: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdfArquivo capturado em 29 de Outubro de 2013.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1823- 1853**. v. 1. São Paulo: Nacional, 1936.

NUNES, M.T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: ISEB, 1962.

RIBEIRO, Darcy. **O Dilema da América Latina**: estruturas de poder e forças insurgentes. Petrópolis: Vozes, 1979

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. **Pedagogia no Ensino Superior** - Sociedade Cognitiva. Juruá Editora; Edição: 1, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases di Autoritarismo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1982.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO IV

## A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Elivelton Costa Oliveira[5]

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-04

**RESUMO:**

O presente artigo apresenta algumas reflexões a respeito dos desafios enfrentados pela gestão escolar num enfoque democrático, participativo e sua relação existente na modalidade EJAI – Educação de Jovens, Adultos e Idosos, cujo objetivo geral foi analisar os principais entraves a respeito das limitações e possibilidades da prática pedagógica do gestor escolar num enfoque democrático e participativo diante da Educação de Jovens e Adultos na Educação do Campo. Assim, a referida pesquisa levantou o seguinte problema: Como a gestão escolar pode desenvolver um trabalho administrativo e pedagógico frente ao ensino e à evasão escolar diante de alunos inseridos na Educação de Jovens e Adultos na Educação do Campo? Dessa forma, a sistematização da pesquisa foi baseada em levantamento bibliográfico e de campo desenvolvido em uma escola pública municipal, em que se fez leituras analíticas com aplicação de questionário direcionado ao gestor escolar da educação do campo, no entanto, é de fundamental importância a efetivação do trabalho do gestor escolar para que se pense e se realize uma EJA com objetivos maiores além da alfabetização por parte dos alunos, da necessidade de estar capacitado para o mercado de trabalho, ser atuante na sociedade e também o interesse político de reduzir ao máximo a estatística de analfabetismo no país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão Escolar. Prática Pedagógica. EJA I. Educação do Campo.

## INTRODUÇÃO

No cenário atual, o homem faz-se um ser em desenvolvimento constante em que se adapta ao meio em que vive e sobrevive, até porque precisa de uma instrução formal onde possa contribuir para a formação profissional qualificada e para o seu sucesso no futuro. É então através da escola que os jovens e adultos são orientados a buscar essas

5 Licenciado em Pedagogia pela FAI/ISEC; Letras Literatura pelo CESC/UEMA. Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras pelo Instituto de Educação Athenas; Especialista em Gestão Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional pelo Instituto de Educação Athenas; Professor da Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental I; E-mail: eliveltoncosta1@hotmail.com

melhores condições de vida, porém alguns desafios são evidenciados durante o processo de ensino e aprendizagem, quando se trata da modalidade EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Nesse sentido, o artigo que se apresenta possui a temática "A gestão escolar na Educação do Campo: limitações e possibilidades na EJAI", isso porque se tem observado que são muitos os desafios que os gestores escolares e docentes enfrentam no contexto escolar, durante a prática pedagógica junto aos alunos inseridos na modalidade EJAI da Educação do Campo, especificamente quando se refere ao segundo segmento (3ª e 4ª etapas – equivalente a 6º ao 9º ano), pois atualmente ainda são percebidos debates e estudos por educadores que estão preocupados com os problemas que afligem essa modalidade. No entanto, a pesquisa partiu da seguinte problemática: Como o gestor escolar deve desenvolver um plano de trabalho voltado para o enfoque democrático e participativo que possa favorecer de forma significativa as competências e habilidades de alunos da EJAI na Educação do Campo?

Dessa forma, acredita-se que se repensarmos e reconstruíssemos uma prática pedagógica inerente no ambiente educacional e a prática administrativa de forma mais democrática e participativa do gestor escolar inerente aos órgãos públicos, no sentido de melhorar a valorização e o processo educacional para os jovens e adultos, sujeitos discriminados na sociedade, a liberdade nesse processo seria alcançada, pois através dessa liberdade, começa a melhoria na autoestima, no seu exercício de cidadania na sociedade em que está inserida, da mesma maneira, o educador também melhoraria sua autoestima, diminuiria sua ansiedade e insegurança com respeito à realização do trabalho, sentindo-se um verdadeiro educador de jovens e adultos.

Nessa perspectiva, o objetivo geral proposto para essa pesquisa foi analisar os principais entraves a respeito das limitações e possibilidades da prática pedagógica do gestor escolar num enfoque democrático e sua relação com o professor de Educação de Jovens e Adultos na Educação do Campo. E como objetivos específicos foram: Compreender os conceitos históricos e atuais da gestão democrática diante do ensino na modalidade EJAI; perceber como a gestão escolar de forma democrática e participativa contribui para o resgate de valores dos educandos; avaliar os procedimentos

metodológicos utilizados durante a efetivação da gestão escolar num enfoque democrático e sua relação com os educandos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Esse estudo se fundamentou em Brasil (2002); Freire (2011); Gadotti (2011), dentre outros que abordam a temática em estudo. Assim sendo, o presente artigo terá grande relevância no que diz respeito ao trabalho do gestor escolar e a relação existente com o professor da modalidade EJA na Educação do Campo, dinamizando a tentativa de resgatar os valores que estão sendo esquecidos no convívio escolar e familiar, bem como pela contribuição que essa pesquisa pode proporcionar melhorias no manejo didático em sala de aula, com vista a outros olhares para o trabalho do gestor escolar.

Esse artigo empregou a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica e de campo, em que se desenvolveu leituras analíticas e interpretativas, depois aplicou-se um questionário direcionado ao profissional da gestão escolar com perguntas subjetivas a respeito do referido tema, tendo como instrumentos de pesquisa livros, apostilas, monografias, artigos e outros materiais publicados na internet, como forma de analisar e elencar pontos importantes sobre a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas especificidades encontrados no trabalho da gestão da escola campo.

Contudo, o referido artigo está organizado em várias seções, as quais abordam a introdução, que enfatiza a temática, o problema, os objetivos do estudo, a hipótese, os autores que fundamentam a pesquisa e a metodologia empregada. Em seguida será estabelecida algumas considerações a respeito dos desafios encontrados na referida modalidade de ensino atrelados ao trabalho do gestor escolar, encerrando com as considerações finais do estudo.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES

Ocupar a gestão é saber ouvir a todos, sendo um articulador entre todos os segmentos da escola. O gestor decide com a participação de todos da escola, inclusive pais e funcionários. Esse profissional vai mudando sua prática, pois é necessário nos dias atuais. Como afirma Libâneo (2008, p. 34), “os indivíduos e os grupos mudam o próprio contexto em que trabalham”.

Segundo Cury (2001), gestão implica a presença do outro, de interlocutores com os quais se dialoga e com os quais se produzem respostas para a superação de conflitos:

"pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Nessa perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos" (CURY, 2001).

A LDB instituiu e proporcionou a gestão democrática nos estabelecimentos de ensino para que possam ter a responsabilidade de elaborar e executar, coletivamente, sua proposta pedagógica, administrar os recursos humanos e financeiros, além de articular-se com a comunidade e famílias dos alunos, fazendo emergir processos de interação entre a sociedade e a escola.

A gestão democrática requer autonomia da escola e ambas fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. Por conta disso, a LDB, no art. 15, assegura que:

> Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos grau de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro pública (BRASIL, 1996).

A educação é um processo contínuo e extensivo a todos, assim, sempre haverá busca por medidas para solucionar problemas existentes no meio social. Um dos grandes problemas existente no contexto histórico social é a exclusão social de pessoas que por sua condição de vida acabam se tornando excluídas também no contexto educacional.

Essa exclusão acontece com jovens e adultos analfabetos, que por seus problemas e dificuldades, não foram alfabetizadas no período considerado regular para a alfabetização.

De acordo com Gadotti (2011, p. 43), a "história da educação de adultos", no Brasil, poderia ser dividida em três períodos:

> 1º De 1946, em que foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de "cruzadas", sobretudo para "erradicar o analfabetismo, "entendido como uma "chaga", uma doença como a malária. Por isso se falava em "zonas negras de analfabetismo".
>
> 2º De 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. A educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as "reformas de base, "defendidas pelo governo popular"/ populista de João Goulart. Os

> CPCs (Centros Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964, e o MEB (Movimento de Educação de Base) apoiado pela Igreja e cuja duração foi até 1969, foram profundamente influenciados por essas ideias.
>
> 3º O governo militar insistia em campanhas como a "Cruzada do ABC" (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBRAL.

Nessa perspectiva o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) ficou marcado na história da EJAI, com finalidade de "redemocratização", que visava o "controle da população rural". No ano de 1989 foi criada a "Comissão Nacional de Alfabetização" com o então coordenador Paulo Freire, com intuito de preparar o "Ano Internacional da Alfabetização (1990)" (GADOTTI, 2011).

Ainda no ano 1990 foi lançado o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), que proporcionou uma ambiciosa estratégia de mobilização nacional, contudo o mesmo não foi instaurado devido à crise do governo do presidente Fernando Collor, pelo impeachment. Tempo depois o MEC formalizou em destinar mais recursos na educação infantil do que na EJA, objetivando reduzir a geração de analfabetos. A União voltou a investir na EJAI no ano de 1997, com o Programa Alfabetização Solidária, que atendia os municípios com maiores taxas de analfabetismo.

Todos esses fatos históricos contribuíram para uma mudança na educação da EJAI, tornando-a mais igualitária, focada na valorização do Adulto e do Jovem, e na capacitação dos professores vinculados ao Programa/ Modalidade.

Nesses preceitos, o educando é o sujeito mais importante nesse processo de emancipação político educacional. Assim sendo, Gadotti (2011, p. 31) afirma que os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade de EJAI, a escola não pode esquecer que o jovem e adultos analfabeto é fundamentalmente um trabalhador, e, às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego.

Diante disso, entende-se que todos podem contribuir para o desenvolvimento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, permitindo que este aluno não vise somente à capacitação formal, mas que desenvolva suas capacidades em busca de saberes, descobrindo um novo mundo e que através das suas habilidades e competências possa ter uma formação indispensável no meio social para o exercício da cidadania, partindo do

conhecimento cultural que já possui, refletindo sobre o que antes era desconhecida na sociedade a qual pertence, pois o jovem e o adulto busca na Educação de Jovens e Adultos recuperar o tempo perdido.

Os Eixos de trabalho da gestão escolar parte do princípio de que o estabelecimento escolar não atua sozinho, mas dentro de um contexto coletivo, são apresentados quatro eixos norteadores para obtenção do êxito no processo educacional:

- **Gestão, organização, planejamento e avaliação:** a figura do diretor, principal responsável pela instituição lidera o processo da gestão compartilhada por meio do envolvimento das partes - família, Estado, sociedade e comunidade - no decorrer do planejamento e avaliação das ações desenvolvidas na escola.
- **Práticas pedagógicas e proposta curricular:** o projeto político-pedagógico da escola é o documento oficial que promove a articulação do currículo escolar e suas práticas, proporcionando o desenvolvimento do aluno dentro de uma visão crítico-social do processo de cidadania.
- **Valorização dos profissionais da educação:** a escola precisa estar ativa, acompanhando o processo de desenvolvimento e atualidade da sociedade vigente. Portanto, é necessário promover formação continuada para a comunidade escolar, valorizando o aperfeiçoamento das qualidades intrínsecas e o esforço de cada um de seus membros.
- **Infraestrutura, equipamento e tecnologias:** é dever do Estado oferecer o mínimo de estrutura física para receber a comunidade escolar, sendo parceira, apoiando e participando das ações planejadas que favoreçam o desenvolvimento escolar.

## CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao falar sobre os aspectos sócio-político da Educação do Campo é de suma importância compreender dentre os sujeitos educativos as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico e do processo ensino-aprendizagem em relação ao conhecimento sistematizado na Educação do Campo, bem como na busca da ação participativa para a ação social de transformação, levando em consideração o respeito à diversidade cultural e às realidades que fazem parte das comunidades.

Arroyo (2004) explica que os elementos que fundamentam a Educação do Campo foram frutos de várias contribuições dos movimentos sociais e de diferentes educadores e pesquisadores que refletiram acerca da Educação do Campo tanto no campo prático, quanto no campo teórico, porém a sua concretização exige a implementação de políticas públicas que compreendam a Educação e a Escola do Campo a partir de alguns princípios filosóficos e pedagógicos.

Com relação à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, os professores devem levar em consideração as peculiaridades dos sujeitos presentes, desse modo é importante ressaltar que, a Educação do Campo no contexto histórico brasileiro vem sendo alvo de grandes discussões e pesquisas no cenário da realidade da sociedade contemporânea brasileira, pesquisadores na área da educação vêm desenvolvendo estudos em torno de uma organização escolar do tipo multisseriado em escolas públicas municipais presentes no campo.

Movimentos e articulações em defesa de um projeto educativo adequado às características do meio rural vêm se desenvolvendo desde a década de 1930, no contexto dos debates sobre a universalização da escola pública. No entanto, foi a partir da Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO) em 1998, que esse movimento incorporou o conceito de Educação do Campo. Nesse encontro defendia-se o direito dos povos do campo, as políticas públicas de educação com respeito às especificidades, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural.

Nas Diretrizes, a identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Neste sentido, entende-se que conhecer primeiramente a realidade é o meio pelo qual podemos identificar os problemas e desafios que se relacionam externa e internamente revelando a natureza do problema e se envolvendo com as diversas características provenientes dos fenômenos que ocorrem no cotidiano do âmbito

educacional, pois pensar sobre a própria realidade é elevar os conceitos predominantes na sociedade contemporânea.

Segundo as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2003), o mesmo destaca que:

> Uma Política Pública de Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo o espaço de cultura (CONTAG, 2003, p. 27).

Assim, entende-se que a preocupação dos governos quanto à educação pública de qualidade no campo tem sido organizado através de vários projetos, levando em consideração o espaço cultural daquela comunidade e a apropriação de escolas para aqueles que residem no campo, tomando como base também o respeito às peculiaridades desses sujeitos que constituem nesse espaço, uma vez que o processo de filosofar durante o ensino de filosofia ainda tomam rumos diferenciados, considerando aspectos distante das concepções de mundo dos discentes da EJA.

Desse modo, filosofar consiste em elaborar concepções de mundo a partir das relações sociais de produção, questionando-se como as concepções ideológicas atuam como instrumento de consciência ou dominação para assegurar a coesão social. O ato de filosofar consiste em romper com o consenso acrítico que mantém uma letargia dominante nas consciências, apreendendo o real a partir dos códigos de conduta prática e incutindo valores em que a sociedade deve se submeter (ASPIS, 2004).

## GESTÃO ESCOLAR E A EJAI: MÉTODOS, DESAFIOS E A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Como método de trabalho, o ensino pode desenvolver uma maior capacidade de crítica do conhecimento, da escola, da sociedade e das relações humanas através de momentos privilegiados de debate em sala de aula. O contato com teorias contraditórias através de leituras e interpretações propicia um “novo olhar” para o mundo, entendendo que a “verdade” não é privilégio de um indivíduo ou de um grupo social, mas que sua

busca depende da interlocução de sujeitos que se colocam na condição de pesquisadores, conscientes de que não conquistarão o conhecimento definitivamente, mas que, até por isso, estão dispostos a continuar procurando através de muito estudo e debate.

Um grande marco da educação de jovens e adultos é a metodologia utilizada por Paulo Freire, o objetivo dele era uma educação democrática e libertadora, tal metodologia é considerada por alguns educadores como uma teoria do conhecimento, mais do que uma metodologia de ensino, ele parte do conhecimento do aluno, propõe temas geradores extraídos do cotidiano dos alunos, a partir daí os alunos participam de debates, observam temas cenas e slides de sua realidade, após isso inicia-se o estudo das famílias silábicas das palavras propostas.

Segundo Brandão (2002, p. 22) a respeito do método de Freire cita que um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor dá para pensar sem susto, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum.

Nesses preceitos, fica visível que a construção de sujeitos que, no processo de discussão, possam se assumir como históricos e que, por isso, têm uma contribuição a dar ao mundo, foi à prioridade do nosso trabalho. O pensamento filosófico, entretanto, se coloca no nível do dever ser, não se limitando à discussão de sua possível aplicabilidade em determinada realidade.

Desse modo, compreende-se que a gestão escolar pode cumprir um papel fundamental enquanto método de trabalho em educação, principalmente na Educação de Jovens e Adultos na Educação do Campo, no sentido de estabelecer um espaço de construção da unidade entre os diversos campos do conhecimento existentes na escola, desenvolvendo uma nova relação de aprendizagem com os alunos, através de uma visão interdisciplinar e transdisciplinar da realidade.

Sobre a efetiva função da gestão escolar, Begot e Nascimento (2002), esclarecem que ao falarmos em gestão escolar, não nos referimos apenas em controlar recursos e

funcionários, bem como assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula. A gestão democrática é uma nova forma de administração totalmente e integralmente a esfera pedagógica. Ela requer abrir a escola a comunidade, estimular o talento de cada membro da equipe, não perdendo de vista as metas educacionais, está em sintonia com as mudanças sociais, criar um ambiente de amizade e entusiasmo e principalmente saber partilhar o poder. É mais ou menos, favorecer a interdisciplinaridade da sala de aula com a diretoria.

O gestor escolar só terá condições de exercer esse aspecto político de sua função se democratizar a gestão escolar, tomando rumos transparentes, na qual a comunidade confie pela eficiência e compromisso que defende. A dimensão política da função dele revela-se no momento em que possibilita a comunidade a opinar, decidir e avaliar o processo educativo. Permitindo com isso, a construção do saber e o desenvolvimento da consciência crítica dos interessados no processo (BEGOT; NASCIMENTO, 2002).

Com relação às práticas metodológicas, atualmente usadas para o ensino na EJAI, ainda desafiam gestores escolares e educadores a aprimorarem a qualificação do ensino por meio de aprendizagens significativas e da construção do conhecimento o que nos leva a investigar propostas que possam contribuir para o quadro da qualificação docente e da Educação em EJAI. A partir desta modalidade de educação, procura-se conceber o conhecimento não mais numa perspectiva tradicional, mas que ele nasça do movimento, da dúvida, da incerteza, da necessidade, da busca de novas alternativas, do debate, da troca, constituindo-se a concepção de conhecimento numa visão construtivista.

Nesse aspecto, fica evidenciado que o ensino da EJA se volta, exatamente, para a busca da conscientização desse sujeito, possibilitando-lhe agir e reagir diante de situações concretas de sua realidade, além disso, necessita-se de flexibilidade em sua organização curricular. Para tanto, é necessário que se façam avaliações da realidade de que este aluno faz parte, a fim de que tenhamos como base a cultura regional, proporcionando, dessa forma, a apropriação da cultura universal.

Para tanto, é na LDB nº 9394/96 que aparece com clareza uma seção destinada, especificamente, para essa modalidade de ensino.

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão

> gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Diante disso, entende-se que a referida lei faz alusão durante os métodos, desafios e relação professor e aluno em sala de aula, pois é importante que o professor de filosofia na Educação de Jovens e Adultos saiba da importância de reciprocidade da relação educacional: o educando como o educador. Isso pode ser visto em diversas situações onde os educandos trazem de suas vivências os exemplos que pontuam claramente todos os espaços de aprendizagem, e que se bem aproveitados pelos professores são os grandes motivadores do trabalho, ressignificando os conteúdos curriculares e outros espaços que fazem parte do currículo formal da escola, como por exemplo, a avaliação.

## MATERIAIS E MÉTODOS

A sistematização da pesquisa empregou o estudo do tipo bibliográfico e de campo. A pesquisa bibliográfica teve por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição cientifica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno. Segundo Lakatos e Marconi (2003), sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas nas quais os problemas não se fixaram suficientemente.

Lakatos e Marconi (2003) comentam ainda, que a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações, assim a pesquisa não é apenas repetição do que foi publicado sobre determinado conteúdo, mas propicia o exame de um tema sob uma nova abordagem, chegando a conclusões inusitadas.

A realização da pesquisa bibliográfica possibilitou o conhecimento mais detalhado sobre a gestão escolar e suas concepções filosóficas e pedagógicas no contexto da EJAI na Educação do Campo. Nesse sentido, foram utilizados como instrumentos de pesquisa leituras analíticas e interpretativas, como forma de analisar as limitações e possibilidades da aplicabilidade das práticas pedagógicas do supervisor escolar no contexto das classes multisseriadas na Educação do Campo e ao final, compreender o desenvolvimento desse processo.

Os instrumentos de pesquisas utilizados para a construção desse trabalho científico se deram através da observação do trabalho do gestor escolar no contexto da Educação de Jovens e Adultos na Educação do Campo, aplicação de questionário com perguntas subjetivas direcionadas ao gestor da escola pesquisada, bem como a análise sistemática de outros estudos realizados e publicados acerca do referido tema e assim, evidenciar o que se propõe nos objetivos do estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a análise realizada através da aplicação do questionário com perguntas subjetivas direcionadas à gestão da escola pesquisada, foi possível diagnosticar elementos que apontam limitações e possibilidades quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico do gestor escolar.

Essas inferências se constituem quando foi perguntado sobre as necessidades e desafios enfrentados no cotidiano da escola e este relacionou as necessidades, como: sala de leitura, recursos didáticos, reforma da escola, mais espaço físico para os encontros pedagógicos, destacando que um dos desafios mais evidenciados diz respeito à falta de uma proposta didático-pedagógica adequada que possa auxiliar o professor no atendimento das necessidades educacionais de cada um durante o processo ensino e aprendizagem.

Nesse aspecto, percebeu-se que há uma grande defasagem quanto às necessidades e desafios enfrentados pelo gestor escolar, quando se tenta realizar determinadas atividades para direcionar o trabalho docente de forma teórica, isso na prática se acentua em problemas decorrentes da falta de estrutura física das escolas, materiais didáticos para se trabalhar com os alunos da modalidade EJAI e uma estratégia metodológica que atenda

o desenvolvimento cognitivo de forma satisfatória às competências e habilidades de cada educando.

Em seguida, questionou-se como o gestor escolar define a sua prática diante desse contexto da EJAI e o mesmo foi congruente em afirmar que é uma prática onde o profissional tem que ser de tudo um pouco, devendo ter um autocontrole emocional e ao mesmo tempo se torna um trabalho quase que puramente burocrático, uma vez que é necessário traçar um plano de ações pedagógicas junto aos docentes.

Entretanto, ainda se definiu que ora tem que orientar e acompanhar os professores, direcionando-os em suas formações, ora tem que concretizar os serviços de preenchimento de fichas burocráticas para o cumprimento dos dispostos colocados pela Secretaria de Educação.

Dessa forma, indagou-se sobre a aplicabilidade das estratégias metodológicas adotadas pelo gestor escolar para a efetivação da prática pedagógica e nesses termos evidenciou-se que este profissional deve utilizar estratégias que possibilitem aos docentes a capacidade de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando as ações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola, possibilitando a participação de todos os alunos nas decisões da escola e assim efetivar sua aprendizagem, valorizando o trabalho do professor.

O referido trabalho desse profissional deve estar baseado numa gestão escolar participativa, capaz de responder as demandas sociais, culturais, econômicas e políticas que faz parte de uma sociedade que está em constantes transformações, como reuniões pedagógicas, elaboração do plano de ação e apresentação do calendário escolar, visitas às salas de aulas, verificação dos planos de aula, assessoramento aos docentes na realização dos projetos didáticos, observação e análise do rendimento escolar dos educandos no diário de classe.

Para atender as necessidades da comunidade escolar, é necessário que a gestão da escola estruture-se quanto ao contexto das relações sociais mais amplo, ressignificando a referida prática, assim sendo, procurou-se saber sobre os tipos de atividades de rotina e as atividades mais exigidas desenvolvidas pelo gestor escolar no contexto da Educação do Campo, pois obteve-se como resposta um comparativo entre as atividades de rotina e as mais exigidas, conforme a respondente: acompanhamento dos professores,

atendimento aos alunos, planejamento e execução de reuniões pedagógicas a cada período letivo (bimestral) e conselho de classe, bem como burocracias e encontro pedagógico na Secretaria de Educação.

O comparativo das atividades desenvolvidas deixa evidente que não há um acompanhamento pedagógico mais preciso e atuante junto aos professores, tendo em vista que, na maioria das vezes, é apenas solicitado aos professores que entreguem os planos de ensino e o caderno de rotina atualizado do professor. Além disso, o problema de evasão escolar no turno noturno ainda é algo corriqueiro, pois esse é um dos maiores entraves, não deixando de frisar problemas com transporte escolar, alimentação escolar em tempo hábil, infrequência dos educandos, dentre outros.

E por fim, investigou-se acerca dos instrumentos avaliativos utilizados na escola em âmbito geral, em que foram destacados alguns pontos, considerados relevantes durante o processo avaliativo, dentre eles estão: o currículo escolar do ano letivo, o desenvolvimento e cumprimento do planejamento de ensino, a supervisão de todo o processo de avaliação escolar, os métodos de ensino, a supervisão do processo de recuperação.

Entretanto, os instrumentos de avaliação da aprendizagem deve perpassar pela realidade dos alunos da EJAI, ou seja, é importante a contribuição e a ação do gestor em relação a articulação direta e indireta junto a professores e equipe técnico-pedagógica de forma a propiciar uma melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem, assim como também, ser consciente de sua função política e social, caracterizada como pedagógica, procurando desenvolver dinâmica e significativamente o seu trabalho, mantendo as relações interpessoais e ressignificando as experiências que cercam o universo escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das pesquisas bibliográficas e de campo levantados neste artigo, pode-se compreender que o desafio maior do gestor escolar está em minimizar a evasão escolar, infelizmente essa realidade está presente no contexto da EJAI por diversos motivos, dentre eles o que mais se destacou foi o cansaço físico, pois a grande maioria dos alunos opta por estudar na EJAI devido a trabalhar durante o dia e estudar no período da noite, o horário de início das aulas também é uma dificuldade, a falta de incentivo do poder

público municipal e a dificuldade em aprender contribuem em grande parte para que os alunos evadam.

Contudo, as práticas gestoras podem contribuir muito mais que ensinar a ler e escrever são também ter a preocupação em inseri-los no processo educacional, valorizando a experiência que este aluno já traz consigo ao longo da vida para que ele possa se sentir alguém importante e que possa ter uma visão de novas perspectivas de vida, propostas estas, que devem ser enfatizadas pelo dirigente da escola.

A partir de então, pode-se concluir quando se partiu para a escola campo, através das proposições colocadas pelos respondentes, que o trabalho de um gestor escolar pautado na participação de todos os profissionais da educação de forma planejada poderá oferecer uma contribuição importante na formação desses novos sujeitos inseridos na Educação de Jovens e Adultos. Poderá ser neste contexto uma das múltiplas áreas da formação integral de jovens e adultos, viabilizando a necessidade de uma educação para além da técnica.

Portanto, para que isso ocorra de forma efetiva e significativa, cabe ao gestor escolar junto aos professores, criar metodologias diferenciadas a fim de cativar seus alunos e garantir o aprendizado e a permanência dos mesmos na escola, assim sendo, a interdisciplinaridade associada à contextualização são metodologias que auxiliam o ensino e aprendizagem na EJAI, visando um conhecimento amplo e motivador das situações cotidianas, não deixando as aulas monótonas, levando em consideração os conhecimentos prévios dos educandos, tornando-os sujeitos inclusos na escola e na sociedade em geral.

## REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia:** o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Cad. CEDES* [online]. 2004, vol.24, n.64, pp.305-320.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: Esplanada, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 1.ed. – São Paulo: Brasiliense, 2002.

BEGOT M G S; MARLENE M J C. **Gestão Escolar: numa perspectiva democrática**. Monografia de Conclusão de Graduação. Centro de Ciências Humanas – Universidade da Amazônia. Belém, 2002.

II Conferência Nacional de Educação do Campo. **Texto Base**. Luziânia – GO, 2004.

CONTAG. **Texto para reflexão e proposição ao Caderno de Subsídio**. GPT, Brasília, DF. Setembro, 2003.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta/ Moacir Gadotti, José E. Romão (orgs.). - 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem.** In: Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: M. F. Livros, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. **5**. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO V

## A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes[6]; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas[7];
Maria Vilma Silva Santos Andrade[8]; Maria Aparecida de Amorim Silva[9];
Edjane Miranda de Queiroz Silva[10]; Kaline Lopes da Silva[11];
Vanusa Bezerra da Silva[12]; Josete Rodrigues da Silva[13].
DOI - Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-05

**RESUMO:**

O presente trabalho tem por objetivo verificar, através de uma pesquisa bibliográfica, o quanto a família pode influenciar na aprendizagem de seus filhos, principalmente na fase que corresponde ao período da educação infantil. Num primeiro momento procura-se descrever sobre o conceito de educação e de aprendizagem segundo alguns estudiosos; a seguir, trataremos da importância da família no desenvolvimento integral da criança. Entende-se que a família precisa se comprometer junto com a escola para promoção da aprendizagem e educação das crianças, pois família e escola têm conjuntamente importância fundamental para a promoção da aprendizagem da criança. Entende-se, portanto, que é necessário que a família conheça os objetivos da proposta escolar para acompanhar o desenvolvimento das práticas educativas das crianças, e que se comprometa junto ao professor em alcançar o sucesso na aprendizagem e na formação da criança. Por outro lado, também, compreende-se que a escola precisa buscar a integração e envolvimento da família no contexto escolar, para que ambas instituições em conjunto possibilitem o pleno desenvolvimento da criança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relação Família-Escola. Aprendizagem. Educação Infantil.

6 Especialista em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9198-6746.
7 Mestra em Ciências da Educação (CECAP). Docente nos Município de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5355-3547
8 Especialista em Educação Infantil e Libras pelo Instituto IESP. Professora no Município de Guamaré/RN. E-mail: Mvilmaandrade10@hotmail.com
9 Pós-graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental (FMB). Professora no município de Guamaré/RN e Macau/RN. E-mail: apacidaftw@gmail.com
10 Mestranda em Ciências da Educação (CECAP). Professora no município de Guamaré/RN. E-mail: edjaneuern@gmail.com
11 Mestranda em Ciência Da Educação pelo CECAP. Docente da rede municipal de ensino na cidade de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: kaline.lopes2012@gmail.com
12 Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FIP/PB. Professora no município de Guamaré/RN e da Rede Estadual do RN. E-mail: vanusabezerra@bol.com.br
13 Pós-granduanda em Educação Infantil pela FACESA. Docente no município de Pendências/RN. E-mail: josetcomcristo@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A família representa o primeiro ambiente no qual o indivíduo inicia sua vida em sociedade, bem como o seu processo de aprendizagem. Nessa interação com a família a criança começa a estabelecer e construir o conhecimento do mundo, baseado em um espaço de convivência no qual a criança aprende e incorpora os valores éticos e os significados afetivos que são vivenciados neste ambiente.

A escola consiste no espaço em que acontece a interação entre professores e alunos, possibilitando o acesso ao conhecimento formal, onde a criança já chega com conhecimentos e referências que precisam ser consideradas dentro do processo de ensino-aprendizagem. A escola, portanto, precisa propiciar meios para a construção do conhecimento e a promoção do desenvolvimento do aluno, especialmente na primeira etapa da educação infantil.

A escola e a família, assim como outras instituições, vêm passando por profundas transformações ao longo da história. Estas mudanças acabam por interferir na estrutura familiar e na dinâmica escolar, por essa razão, a escola e a família precisam buscar juntas a criação de um ambiente saudável para a criança, que estimule a sua aprendizagem, pois a qualidade da educação infantil depende muito da parceria entre família e escola. Para Souza (2009) a boa relação entre família e escola precisa estar presente em qualquer espaço educativo, pois é a ação conjunta, que pode proporcionar o bom desenvolvimento e desempenho social e escolar da criança.

Para a realização desse trabalho de pesquisa bibliográfica, buscamos aporte teórico em alguns autores que apresentam discussão a respeito do tema, dentre os(as) quais destacamos: Freire (1996), Gagné (1974), Piaget (1976), Vygotsky (1998). Num primeiro momento vamos descrever sobre o conceito de educação e aprendizagem, para em seguida tratar da importância da família no desenvolvimento integral da criança.

O objetivo deste trabalho é verificar e ressaltar a importância da relação entre a família e a instituição escolar e quais os seus reflexos no processo de aprendizagem da criança na educação infantil.

## CONCEITO DE EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

A etimologia do termo "Educação" é proveniente do latim: *educare*, *educere*, cujo significado é: conduzir para fora ou direcionar para fora. O termo é composto pela união do prefixo *ex* (fora) e *ducere* (conduzir ou levar).

Para o filósofo e teórico pedagógico René Hubert (1996, p.94), educação é um conjunto de ações e de influências, exercidas voluntariamente entre os seres humanos, normalmente executadas de um ser humano adulto para um mais jovem.

Seguindo esse pensamento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu artigo 1º traz o seguinte discurso:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Partindo desses pensamentos podemos ver a educação como uma influência dos adultos sobre as crianças, transmitindo para elas conhecimentos, regras e desenvolvendo a parte psicológica e cognitiva da criança. Essa influência pode ser gerada no contexto familiar, escolar, social, portanto, todas as partes envolvidas cooperam para este processo.

Freire (1996, p. 145) comenta que a educação não pode ser compreendida "como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos". Ao contrário, estes elementos tão essenciais, devem ser extravasados.

> O objetivo principal da educação nas escolas deveria ser a formação de homens e mulheres que são capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram; homens e mulheres que são criativos, inventivos e descobridores, que podem ser críticos, verificar, e não aceitar, tudo que lhes é oferecido (PIAGET, 1976, p. 246).

Segundo Piaget (1976) nos primeiros anos de educação da criança, o objetivo é alcançar o desenvolvimento cognitivo, a primeira aprendizagem. Para isso é indispensável que a família já tenha ensinado e estimulado a criança, permitindo-lhe aprender algumas regras e normas que possam ser assimiladas em um entorno escolar.

Assim como o desenvolvimento, a aprendizagem também acontece sob a influência de muitos fatores, entre eles, familiares, psicológicos, etc. Segundo a Teoria da

Aprendizagem de Piaget, a aprendizagem é um processo que só tem sentido diante de situações de mudança. Por isso, aprender é, em parte, saber se adaptar ao novo.

Na fase da infância o indivíduo tem suas habilidades e competências desenvolvidas, e a educação infantil é extremamente importante para que ocorra o seu desenvolvimento integral, pois é nela que a criança receberá os estímulos necessários ao seu desenvolvimento global.

Piaget (1976) e Vygotsky (1998) apresentam o desenvolvimento da criança deve ocorrer de forma participativa, ou seja, não acontece de maneira automática, portanto, o processo de aprendizagem é dinâmico e ativo. É um processo contínuo que ocorre durante toda a vida do indivíduo.

Vygotsky (1998) compreende a aprendizagem do ser humano como um processo que se dá por meio da interação deste com o meio em que convive e com as pessoas. A aprendizagem é manifestada de fora para dentro, e existem fatores internos e externos que são determinados para desenvolver a aprendizagem na criança. Os internos são, por exemplo, motivação, maturidade, hereditariedade. Os externos são, entre outros, a cultura e o ambiente.

Gagné define a aprendizagem como sendo suma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retida e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento. (GAGNÉ, 1974, p. 3) Portanto, aprendizagem é um processo de mudança de comportamento adquirida através da experiência construída por fatores. Assim como uma diversidade de fatores pode interferir no processo de desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

> Os meios de vida, de estudos, por onde circulam os aprendizes são tão importantes quanto às atividades educacionais que abrigam. Sua influência deve-se ao fato de que eles são desigualmente motivadores, diferentemente estimulantes e mais ou menos propícios a aprendizagens significativas. A cultura da instituição, da família e da sociedade é igualmente um fator de ensino (DELORS, 2005, p. 196).

Percebe-se então, que experiências familiares aliadas ao trabalho escolar desenvolvido pelos professores resultam numa melhor relação ao nível de aprendizagem da criança, principalmente no campo da educação infantil.

## O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escola e a família são duas instituições igualmente responsáveis pelo desenvolvimento e educação da criança. Educação que começa a ser desenvolvida desde cedo, ainda na educação infantil, ou mesmo antes de entrar nela.

Ambas instituições têm passado por grandes mudanças ao longo dos tempos e é preciso que cada uma entenda e realize suas funções para que haja uma parceria perfeita entre elas.

Segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988,

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

Assim, percebemos que a interação entre família e escola é necessária, visto que ambas têm o dever e responsabilidade sobre o processo de educar perante a sociedade. Portanto, é preciso que ambas conheçam suas funções, realidades e suas limitações, e busquem, juntas, caminhos que permitam e facilitem o entrosamento entre elas, objetivando sempre o sucesso educacional da criança.

> [...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIM, 2003, p. 99).

Sendo assim, para conseguir preparar a criança para viver e exercer seus direitos e deveres no mundo é indispensável que a família esteja em harmonia com a instituição escolar, e vice-versa, uma vez que essa relação harmoniosa só poderá enriquecer e facilitar o desempenho educacional da criança, pois cada uma apresenta valores e objetivos próprios no que se refere à educação de uma criança, com isso uma necessita da outra para complementar suas atribuições.

Na verdade, durante a etapa da educação infantil é comum que a família e a escola tenham uma comunicação mais frequente, mas se esquecem dos motivos mais profundos que tornam essa relação imprescindível para o desenvolvimento da criança.

**FAMÍLIA**

O ambiente familiar é um espaço muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Tanto que, como vimos, a legislação estabelece que a família deva desempenhar papel educacional e não simplesmente incumbir à escola a função de educar.

> A família é o primeiro e principal contexto de socialização dos seres humanos, é um entorno constante na vida das pessoas; mesmo que ao longo do ciclo vital se cruze com outros contextos como a escola e o trabalho (EVANGELISTA; GOMES, 2003, p. 203).

Toda a criança precisa de um suporte, de uma base para formar seus conceitos e valores, e a família é a principal responsável por isso. A ação da família sobre a criança influenciará diretamente no seu desempenho escolar mais tarde. Sendo seu desempenho bom ou ruim dependendo da relação que tem com a família e dos conhecimentos que lhe são inseridos neste convívio.

A literatura defende que as crianças que têm o acompanhamento familiar, com uma boa convivência, relacionamento sadio, convive com regras e limites, entre outros fatores, têm um bom rendimento, não apresentando dificuldades quanto às normas e rotinas escolares.

Freddo (2004) considera que:

> A experiência família permite ou não que a criança desenvolva um processo de aprendizagem e adquira consequentemente, um conjunto de experiências que vai utilizar no exterior, em situações que exigem que assuma um papel e estatutos semelhantes (FREDDO, 2004, p. 67).

Na relação com a família a criança aprende a encontrar estratégias para alcançar os resultados desejados frente aos desafios que lhe são impostos no dia a dia, e a identificar seus direitos e responsabilidades em situações de aprendizagem na educação.

Assim, podemos inferir que não cabe, portanto, à escola a tarefa básica de educar, mas sim à família. Ela que deve proporcionar as noções de limites e respeito, de direitos e deveres, de permissão e proibição, para que a criança possa desenvolver os valores morais e comportamentais básicos que levará consigo para toda a vida.

Sobre a importância da família, Freinet (1974, p. 14) diz que:

> Não há livros, não há métodos artificiais que possam substituir a educação em família. A melhor história, o quadro mais emocionante

> visto num livro são para a criança como a visão de um sonho sem vínculos, sem seguimento, sem verdade interior. Pelo contrário, o que se passa em casa, sob os olhos da criança, liga-se naturalmente, no seu espírito, a mil outras imagens precedentes, pertencendo à mesma ordem de ideias e, portanto, têm para ela uma verdade interior.

A participação da família na educação das crianças precisa ser uma realidade constante e consciente, pois a vida familiar e vida escolar se complementam. Entende-se necessário que a família conheça os objetivos da proposta escolar para poder acompanhar o desenvolvimento das práticas educativas das crianças, e se comprometer em alcançar o sucesso na aprendizagem e na formação do indivíduo junto com a escola.

Com essa participação dos pais no processo de ensino aprendizagem, a criança fica mais confiante e sente mais motivada a buscar cada dia se desenvolver e adquirir novas habilidades, uma vez que percebe que todos se interessam por ela. Essa inteiração permite também que a família passe a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos que ela tem, podendo ajudar nos pontos em que a criança apresenta algum déficit.

Contudo, infelizmente, pesquisas demonstram que muitas famílias estão desestruturadas, o que torna irrealizável a educação das crianças. Muitos pais ou mães, por diversos motivos, deixam as crianças aos cuidados de parentes, largam em centros de educação infantil e transferem para a escola a tarefa de educar e cuidar da formação seus filhos. Vasconcellos (1995, p. 22) concorda com o exposto, quando afirma:

> Percebemos muitas famílias desestruturadas, desorientadas, com hierarquia de valores invertida em relação à escola, transferindo responsabilidades suas para a escola [...], a família não está cumprindo sua tarefa de fazer a iniciação civilizatória: estabelecer limites, desenvolver hábitos básicos.

Portanto, cuidar da família, manter a união, a hierarquia, transmissão de valores, permitirá que a criança cresça em um ambiente propicio para se desenvolver e construir as bases para educação, que serão enraizadas na escola.

## ESCOLA

As responsabilidades da escola, bem como dos educadores, vão além de simples transmissão de conhecimento científico. Sua função é muito mais ampla e profunda.

Tendo como tarefa árdua, educar a criança para que ela tenha uma vida plena e realizada, além da formação profissional do indivíduo, contribuindo assim para melhoria da sociedade em questão.

Como afirma Torres: [...] uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício da cidadania vivendo como profissional e cidadão (TORRES, 2008. p. 29).

O papel da escola, igualmente ao papel da família é o de ajudar na formação e no desenvolvimento da criança, proporcionando um ambiente adequado, com professores qualificados e construindo mecanismos e atividades que possibilitem o desenvolvimento da criança e o seu crescimento educacional e social. Assim, a escola é responsável por mediar o que a família proporciona de aprendizagem à criança.

A escola é para a sociedade uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes. Assim, a escola precisa buscar parceria com a família para juntas conseguirem alcançar o pleno desenvolvimento da criança e, posteriormente, sua participação ativa na sociedade.

Vasconcellos (1995, p. 33) contribui nessa questão, afirmando que:

> O trabalho da escola tem uma repercussão muito maior também: não se trata simplesmente de transmitir determinados conteúdos socialmente acumulados pela humanidade: trata-se, além disso, de inserir o sujeito no processo civilizatório, bem como na sua necessária transformação tendo em vista o bem comum.

Sendo assim, é necessário que a escola repense sua prática pedagógica para melhor atender a singularidade de seus alunos, entendendo a individualidade e tempo de cada um, o que a obriga a uma parceria com a família, de forma a atingir seus objetivos educativos.

É importante que a escola busque estreitar suas relações com a família em nome do bem estar do aluno, pois a escola não funciona isoladamente, faz-se necessário que cada um dentro da sua função (professores, diretores, coordenadores), trabalhe buscando atingir uma construção coletiva, contribuindo assim, para a melhoria do desempenho escolar das crianças e contribuindo para a formação educacional delas. O que quer dizer

que a escola tem como função social democratizar conhecimentos e formar cidadãos participativos e atuantes.

## CONCLUSÃO

Evidenciou-se após a realização de toda revisão bibliográfica sobre a temática o quanto é importante e benéfica à relação Família/Escola no processo educativo do indivíduo, principalmente na fase de criança. Onde ela absorve todos os conceitos e valores que são transmitidos.

É na família que se constroem os primeiros modelos a serem seguidos pelas crianças, por isso que esta constitui um importante papel na formação da criança, assim como na educação, na formação da moral, nos costumes e nas atitudes.

Dentre os vários desafios que o aprendizado escolar necessita superar, está o desafio de aproximar a família da escola, estreitar essa relação de parceria. Percebe-se o quanto é necessário fortalecer a relação entre a família e a escola para que surjam meios de atender as exigências da sociedade, visando promover também o ensino e a aprendizagem de qualidade dentro da educação infantil.

Conclui-se que a família e a escola devem caminhar de mãos dadas com o objetivo de qualificar a educação oferecida pela instituição. Deve-se buscar estratégias que venham suprir as necessidades vivenciadas neste contexto. Nesse sentido, a escola, representada pelo professor, deve ser um mediador nesse processo, trazendo os sujeitos a pensarem e discutirem estratégias, onde o diálogo mostra-se fundamental para alcançar sucesso nessa empreitada. Assim, todos unidos com um só objetivo, uma educação de qualidade que possibilite a transformação social das crianças em nosso país.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 29/05/2020.

_____. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília. Ministério da Educação. MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso:29/05/2020.

DELORS, J. (org.) Educação para o século XXl. Porto Alegre: Artmed, 2005

EVANGELISTA, F; GOMES, P. de T. (orgs) **Educação para o pensar.** Campinas: Alínes, 2003.

FREDDO, Tânia Maria. **O ingresso do filho na escola**: o polimento dos espelhos dos pais. Passo Fundo: UPF, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREINET, Célestin. **Conselhos aos pais.** São Paulo: Estampa, 1974. (Coleção Técnicas de Educação, n. 6).

GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos, 1974.

HUBERT, René. **A contribuição do jogo pedagógico no desenvolvimento motor das crianças do 1º período da educação infantil.** Lexicoteca, Vol. 7, 1996.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares.** Fortaleza, 2003

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

SOUZA, M. E. P. **Família/Escola:** a importância dessa relação no desenvolvimento escolar. 2009. Artigo (Programa de Desenvolvimento Educacional) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Santo Antônio da Platina, PR, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/ portals/pde/arquivos/17648.pdf>. Acesso:28/05/2020

TORRES, Sueli. **Uma função social da escola**. Disponível Em www.fundaçãoromi.org.br/homesite/news.asp?news=775 Acesso:28/05/2020

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO VI

## A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MONTE SANTO

Renê da Silva Tolentino[14]

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-06

**RESUMO:**

No presente trabalho teve como objeto de estudo a gestão democrática da referida unidade. Teve como objetivo principal avaliar quais as características dos gestores e descrever a presença da gestão participativa no ambiente escolar bem como traçar a importância dos gestores escolares. Sendo que foi utilizado o estudo de campo, de caráter exploratório e descritivo a fim de melhor compreensão. O estudo propõe analisar a gestão como processo de democratização e busca pela qualidade educacional e pretende contribuir no sentido de promover uma reflexão sobre a importância dos profissionais envolvidos na educação da escola (IEMS). O processo de gestão possui diversas etapas, destacando-se as de planejamento, liderança, organização e avaliação, que são fundamentais para garantir, de forma eficaz, o funcionamento das organizações e, consequentemente, permitir que os objetivos traçados sejam atingidos. Concluiu-se que o processo de gestão nas instituições de ensino precisa ser global, sendo de responsabilidade de toda comunidade escolar. Participam deste processo o diretor de escola, o coordenador pedagógico, o supervisor de ensino, os professores e todos os demais funcionários, além da família que tem um papel importante e fundamental neste processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão. Planejamento. Democrática. Qualidade.

## INTRODUÇÃO

É inegável o fato de que a sociedade atual vive em processo de constantes transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, de valores e na forma de ver e interagir no mundo. A escola, por sua vez, se encontra no interior deste processo de mudança e tem o desafio de adaptar-se a esta sociedade cada vez mais dinâmica. Os estabelecimentos de ensino são unidades especiais, são organismos vivos que fazem parte

14 Graduado em Matemática, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Pós-Graduando em Ensino de Matemática, pela Universidade Candido Mendes (UCAM). E-mail: reneoxarope@hotmail.com

de um contexto socioeconômico e cultural, marcado pela pluralidade e diversidade (GELATTI; MARQUEZAN, 2013).

O termo gestão relaciona-se com administração, ou seja, administrar uma organização conduzindo-a para a concretização de objetivos. Segundo Maximiano (2007), administrar é um trabalho em que as pessoas buscam realizar seus objetivos próprios ou de terceiros com a finalidade de alcançar as metas traçadas. Dessas metas fazem parte as decisões que formam a base do ato de administrar e que são as mais necessárias.

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LÜCK, 2009).

Com isso, a responsabilidade da gestão educacional vai muito além da simples administração de recursos financeiros, de pessoal ou do patrimônio escolar. Da mesma forma a gestão de uma escola não se resume mais ao seu diretor, que até bem pouco tempo, atuava como um gerente, a quem competia zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos que eram ditadas por órgãos centrais (LÜCK, 2009).

O termo gestão escolar possibilita ultrapassar o enfoque limitado de administração, levando em conta que os problemas educacionais são complexos e necessitam de visão global e abrangente, assim como ações articuladas, dinâmicas e participativas. Esta mudança, que não é apenas uma questão terminológica, representa novas ideias e estabelece, na instituição escolar, uma orientação transformadora, a partir da rede de inter-relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo (GELATTI; MARQUEZAN, 2013).

No Brasil, a gestão educacional é determinada por orientações previstas na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), onde a mesma menciona o modelo democrático e participativo da administração escolar, modelo este que caracteriza a gestão educacional.

Com esta análise, pode-se afirmar que Gestão educacional significa a gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar, onde a ideia de gestão passa por todos os segmentos do sistema, tanto em nível de gestão do sistema de ensinos, quanto em nível de gestão de

escolas. Na gestão, os processos pressupõem uma ampla e continuada ação que se estende a dimensões técnicas e políticas que só produzem um efeito real quando unidas entre si (GELATTI; MARQUEZAN, 2013).

Percebemos, porém, que as relações do sistema educacional são tecidas no dia a dia, assumindo as características produzidas pelos distintos processos de gestão a que são sujeitas, o que demonstra o papel essencial do diretor escolar na busca por empreender um forte espírito de equipe para cumprir os objetivos educacionais, a partir do trabalho coletivo (GELATTI; MARQUEZAN, 2013).

O processo de gestão possui diversas etapas, destacando-se as de planejamento, liderança, organização e avaliação, que são fundamentais para garantir, de forma eficaz, o funcionamento das organizações e, consequentemente, permitir que os objetivos traçados sejam atingidos.

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LUCK, 2009).

A qualidade da educação é de interesse tanto da equipe escolar como dos pais por isso faz-se necessário uma relação mais próxima entre a escola e as famílias. Quando o gestor e sua equipe pergunta, registra e divulga as necessidades e aspirações da comunidade escolar existe uma maior possibilidade de se atingir o principal objetivo da educação: formar cidadãos não apenas com conteúdos teóricos, mas também críticos e com capacidade de fazer escolhas conscientes (LOPES, 2013).

Daí emerge o problema, sendo que as perguntas que instiga a busca de respostas são: como e quais fatores influenciam no processo de gestão? E de que forma deve ser desenvolvida a gestão escolar para a promoção de uma educação de qualidade?

O estudo propõe analisar a gestão como processo de democratização e busca pela qualidade educacional e pretende contribuir no sentido de promover uma reflexão sobre a importância dos profissionais envolvidos na educação da escola Instituto de Educação Monte Santo (IEMS). E obter através deste, um maior entendimento acerca do que seja a gestão democrática escolar e de tudo o que faz parte de suas práticas.

Tem como objetivo principal avaliar quais as características dos gestores e descrever a presença da gestão participativa no ambiente escolar bem como traçar a importância dos gestores escolares, descrever os diferentes tipos de gestão e analisar a construção participativa da qualidade educacional na gestão das escolas.

## METODOLOGIA

Para o atendimento dos objetivos optou-se por um estudo de campo, de caráter e exploratório e bibliográfico, que aborda diversas discussões no que diz respeito à gestão democrática escolar.

Utilizou também a pesquisa de campo, buscando conhecer a realidade da gestão escolar da escola que leciono, a partir de observações, com a pretensão de projetar possíveis estratégias de integração da escola com a comunidade, apoiando-se numa gestão que seja democrática.

O presente trabalho teve como campo de pesquisa a escola Instituto de Educação Monte Santo, buscando compreender como a gestão desta escola se organiza para contribuir para o sucesso de seus alunos.

A escola fica situada em Monte Santo-Bahia, na Rua Aloisio de Castro, nº 463, no Bairro Alto São Francisco, código/INEP: 29120756, telefone (75) 99191-6429, CEP 48800-000, oferece Ensino Fundamental Séries Finais. Essa Unidade de Ensino é de grande porte, atende a um total de mil e vinte e três alunos, na faixa etária de dez a sessenta e sete anos e funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Para atender a demanda conta com: 01 diretora, 03 vice-diretores, 01 secretário, 04 auxiliares administrativos, 18 auxiliares de serviços gerais, 55 professores, 06 porteiros, 04 articuladores, 01 coordenador.

Sua estrutura física é composta por: 16 salas de aula, 01 sala de coordenação, 01 sala de professores, 01 sala da direção, 01 sala secretaria, 02 almoxarifados, 01 sala mecanografia, 01 cantina, 04 banheiros (masculino e feminino), 01 biblioteca, 01 sala de informática (para alunos), 01 secretaria, 01 uma quadra poliesportiva.

## A GESTÃO ESCOLAR

O termo gestão relaciona-se com administração, ou seja, administrar uma organização conduzindo-a para a concretização de objetivos.

O termo gestão deriva do latim *gestione* e significa gerir, gerência, administração. Administrar é planejar, organizar, dirigir e controlar recursos, visando atingir determinado objetivo. Gerir é fazer as coisas acontecerem e conduzir a organização para seus objetivos. Portanto, gestão é o ato de conduzir para a obtenção dos resultados desejados (OLIVEIRA; PEREZ JR.; SILVA, 2002, p. 136).

Gestão educacional, de acordo com Heloísa Lück, a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LÜCK, 2008).

Desta forma, de acordo com a autora, as ações dos gestores educacionais devem ser articuladas entre si e com a participação de todos no processo, do planejamento à execução, caso contrário, não alcançarão o sucesso almejado. Destaca-se, nestas palavras da autora, a dinâmica necessária na ação dos gestores educacionais e das escolas, necessária para acompanhar as mudanças cada vez mais acentuadas na sociedade (GELATTI; MARQUEZAN, 2013).

O termo gestão escolar possibilita ultrapassar o enfoque limitado de administração, levando em conta que os problemas educacionais são complexos e necessitam de visão global e abrangente, assim como ações articuladas, dinâmicas e participativas. Esta mudança, que não é apenas uma questão terminológica, representa novas ideias e estabelece, na instituição escolar, uma orientação transformadora, a partir da rede de interrelações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo (GELATTI; MARQUEZAN, 2013).

Na gestão educacional democrática, pode-se destacar a criação de conselhos dotados de autoridade deliberativa e decisória, a participação da comunidade escolar na escolha dos diretores e o repasse direto de recursos financeiros às unidades escolares como sendo medidas que visam contribuir para a construção de uma escola autônoma.

Percebemos, porém, que as relações do sistema educacional são tecidas no dia a dia, assumindo as características produzidas pelos distintos processos de gestão a que são

sujeitas, o que demonstra o papel essencial do diretor escolar na busca por empreender um forte espírito de equipe para cumprir os objetivos educacionais, a partir do trabalho coletivo (GELATTI; MARQUEZAN, 2013).

A gestão escolar deve ser democrática, com destaque para o relacionamento entre seus profissionais, que buscam valores como igualdade, liberdade, transparência, honestidade, comprometimento e participação, favorecendo um ambiente saudável, motivador e construtivo. Sabe-se que o trabalho do diretor escolar é necessário, mas que este profissional não tem em suas mãos o controle da produção e das decisões a respeito das políticas do sistema de educação do qual faz parte, como por exemplo, das diretrizes, das metas, dos projetos e dos programas (GELATTI; MARQUEZAN, 2013).

O processo de gestão possui diversas etapas, destacando-se as de planejamento, liderança, organização e avaliação, que são fundamentais para garantir, de forma eficaz, o funcionamento das organizações e, consequentemente, permitir que os objetivos traçados sejam atingidos (LOPES, 2013).

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LUCK, 2009, p. 23)

No Brasil, a gestão educacional é determinada por orientações previstas na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), onde a mesma menciona o modelo democrático e participativo da administração escolar, modelo este que caracteriza a gestão educacional.

A gestão escolar tem como objetivo propiciar aos estabelecimentos escolares uma administração eficiente, sendo fundamental no processo de democratização da escola, englobando tanto os aspectos pedagógicos como o aspecto burocrático (LOPES, 2013).

O artigo 12 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) destaca as principais incumbências da gestão escolar nas unidades de ensino com a seguinte redação:

Os estabelecimentos de ensino, respeitada as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II – Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III – Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V – Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI – Articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica;

VIII – Notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

De acordo com Vieira (2008), o planejamento, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a principal das atribuições das unidades de ensino, devendo ela, assim, na sua gestão, trilhar um caminho orientado por esta finalidade.

Numa gestão democrática e participativa todos os setores da escola precisam ser considerados, mesmo aqueles que não façam serviços burocráticos ou pedagógicos.

Para que haja uma verdadeira gestão democrática, o diretor, os professores, os funcionários, os alunos e a comunidade devem ter os mesmos ideais participativos, onde o gestor deve comunicar esclarecer, perguntar e delegar responsabilidades entre todos os que participam da comunidade escolar. Os participantes desta comunidade precisam entender sua responsabilidade no grupo, pois em um modelo participativo as decisões atingem a todos (LOPES, 2013).

A gestão democrática, a participação dos profissionais e da comunidade escolar, a elaboração do projeto pedagógico da escola, a autonomia pedagógica e administrativa são elementos fundamentais para a construção participativa da gestão escolar. (RIBEIRO; MENIN, 2005, p. 68).

## ATUAÇÃO DOS GESTORES NA ESCOLA

Luck (2000) elucida que o papel do gestor compreende a guarda e gerência das operações estabelecidas em órgãos centrais; a responsabilidade pelo repasse de informações, controle, supervisão, ou seja, a direção do fazer escolar de acordo com as

normas propostas pelo sistema de ensino. O que dentro da gestão democrática gerir a dinâmica social; mobilizar e articula a diversidade, dando-lhe consistência e unidade; agir com responsabilidade ao promover transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar.

De acordo com o regimento interno da escola IEMS, ao gestor escolar compete coordenar as atividades administrativas, pedagógicas e financeiras da Unidade Escolar, promover a política educacional que implique no perfeito entrosamento entre os corpos docente, discente, técnico-pedagógico e administrativo, elaborar junto com os segmentos da escola o Projeto Político pedagógico, coletar e analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico e administrar e executar o calendários com 200 dias letivos.

Quanto à qualidade no trabalho do gestor, Almeida (apud COSTA, 2007) garante que o "bom diretor é aquele que sabe articular um bom projeto e que cria harmonia na escola. Junta pai e alunos para uma conversa, dialoga com as autoridades e ouve a comunidade e professores".

## ESTRUTURA DEMOCRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR

O calendário escola da Rede Municipal de Monte Santo/BA, é constituído de 200 dias letivos, sendo distribuídos em quatro unidades. Sendo assim a gestão da escola em estudo, faz reuniões com pais, professores e diretores a cada final de unidade, onde o objetivo maior é a integração família-escola-comunidade, onde são apresentados nessas reuniões o rendimento de cada aluno e o comportamento deles.

A direção da unidade de ensino é exercida pelo Diretor e pelos vice-diretores. Que foram escolhidos mediante eleição, de forma democrática e harmônica com o Conselho Escolar, onde os eleitores foram pais, professores e alunos. O mandato será de três anos, permitida uma única reeleição. A eleição ocorreu no corrente ano.

Os diretores e vice-diretores eleitos são submetidos a um permanente processo de capacitação em serviço, bem como aos mecanismos de avaliação promovidos regularmente pela Secretaria de Educação.

A eleição para diretores é um caminho para a implantação de uma gestão mais democrática na escola, visto que a eleição para diretores envolve todos os segmentos da

comunidade escolar (pais, alunos, funcionários e professores), na participação nas discussões e no exercício do fazer político. Assim, por meio de processo, efetiva-se, de fato, a democracia, a cidadania, da construção coletiva, a descentralização do ensino e a autonomia da escola, pois os novos espaços e tempos permitem a organização coletiva dentro da sociedade. Desta forma, a eleição para dirigentes escolares compreende uma "aula de política e democracia, onde todos ensinam, todos aprendem e todos ganham com o fortalecimento da cidadania e participação" (MARTINS, 2006, p. 1).

Órgão colegiado é aquele destinado a prestar assessoramento técnico-pedagógico e administrativo às atividades da Unidade Escolar. A Unidade estudo tem como órgão colegiado, o Conselho de Classe e o Conselho Docente e ainda o conselho escolar também chamado o colegiado escolar.

O Conselho de Classe, órgão consultivo e de deliberação pedagógica, é constituído pelos professores de cada turma, pelo coordenador pedagógico, um representante dos estudantes, sob a presidência do diretor.

O referido conselho do IEMS se constitui o espaço de estudo e de discussão acerca de questões teóricas, que permitam a reflexão sobre os desafios do cotidiano escolar, tendo em vista, dificuldades e possibilidades apresentadas pelos alunos, considerando as estratégias de atuação que favorecem os processos do aprender e do ensinar, resgatando as dimensões coletivas do trabalho docente.

Vale acrescentar que a atuação do Conselho de Classe "favorece a integração entre professores, a análise do currículo e a eficácia dos métodos utilizados"; além de facilitar a compreensão dos fatos por intermédio da exposição de diversos pontos de vista. O resultado final deve ser um consenso da equipe em relação às intervenções necessárias no processo de ensino-aprendizagem, considerando as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora dos alunos. Para o professor, as reuniões deve ser objeto de autoanálise. Cabe a equipe, a previsão de "mudanças tanto na prática diária de cada docente como também no currículo e na dinâmica escolar, sempre que necessário" (NOVA ESCOLA, 2006).

Os gestores junto com os segmentos da escola elaboram o Projeto Político Pedagógico (PPP). A proposta pedagógica representa a escola, ou seja, é a identidade da instituição de ensino. Define os objetivos e quais caminhos seguir para alcançá-los. Deve

ser fruto de todos os participantes da comunidade escolar, isto é, deve ser formulado pelo diretor, coordenador, professores, funcionários da unidade escolar, pais e alunos.

Segundo Lopes (2013) o PPP é assim denominado devido às suas funções e aspirações dentro da escola, sendo que as próprias palavras que compõem o seu nome falam muito sobre ele:

a) é projeto porque contém metas e objetivos concretos a serem alcançadas em um determinado período de tempo;

b) é político à medida que considera a escola como um espaço onde se formam cidadãos responsáveis e críticos para viverem em sociedade;

c) é pedagógico porque define, reúne e organiza as atividades necessárias para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Na unidade ainda tem o conselho escolar que é composto por pais, professores, funcionários, alunos e a comunidade em geral. É um órgão deliberativo responsável pela tomada de decisão de questões no âmbito escolar, sendo um instrumento de democratização da escola.

Os conselhos escolares adquirem vida e forma material nas articulações relacionais entre os atores sociais que os compõem; na forma como pais, alunos, professores, funcionários e Direção apropriam-se do espaço do conselho, enquanto o constroem, de maneira dinâmica e conflitiva (WERLE, 2003, p. 102).

Apenas participar dos conselhos escolares não assegura a prática de uma gestão democrática. É preciso que os membros destes conselhos participem das decisões de forma democrática, deixando de lado interesses pessoais e priorizar as necessidades coletivas.

## OBJETIVOS PROPOSTOS PELO PLANO DE GESTÃO DO IEMS

## GESTÃO PEDAGÓGICA

- Buscar a implantação e implementação da proposta Pedagógica.
- Realizar acompanhamento sistemático dos resultados escolares e buscar soluções na melhoria destes.

- Divulgar para a comunidade os rendimentos escolares ao fim cada unidade;
- Estreitar relações escola-família, visando maior interação escola-comunidade;
- Aceitar propostas que favoreçam a participação do planejamento de atividades no intuito de melhorar os resultados;
- Efetivar as ações previstas no PDE-2016 com fins de melhorar os rendimentos das disciplinas críticas e o desempenho da escola nos resultados do IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica).
- Identificar e eliminar ações que promovam resultados negativos.
- Criar calendário com programação de atividades interdisciplinares, atividades extraclasse, artísticas, folclóricas e comemorativas no âmbito da escola;
- Proporcionar avaliações contínuas das ações e trabalhos desenvolvidos na escola;
- Articular e colaborar com o grupo gestor na execução de reunião de pais e mestres;
- Desenvolver projetos ligados à comemoração do aniversário da unidade escolar, envolvendo a participação de todos;
- Realização de gincana estudantil;

**GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS**

- Proporcionar espaço de atuação ao grêmio estudantil;
- Preservar a transparência quanto à execução dos recursos financeiros junto ao Caixa Escolar:
- Priorizar os interesses coletivos respeitando os interesses individuais, quando estes favorecem a coletividade;
- Atuar em parceria com o conselho da escola em decisões relacionadas ao cotidiano escolar;
- Incentivar a formação continuada dos educadores através de atividades que promovam a qualificação profissional e a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- Proporcionar meios para um bom relacionamento entre professores, funcionários e comunidade escolar;
- Fazer valer os deveres e direitos funcionais junto aos órgãos competentes;
- Resolução de eventuais problemas através de diálogo e negociações;

- Apoiar-se na legislação vigente como meio norteador para o cumprimento de direitos e deveres;
- Fazer acompanhamento de faltas e reposições considerando motivos e justificativas, antes de informá-las em relatório mensal;
- Incentivar a reativação do grêmio estudantil e da representatividade dos estudantes através dos líderes e vice-líder de classe.

**GESTÕES ADMINISTRATIVAS**

- Buscar recursos para reforma e melhoramento da estrutura física da escola.
- Aquisição de matérias didáticas e de suporte ao trabalho do professor;
- Realizar com parceria de toda comunidade escolar mobilizações com fins de conservação do patrimônio físico da escola;
- Garantir a execução dos recursos financeiros em parceria com o Conselho do Caixa Escolar;
- Buscar soluções para efetivação do funcionamento da sala Ambiente de Informática;
- Disponibilização de materiais esportivos para alunos em horário de aula vaga;
- Informatização dos ambientes da Biblioteca e da Secretaria, provendo novos equipamentos e novos softwares para execução de suas atividades;
- Ampliar a utilização da radio nas atividades escolares;
- Buscar parcerias que contribuam para o desenvolvimento da escola.

A escola almeja alcançar níveis mais elevados de desempenho com as seguintes metas de aprendizagem as quais estão previstas no plano estratégico da Secretaria municipal de educação do município de Monte santo/BA que são:

**Eixo 1:** O foco da escola na aprendizagem

- Ler, compreender e atribuir sentido e significado a diferentes gêneros textuais.
- Produzir textos com coerência e coesão, fazendo uso da linguagem escrita nos diferentes níveis de aprendizagem.
- Expressar-se com habilidade nas diferentes situações do cotidiano.

- Resolver cálculos com habilidade, utilizando diferentes estratégias.
- Desenvolver a capacidade de analisar e resolver criticamente situações próprias de suas vivências.
- Fazer uso das tecnologias em favor da aprendizagem do estudante.
- Promover a interação e o diálogo com todos, considerando a diversidade, a cultura local com foco na educação sustentável.
- Realizar reuniões pedagógicas visando o aprimoramento do planejamento e das ações em sala de aula.

**Eixo 2:** A democratização da gestão escolar.

- Propiciar ambiente democrático de gestão, objetivando êxito em funções e tarefas para toda equipe gestora.
- Abrir horizontes para seus estudantes egressos estimulando resultados mais significativos.
- Propiciar uma visão de mundo mais abrangente, diferente da encontrada dos estudantes no seu cotidiano.
- Envolver de forma efetiva o colegiado escolar na tomada das decisões junto a gestão escolar a favor da comunidade escolar.
- Tornar conhecido de toda comunidade escolar o Regimento Interno da Instituição.
- Contribuir para diminuir em 70% a evasão principalmente no noturno.
- Estabelecer metas para o aumento de aprovação em todas as disciplinas e em todos os turnos.
- Buscar junto à Secretaria Municipal de Educação soluções para amenizar a distorção ano (série)/idade.

**Eixo 3:** A integração da escola a sua comunidade.

- Contribuir para a criação de uma associação de pais na unidade escolar.
- Instituir o grêmio estudantil na unidade de ensino.
- Realizar atividades histórico-culturais, desenvolvendo a valorização da cultura local.

- Realizar reuniões a cada final de unidade com os pais, proporcionando aos mesmos, informações relevantes em relação ao rendimento e comportamento de seus filhos.
- Buscar parcerias com a comunidade local: comerciantes, Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria de Ação Social, CREAS, Conselho Tutelar, Igrejas, Ministério Público entre outras, para desenvolver trabalhos com os alunos que venham contribuir para o crescimento sóciointelectual dos mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas observações na escola e nas pesquisas bibliográficas realizadas verificou-se qual é o papel dos gestores escolares, principalmente da equipe diretiva no planejamento e execuções das atividades e projetos que ajudam na constante progressão da aprendizagem dos discentes. A equipe gestora traz a ideia de que gestão é um gerir por parte do professor de suas aulas embasado no projeto pedagógico da escola, o aluno gerindo seus próprios estudos, os funcionários se sentindo parte dessa organização, como também a comunidade se faça ativa e participativa tendo uma visão mais de integrante do contexto educacional.

Verificou-se ainda que enquanto gestores de escola, eles têm como uma de suas atribuições gerenciar, organizar e fiscalizar ações tanto de alunos, funcionários. A instituição de ensino necessita de um projeto político-pedagógico elaborado por toda a comunidade seja colocado em prática. Buscando sempre o ensino-aprendizagem do alunado, um perfil democrático, onde o poder seja descentralizador, envolvendo todos os sujeitos no processo, desde funcionários, professores, alunos e familiares. Pois a educação quando praticada por todos desenvolvendo suas funções, pode ter um resultado mais satisfatório.

Apesar de todos os esforços empreendidos na implementação da gestão democrática nas escolas, especificamente das escolas públicas, como é o caso da escola em análise, o que se identifica é que existem ainda sérios desafios a serem superados para a efetiva consolidação dessa nova concepção e de uma escola mais democrática e de melhor qualidade. Esses desafios originam-se do apego que a unidade ainda tem a

manutenção de estruturas tradicionais de administração Escolar e ainda por as escolas dependerem da gestão municipal para recursos

Sendo assim por meio da revisão bibliográfica realizada, acredita-se que, para se conquistar a tão almejada qualidade na educação, faz-se necessário que a equipe escolar atue de forma a promover uma gestão escolar democrática, destacando o importante papel da equipe diretiva da escola na condução deste processo. Uma escola que promove uma gestão democrática, participativa e com o comprometimento e envolvimento de todos os responsáveis pelo processo de aprendizagem, terá como consequência deste trabalho e esforço a qualidade da educação e o sucesso da escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996a.

COSTA, Karina. **Gestão escolar precisa ser qualificada**. Aprendiz – Congressos e Seminários, 17/out./2007. Disponível em: <http://aprendi z.uol.com.br/content/pi crimomus.mmp>. Acesso em: 10 abril. 2016

GELATTI, Leticia Degrandi; MARQUEZAN, Lorena Inês Peterini. **Contribuições Da Gestão Escolar Para A Qualidade Da Educação.** *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ*. Santa Maria V. 2 N. 4 Jul./Dez. 2013.

LOPES, Ana Paula Padilha Custódio. **GESTÃO ESCOLAR**. São Paulo, 2013.

LUCK, **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de mseus gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MARTINS, Cristina de Oliveira. **Eleição de diretores de escola: uma conquista democrática.** 11 out. 2006, Disponível em: <http://www.cper s.com.br/portal2/np_artigo.php?id=2>. Acesso em: 05 jun. 2016.

MAXIMIANO, A. C. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Atlas, 2007

NOVA ESCOLA. **Avaliação nota 10: Conselho de Classe.** 2006. Disponível em: <http://novaescol a.abril.com.br/ed/147_nov01/html /repcapa_consel ho.htm>. Acesso em: 15 maio 2016.

OLIVEIRA, L. M.; PEREZ JR., J. H.; SILVA, C. A. S. **Controladoria estratégica.** São Paulo: Atlas, 2002.

RIBEIRO, A. I. M; MENIN, A. M. C. **Formação do gestor educacional**: necessidades da ação coletiva e democrática. São Paulo: Arte e Ciência, 2005.

VIEIRA, S. E. **Educação básica:** política e gestão escolar. Fortaleza: Líber Livro, 2008.

VIVAN, Dirceu. **A gestão escolar na educação democrática**: Construção participativa da Qualidade Educacional. 2008. Monografia (Especialização em Formulação e Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Londri na-UEL. Londrina.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares**: implicações na gestão básica. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO VII

## A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO

Aldeiza Maria de Morais Fonseca[15]; Jane Cleide Silva[16].

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-07

**RESUMO:**

Este trabalho científico aborda um estudo sobre a importância do letramento na alfabetização, como também, reflexão como promoção de novos conhecimentos frente à temática. O artigo tem objetivo de conhecer mais de perto o que é letramento e sua função na alfabetização como também verificar o rendimento acadêmico dos alunos, conhecendo a realidade de vivência dos alunos para melhor trabalhar seus conhecimentos já adquiridos, possibilitando moldar o aluno. No entanto, a pesquisa embasa-se de fontes de dados teóricos de uma rica literatura já publicada e vivenciada. Muitos teóricos foram fundamentais para conceitos e discussão diante da temática proposta que nos faz entender que o letramento prepara melhor o aluno com as habilidades de leitura e escrita, dando oportunidades diante da diversidade de pensamentos dos alunos. Assegurados nos métodos explicativos mostraremos como acontece a funcionalidade didática do processo de alfabetização. Diante dos dados bibliográficos levantados, se faz perceber a dimensão da importância do ingresso desta ferramenta na sala de aula. Por fim, a pesquisa constata que os alunos letrados tem alta habilidade de utilizar a leitura e escrita nos diversos contextos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Alfabetização. Leitura e Escrita. Alunos letrados.

## INTRODUÇÃO

A educação sempre passa por transformações, começamos pelo aluno e suas consideráveis construções, o letramento na alfabetização está dentro desta ideia. A inclusão do letramento traz a importância nas práticas pedagógicas, uma vez que se abre horizonte para os alunos pensantes desenvolver suas habilidades. Na contemporaneidade, o letramento é um dos temas mais discutidos em todo o mundo, sua aceitação está em processo de aprimoramento e prática dentro da sala de aula. Contudo, é uma proposta

15 Especialista em Letramento na Alfabetização pela FACEN. Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: aldeizamf@outlook.com
16 Especialista em Alfabetização e Letramento pela INTELBRAS. Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: Janebarreiras52@gmail.com

negociável aos profissionais da educação; uma aceitação desafiadora em desenvolver as habilidades de compreensão dos alunos.

Inegavelmente, abordar a relevância da importância do letramento na alfabetização não é assunto novo já que as percepções e interpretações sempre existiram na alfabetização. Sabendo que a alfabetização é à base da educação em todo o mundo, vemos com porta aberta para a formação de pessoas, uma vez que a alfabetização tem sua face voltada visivelmente aos métodos alfabéticos desde final do século XIX, vem se gerando grandes eventos em suas histórias como deixar de utilizar os métodos antigos favorecendo a metodologia construtivista, a fim de desenvolver no alunado suas habilidades de ler, escrever e contemporaneamente letrar.

Visando em ampliar os conhecimentos frente ao letramento na alfabetização, vimos fundir a problemática de que muitas escolas ainda não reconhecem ou não adotam tal estratégia para alfabetizar. No entanto, o profissional passa por cima do conhecimento do aluno, não valoriza como deveria ser, ele já chega à escola com seu conhecimento e pronto para ser moldado e estimulado na perspectiva de adentrarem no mundo da cultura letrada.

Em consonância, o letramento e a alfabetização que é um elo de aprendizagem passam por seus conceitos diferentes. Técnica comprometida em aprimorar a aprendizagem do aluno, assegurar os direitos de acesso a informações e construção dos métodos de uso individual da escrita e social, como também, saber que ler e escrever não é o suficiente, ele deve está adaptado a saber usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.

Contudo, este estudo integra um trabalho cientifico na finalidade de revisar a literatura sobre a importância do letramento dentro da didática de alfabetizar com o processo social do aluno, destacando também, a realidade letrada construída pelos alunos antes do ingresso escolar, considerando seus pensamentos e valorizando suas opiniões.

Passa a ser um processo detalhado e desafiador para a escola atual integrar toda estrutura aqui apresentada com ênfase ao letramento, diante das mudanças na educação contemporânea e para os professores não especialistas na área. Objetivando assim, investigar peculiarmente o que é letramento e alfabetização, verificando o rendimento impactado no desenvolvimento evolutivo continuo dos alunos, mais especificamente,

conhecer a realidade dos alunos para trabalhar os fatores, alertar a todos os professores com este estudo sobre as possibilidades de dar valor ao letramento e garantir a valorização das diferentes concepções e modo de pensa do aluno; para isso, usamos a desenvoltura nas habilidades pedagógicas lúdicas.

O letramento na alfabetização traz uma reflexão intensa a ser a abordado nas escolas públicas e privadas na garantia expandir os conhecimentos de codificar e decodificar a escrita e os números por incentivar o aluno a organizar seus próprios discursos, fazer suas interpretação e compreensão de textos, reflexão. Por conseguinte, trazemos esta pesquisa explicativa com uma rica revisão bibliográfica; os principais embasamentos teóricos e concepções, buscando assim abordar informações verdadeiras e reais dos alunos que utiliza este mecanismo, trazemos ainda alternativas de atividades vivências na escola como também atividades de cunho pedagógico.

Por fim, entretanto, levamos em consideração a problemática que resulta esta releitura para descobrir e acompanhar os aspectos pedagógicos em suas metodologias fazendo o aluno construir sua identidade letrada.

## CONCEITUANDO O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO

O contexto apresentado traz consigo a importância das práticas letradas no processo de alfabetização, a contribuição do letramento para a autonomia humana em relação ao conhecimento de mundo. As concepções teóricas apresentadas mostram a significante colaboração do letramento como conhecimento da língua falada onde modifica o ler e escrever dos métodos comuns de alfabetização.

## O LETRAMENTO E SUAS CONTRIBUIÇÕES

É no meio educacional que os alunos em sua primeira fase de vida desenvolvem seus primeiros conhecimentos. A criança tem a necessidade de conhecer o meio cultural e materialista que está inserida para ter capacidade de desenvolver pensamentos, sentidos e sentimentos para poder sentir e falar. Ela tem o papel ativo de aprendizagem, um processo que acontece gradativamente em consonância com a escola.

Com relação à terminologia adotada *literacy*, encontra-se traduzida do inglês para a nossa língua materna como "letramento" ou "alfabetização". Tais terminologias, tem sido adotadas para relacionar e diferenciar o papel de ambas no campo da ciência e nas praticas pedagógicas, uma vez que busca definir para a leitura e a escrita que estaria além da aquisição da linguagem propriamente dita. Dessa forma, o letramento, assim como a alfabetização, apesar de serem tomados algumas vezes como correlacionados e, talvez até complementares, na realidade referem-se a processos distintos (SOARES, 2004).

Muitas pesquisas apontam conceitos sobre a expressão do letramento, justificando suas concepções e apoiando-se em experiências Angela Kleiman (1995) e Magda Soares (1998). Onde Soares (1998, p. 18) define o letramento como sendo "resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Vemos assim que o aluno aprende criando, ele precisa ser desafiado para produzir e entender, assim as práticas letradas se abrange com entendimentos e interpretações Dando assim, sentido ao que lhe foi ensinada. Este é o processo de construção para o letramento, um processo de construção de conhecimento da língua falada.

Segundo Kleiman (1995, p. 19) fala que "podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Sobre isso, a interpretação da escrita; usar a linguagem falada expressando contextos reais de vivências escritas que representa um grupo social, no entanto, está se apropriando da escrita ou sistema de alfabetização ou leitura de mundo.

Ao mencionar leitura de mundo, Imediatamente chegamos às concepções de Freire (1985, p. 41), que sempre acreditou no potencial individual humano, que mesmo não "letrados", seriam capazes de fazer uma "leitura" do mundo um conhecimento fora do padrão ler e escrever. As teorias contemporâneas afirmam ser o letramento importante, mas que por si só, não é promotor de avanço cognitivo, de mobilidade social ou de progresso nem tão pouco suficiente para ler e escrever.

Nos apropriarmos ainda das palavras de Freire (1980, p. 111) onde ressalvamos que:

> [...] a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. (...) Implica numa auto-formação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto.

Assim pensando, notamos a importância do letramento na alfabetização ao se tratar doe um desenvolvimento proporcionado a uma pessoa qualquer na capacidade de (re)organizar suas ideias e pensamentos de maneira lógica, além de auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que vive e nos proporciona ensinamentos para nossa sobrevivência.

Freire (2005, p. 20) concebe a alfabetização como parte do letramento ao destacar que:

> De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo "ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização.

De acordo com a citação a cima, reafirmasse e mostrasse que uma pessoa com as práticas letradas vai além do conhecimento de alfabetização – leitura e escrita de palavras. Porém, um processo que permite o estabelecimento de conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita; e de tais conexões nascem os significados e as construções de saberes.

Retornamos a Soares (1998, p. 47), ao destacar que "alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita". O processo de alfabetização é diferente do processo de letrar, em conformidade com a expectativa da realidade, devesse fazer estas duas propostas de consonância uma com a outra. O aluno por sua vez aprende a ler, escrever e a interpretar o mundo que está inserido, sendo um ser politico de ideias, fazendo relatos com autonomia e entendimento, com isso alfabetizar letrando traz a oportunidade do aluno pensar, construir, analisar, criticar e inovar.

Sob o ponto de vista letrado, Morais e Albuquerque (2004) afirmam que para "alfabetizar letrando" é necessário: (i) democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita; e (ii) ajudar o estudante a, ativamente, reconstruir essa invenção social

que é a escrita alfabética. Aqui vemos a importância de trazer a realidade do aluno para a sala de aula favorecendo seu aprendizado, esta democratização é uma porta para que o aluno tendo o conhecimento das práticas que ele vive, é estar a frente dos significados das coisas em sua volta, isso faz com que o desenvolva com prazer uma leitura que ele tenham conhecimento e inovando o que ele já sabe escrevendo.

Esta construção está embasada na hierarquização cultural. Sua natureza e fatos relatados ou vividos é norteador da sua autonomia de pensamento, por um lado desenvolve o conhecimento e estimula sua capacidade cognitiva de pensar, por outro, saber transformar o registro gráfico em comunicação.

## ALFABETIZAÇÃO E SUA DIMENSÃO

Consideramos que a alfabetização é processo minucioso cheio de técnicas e estratégias para estimular o aluno a aprender dentro do ambiente escolar como nos garante Tfouni (1995, p. 15) onde afirma que "não é possível falar em alfabetização sem relacionar aos processos de escolarização". É neste ambiente institucional está inteiramente ligado ao acompanhamento do processo de aprendizagem; as evoluções e dificuldades dos alunos, aplicabilidade de métodos de ensino, o sistema de avaliação da aprendizagem e o sistema educacional como um todo.

A partir de uma lógica alfabética, conforme Soares:

> A alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas também é um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria "alfabetizada" uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, "lendo", por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria "alfabetizada" uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 2004, p. 16).

A alfabetização que está centrada no objetivo de conhecer o alfabeto juntamente com seus devidos sons é mediada pela decodificação e codificação da leitura e da escrita, a partir de uma lógica em seu uso. Ler, escrever, separar silabas, falar, conhecer ortográfica faz parte do processo de alfabetização de uma pessoa, onde não consideramos alfabetizados aqueles que não têm habilidades com os pontos mencionados neste

paragrafo. Enquanto que a incapacidade de interpretar textos simples é chamada analfabetismo funcional ou semianalfabetíssimo, ser analfabeto e se restringir a participar das atividades que envolvem leitura, escrita e interpretação.

Continuamos com Souza (2006) que traz argumentos voltados para as práticas pedagógicas e fala que

> No campo das múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola), as características conjunturais e estruturais da sociedade são fundamentais para o entendimento da escola e da ação do professor. Na esfera do cotidiano escolar e das reflexões conjunturais, a gestão democrática da escola e processos participativos são elementos fundantes para o repensar da prática pedagógica (SOUZA, 2006, p. 1).

No campo pedagógico há muitas dimensões, as práticas pedagógicas acima citadas estão voltadas para o papel do professor e da escola; cabendo assim adequar as conjunturas do aluno que sejam favoráveis a conhecer a alfabetização de representativa no letramento. A forma letrada impressa dá em muitos meios, é importante que o profissional compreenda em que consiste este processo, para que o estudante possa fazer leituras críticas sociais sobre a sua realidade e os contextos ao qual estão inseridos fazendo ele um bom leitor de mundo sem a necessidade de apenas decodificar sem produzir sentido ao texto.

Colello (2010, p. 19) nos diz que: “enquanto a escrita for tratada como conteúdo escolar desvinculado do comprometimento político e de propósitos educativos mais amplos, a alfabetização parece ficar limitada à fragmentação de atividades estabelecida pelos métodos que não garantem as condições de letramento”. Isso significa que a alfabetização precisa seus métodos tradicionais por propósitos inovadores fora do padrão pragmático, onde parece não obter resultados esperados pelos e professores, devesse garantir ao aluno condições de uma alfabetização que ele aprenda com suas vivências, que venha a ser uma construção embasada de conhecimentos prévios para que sejam aprimoradas estas condições de ler e escrever.

Elencamos Vygotsky (1984) que traz em suas teorias que a criança tem necessidade de atuar de maneira autônoma, uma liberdade frente a sua independência, ter a capacidade para se desenvolver quando interage com a cultura e meio social. A interação tem um papel ativo com a aprendizagem. Desde cedo que em seu meio familiar à criança

já tem suas primeiras percepções e conclusões, criar e aprender, essa interiorização se dá de forma progressiva. Neste sentido, o ambiente no qual as crianças nascem e se desenvolvem, colocam-nas em um processo de constante construção e produção da vida gradativamente, que é também cultural, sendo esta uma das principais influências no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

## LER E ESCREVER NÃO SÃO O SUFICIENTE

Para inicio, é inegável que a alfabetização seja embasada pela leitura e a escrita, porém, se observarmos apenas deste modo tradicional estamos se negando a aceitar os princípios básicos da nossa educação; que o aluno seja capaz de criar.

É normalmente esperada que a criança em seu ciclo de alfabetização passe por um período até pelo menos os 07 a 08 anos de idade cometendo erros ortográficos, esta é uma realidade que muitos professores presenciam  em sua sala de aula. Isso ocorre devido o conhecimento das convenções da língua escrita, por exemplo, suas primeiras cartinhas. Mais do que isso entendemos que seja preciso que esse tempo seja permitido, para que a criança descubra e aprenda com o "erro" descobrindo possibilidades através do sistema alfabético-ortográfico com ajuda dos sons das silabas e construção de palavras.

Como afirma Abaurre (1985), ninguém pode errar o que não sabe. Primordialmente, é preciso aprender as letras e seus sons, com esse conhecimento necessário para que se escrever é saber que se utilizam letras para escrever.

É importante observar o que nos diz Abaurre (1987, p. 49), ele defende que os alunos aprendam a escrever com sua própria escrita, explorando todas as alternativas, vivenciando o desafio de aprender descobrindo entre o ideal e real: "A leitura e a escrita podem surgir de forma espontânea e significativa já na pré-escola, prescindindo da condução e treinamento rígidos pressupostos pelo uso das cartilhas". De acordo com a citação, na realidade, é nos primeiros anos de vida na pré-escola que a criança tem o primeiro contato com a escrita convencional, já passando das garatujas, seu desenvolvimento se dá através de estímulos espontâneos em contato com outras crianças e com o professor é um treinamento básico para outras fases da escolarização chegando a usar pequenos textos usado de acordo com a necessidade da turma.

É no âmbito escolar que formamos os leitores. Um espaço de leitura dos alunos e dos professores com suas metodologias de colocar nas mãos da criança livros, jornais, panfletos, músicas, poesias e do que mais se tornar significativo. É no contato com o material escrito que as crianças leem sem saber ler apenas com meditação da interpretação, como por exemplo, explorando os significados, característica do texto, levantamento de hipóteses e vida aos personagens.

Devemos dar possibilidades e desafios para que as crianças descubram suas potencialidades em quanto o assunto em questão. Sob esta perspectiva Foucambert (1994, p. 31) afirma ser uma grande contribuição para a compreensão do ensino da leitura que:

> Na fase de aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos „verdadeiros‟ e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos, e, finalmente, textos dos quais se precisa.

Isso nos faz reafirmar sobre a importância do aluno autônomo sem suas práticas letradas, onde o professor proporciona texto de pequena análise com o contato com o outro criando interpretações verdadeiras e coerentes para que isso reforce seu aprendizado com a intervenção eficaz e ampliada fazendo reconhecer as palavras e seus devidos significados.

No entanto, não basta ler e escrever e sim ter uma visão de mundo de interpretação voltada para fatores reais. Uma leitura com a finalidade de inserir o individuo no conhecimento novo que se constrói a cada instante, onde "(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem" (FREIRE, 2009, p. 60). Na visão freiriana, dá a importância de estudar para apender conhecimentos concretos que você saiba valorizar e transmitir esse saber de mundo construído no espaço familiar aos fatores sociais que nos cercam. Contudo, dando importância ao conhecimento do aluno em sala de aula e também se deve valorizar o social, histórico, e ação de seres transformadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao consolidar este estudo vê-se a necessidade de expandir o tema no âmbito escolar. O letramento e alfabetização não é uma temática atual, um tema discutível e ao longo de muitos anos seus métodos vem sendo modificado a fim de enriquecer e aprimorar a prática profissional. A realidade do letramento deve ser visto como um método eficaz para a alfabetização com condições de interpretação e leitura do sistema escrito. No entanto, precisamos ser letrados para entendermos a escrita.

Sob esta questão complexa, mostramos os resultados deste estudo bibliográfico através da literatura, as principais concepções que norteiam o assunto em questão, onde vemos que o observamos que as praticas letradas já existem antes da criança entrar no espaço escolar, uma trajetória real de métodos e procedimentos, cabendo à escola se adaptar e mostrar possibilidades para que o aluno seja crítico e autônomo.

Partindo da ideia de que todos os métodos de alfabetização são eficazes, mostramos que o letramento na alfabetização traz a eficiência nas práticas pedagógicas como algo novo e inovador, fazendo com que chame atenção do aluno em criar possibilidades para que ele pergunte e crie uma concepção própria (coerente) da realidade vivida e lida em textos escritos.

Entre linhas positivas do letramento na alfabetização abre-se um horizonte cheio de oportunidades. Em vista disso, agrupar estes alunos para a intervenção do professor é um dos critérios peculiares da prática, planejar a alfabetização com letramento é mediar o sistema tradicional com as novas visões de clareza criando espaço de reflexão sobre o sistema de escrita. É necessário unir saberes e transmitir com flexibilidade às crianças. Apesar de muitas escolas não focalizarem nesta perspectiva, ficam fragilizadas no que diz respeito às práticas letradas.

Enfim, educar os alunos na primeira fase de escolarização com letramento é preparar o individuo a entender o que está diante de si mesmo. É notável a importância das práticas letradas nesta fase escolar onde faz com que ele seja comunicativo e defensor do seu ponto de vista desenvolvendo suas habilidades letradas.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. **Esquizofrenias.** São Paulo, Jornal LEIA, nov. 1987.

ABAURRE-GNERRE, M. B. M. et. al. **Leitura e escrita na vida e na escola.** Leitura: Teoria e Prática, 4 (6), 1985, p. 15-26.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e letramento:** o que será que será? In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLELLO, Silvia M. Gasparin (orgs.). Alfabetização e letramento. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 31.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 50.ed. São Paulo: Cortez, 2009, p 60.

FREIRE, P. (2005). **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam, São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FREIRE, P. (1980). **Educação como prática da liberdade**, São Paulo: Paz e Terra.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

MORAIS, A.G. Albuquerque, E.B.C. **Alfabetização e letramento:** O que são? Como se relacionam? Como "alfabetizar letrando"? In: Albuquerque, E.B.C.; LEAL, T.F. Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M., (1998). **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.25, Abr, 2004.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: Proposta e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

TFOUNI. Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo. Editora Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO VIII

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SEUS LIMITES

Jailton dos Reis Santos Feitosa[17]; Maria Elizabete Souza Couto[18]; Cíntia Lopes Vieira de Jesus[19].

DOI – capítulo: 10.47538/AC-2020.10-08

**RESUMO:**

Este artigo teve como objetivo, compreender a prática docente de uma professora em uma turma multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental e, consequentemente, planejar uma intervenção pedagógica na aula desta, por fim, descrever alguns empecilhos que impedem a criação de práticas pedagógicas e possam superar os padrões tradicionais em sala de aula, por meio de observações e intervenções. A pesquisa, de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), foi desenvolvida em uma turma multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental de 3º, 4º e 5º ano. Os participantes da pesquisa foram professora e alunos. Com as seguintes etapas: reconhecimento do local, conversa com diretor e professora, No segundo, observou-se aulas da professora, fazendo anotações de sua rotina de trabalho. Para o terceiro, aconteceu uma intervenção por parte do pesquisador. Utilizamos como autores principais, Carlos Marcelo Garcia (2009) e Maurice Tardif; Claude Lessard (2008). A professora conseguiu unir os alunos e fazer com que todos observassem detalhes, pensar sobre a atividade, escrevessem, conversassem com os colegas. Por fim, os questionamentos e perguntas sobre a prática diferenciada, ajudaram na reflexão e também na sistematização do conhecimento. Ficamos com o sentimento que, assim como um professor precisa compreender os alunos, diretor e coordenador pedagógico, também necessitam ser sensíveis aos aspectos, características e todo um contexto que permeia o trabalho docente, tanto em sala de aula, como fora dela, para pensar em atividades que possam contribuir na construção do conhecimento com sentido e contexto propício para os alunos, favorecendo ao professor ideias construtivas, onde os alunos possam desenvolver suas capacidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática Pedagógica. Turma Multisseriada. Ensino Fundamental.

17 Mestre em Educação / Formação de Professores da Educação Básica (PPGE/UESC). Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Curaçá – Bahia. E-mail: jailton-san.tos@hotmail.com
18 Doutora em Educação pela UFSCar/SP. Credenciada nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Educação em Ciências e Matemática (PPGECM). E-mail: melizabetesc@gmail.com
19 Mestra em Educação / Formação de Professores da Educação Básica (PPGE/UESC). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa - Bahia, desde 2008. E-mail: cinthiavieira1988@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A colaboração entre professores, diretores, coordenadores e demais funcionários envolvidos no processo educacional, deve ser total, não podemos deixar alunos e comunidade fora desse processo. O contexto social está relacionado com o sucesso da escola, deve-se evitar a formação de pequenos grupos isolados na mesma. Geralmente, alguns professores têm o mesmo ponto de vista e não se deixam mudar, por puro egoísmo ou por achar que existe competitividade na escola. É preciso que se reflita, questione, busque entendimento sobre um determinado problema, respeito com os colegas, criticar a sua própria ação e repensar a partir dela. Ao perceber que todos têm problemas, pode-se pesquisar soluções para cada um, aos poucos, mas que elas sejam bem solucionadas com a participação do conjunto, sendo críticos construtivos.

Nesse viés, este trabalho teve como objetivo compreender, a prática docente de uma professora em uma turma multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental e, consequentemente, planejar uma intervenção pedagógica na aula desta, por fim, descrever alguns empecilhos que impedem a criação de práticas pedagógicas que superem os padrões tradicionais em sala de aula, por meio de observação e intervenção.

Este trabalho se deu em uma abordagem qualitativa, por meio de observações, conversas informais e intervenção pedagógica nas aulas de uma professora que leciona para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de mostrar que existem limites a serem superados para que a prática pedagógica aconteça com mais frequência em sala de aula.

## SER E AGIR COMO PROFESSOR, UMA VIA DE MÃO DUPLA

O professor hoje desempenha muitas funções, ser psicólogo, assistente social, nutricionista, saber ensinar música, entre outras situações que vão aparecendo no seu cotidiano em sala de aula (TARDIF; LESSARD, 2008). Outro fator é a adaptação ao ambiente de trabalho, colegas de profissão, direção, comunidade e alunos, tudo precisa estar em sintonia.

Nos documentos, decretos e leis, entram muitos pontos em que se trata da participação de alunos, pais, funcionários em reuniões de planejamento, no entanto, isso pouco acontece na prática. Os professores preferem planejar separados, uma exceção é,

em parte, professores dos anos iniciais que esboçam uma tentativa de compartilhar materiais juntos, porém, não passa desse jogo de trocar atividade (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Unir pessoas para um mesmo propósito nunca foi fácil, ainda mais quando se tem uma carga horária extensa como a de um professor, que foi criado em um sistema em que as coisas se acostumaram a funcionar em 'caixas separadas', cada uma com sua função distinta. "Esta tensão simultânea de "baixo para cima" e vice-versa, no sentido de implantar uma reforma, é sinônimo de dilemas e problemas fundamentais para implementação de uma mudança na educação" (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 17).

Não se pode forçar, para que as coisas mudem tão rapidamente, existe uma cultura envolvida em qualquer sistema implantado, portanto, precisamos diagnosticar, antes de tomar qualquer decisão sobre uma mudança em um determinado ambiente. Tomar decisões ou questioná-las, nem sempre é fácil. Muitas das vezes, ou em sua maioria é difícil de ser discordados, todos ficam receosos de ir contra uma decisão tomada por um determinado grupo, isso pode ser considerado um ato de discórdia, aversão e somos obrigados a concordar, devido a maioria não se opor.

Não é preciso uma obrigação em concordar com decisões que não foram bem avaliadas ou que não trarão benefícios a todos. Sendo assim, o desenvolvimento profissional docente, enquanto um processo, pode ser individual ou coletivo, como lembra Marcelo Garcia (2009) e deve contextualizar com o local no qual se dá – a escola.

A discordância poderá aparecer, pois a partir dela surgirão outras formas melhores para resolver os problemas individuais e coletivos. Criar uma cultura de socialização, refletir, trocar ideias e sugestões na escola é indício para romper com o individualismo.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), foi desenvolvida em uma turma multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental de 3º, 4º e 5º ano. Os participantes da pesquisa foram professora e alunos. A escola está localizada no bairro Salobrinho, Ilhéus, Bahia.

No primeiro momento aconteceu o reconhecimento do local, conversa com diretor e professora, para saber qual o horário adequado à efetivação da pesquisa.

No segundo momento observou-se aulas da professora, fazendo anotações de sua rotina de trabalho. Tudo era registrado de forma escrita, para não constranger a professora, desde a entrada dos alunos na escola, até a última atividade do dia.

Para o terceiro, aconteceu uma intervenção por parte do pesquisador, no sentido de conversar e propor uma prática pedagógica que envolvesse os alunos de maneira que todos participassem da aula.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi realizada a observação em três aulas da professora, no mês de novembro. Na última aula foi desenvolvida a seguinte atividade: ao chegar à escola os alunos do ensino fundamental dos anos iniciais de 3º, 4º e 5º ano, tiraram as sandálias para entrar na sala, tomaram café e só depois começaram as atividades. Vale mencionar que a instituição trabalha como um apoio para os alunos, e segue uma rotina de trabalho todos os dias. Assim, acontece a chamada da presença dos alunos, que totalizam 16. Em seguida, fazem uma oração, em forma de círculo com as mãos dadas, cada um agradece pelo dia individualmente, eles não são forçados a agradecer, agradecem de acordo a sua vontade. Na mesma sequência, rezam as orações “Pai nosso e Ave Maria” juntas (todos os alunos e a professora).

Em seguida, a professora pede que cada aluno pegue uma pedra, o outro só pode ir pegar a sua pedra quando seu colega chegar, esse não pode mostrar a sua pedra a ninguém, ou seja, cada um deve ficar com sua pedra guardada. Foi pedido que os alunos fizessem um círculo com as cadeiras em sala de aula, orientando-os para colocar a pedra na carteira, caracterizá-la e anotar as observações no caderno. E, assim, foi estipulado o tempo de cinco minutos para avaliar a pedra. Os alunos usaram régua, imaginaram o peso, observaram as cores, formato, conversaram uns com os outros etc. o tempo acabou, mas muitos alunos continuaram avaliando a pedra. A professora pediu a pedra aos que já haviam concluído a atividade e foi juntando todas no centro do círculo. Os alunos foram instigados a responder sobre as características da pedra e outros assuntos que foram surgindo.

A professora relatou que não faz esse tipo de atividade, geralmente se preocupa em seguir o programa dado pela escola, que é aprender a escrever letras bonitas, não ultrapassar a borda do caderno, dar espaço entre palavras escritas. Ou seja, aprender como escrever no caderno por meio de métodos tradicionais.

Entretanto, observou-se uma grande vontade da professora para promover práticas de ensino que fugissem um pouco do tradicional, mas, segundo a docente, sempre esbarrava nas questões administrativas, a qual ela preferia não comentar. Mas, às vezes, vem a ideia de não se calar diante dos problemas que são insuportáveis, que demonstram indícios de dominação do outro, humilhações e privações. É preciso pensar sobre suas ações e reflexões (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Quando tais situações começam a acontecer, nota-se o envolvimento com o ser social, político, emocional, econômico e cultural que estão presentes naquela ação. Existia muita coisa envolvendo uma mudança de postura nas aulas, apesar de a professora ter se esforçado.

A professora demonstrou sensibilidade ao planejar uma atividade em que os alunos pudessem ver ‘com os olhos e com o coração’, observar detalhes, pensar sobre a pedra, escrever, conversar com um colega etc. Por fim, os questionamentos e perguntas sobre a ‘pedra’ ajudaram na reflexão e também na sistematização do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica-se o sentimento que, assim como um professor precisa compreender os alunos, diretor e coordenador pedagógico, também necessitam ser sensíveis aos aspectos, características e todo um contexto que permeia o trabalho docente, tanto em sala de aula, como fora dela, para planejar práticas que possam contribuir na construção de um conhecimento com sentido para os alunos, favorecendo ao professor saberes da prática construídos na prática e para a prática (GARCIA, 2009), bem como aos alunos. A sensibilidade ao planejar a ação indicou pistas de avanço do ‘eu’ professor para pensar no ‘eu’ aluno, ambos como construtores das práticas pedagógicas e do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2ª edição, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, nº. 08, Jan./Abr. 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO IX

## A PRESENÇA DO LÚDICO COMO ELEMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM EM TURMAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antonia Eveline Soares da Silva[20]

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-9

**RESUMO:**

Este trabalho tem como elemento norteador a importância do lúdico desenvolvimento escolar do aluno. Evidenciamos, ao longo de sua elaboração, a premissa de que, em se tratando de criança, o elemento lúdico não poder ser desvencilhado. É através dos jogos e brincadeiras que começam a acontecer as primeiras situações de aprendizagem, dentro e fora do espaço educativo, e este fato facilita construção sistemática dos conhecimentos dos alunos dentro do espaço educativo. Em sendo o jogo, a brincadeira, uma forma eficaz de estimular o pensar, o agir em sociedade, e tantas outras habilidades, a utilização dos mesmos como estratégia metodológica, mesmo nas turmas iniciais do Ensino Fundamental, ocorre uma transformação no espaço sala de aula, evidenciando a motivação em aprender. Ao professor, cabe a tarefa de, considerar os conhecimentos prévios dos alunos, utilizando-o como base para os conteúdos sistematizados, portanto, o brincar e essencial no desenvolvimento cognitivo do ser humano, independente de sua idade cronológica. O presente trabalho constitui-se numa pesquisa-ação, segundo Tripp (2005) e, além da relação teoria-prática proporcionada pela vivência da intervenção socioescolar, ressaltamos a realização de uma vasta revisão bibliográfica para a consolidação do nosso referencial teórico, dentre os quais destacamos autores como Kishimoto (1993, 1998, 2003), Winnicott (1975) e Morin (2003, 2004).

**PALAVRAS-CHAVE:** Ludicidade. Construção de conhecimento. Mediação.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se numa intervenção sócio-escolar realizada num espaço educativo da cidade de Guamaré, interior do estado do Rio Grande do Norte e foi realizado com o objetivo de mostrar que o elemento lúdico pode ser utilizado como

20 Pós-graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias. E-mail: aevelinesoares@hotmail.com.

elemento facilitador da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que torna o processo de aprendizagem mais satisfatório e prazeroso. Assim sendo, a criança desenvolve seus conhecimentos do estilo que mais lhe apraz. O brinquedo desperta na criança o interesse, a criatividade, o senso da competição, intelectualidade e o desenvolvimento motor e crítico no ser humano. Devemos então utilizar os subsídios que satisfaça o aluno despertando na criança o interesse pelas aulas.

Através das atividades lúdicas o professor desenvolvem brincadeiras e jogos que procuram acordar no educando a veemência em aprender, pelo meio dessas agilidades o docente buscar trabalhar o conteúdo necessário e o aluno estabelece seus conhecimentos brincando. O lúdico é essencial, uma vez que está introduzido no mundo da criança, deste modo, a criança não se sente perdida diante de um assunto que não vê influencia em aprender.

Há uma necessidade muito grande em um educador trabalhar a ludicidade em sala de aula. No entanto é preciso ele se aprimorar suas técnicas, envolver nelas atividades criativas e divertidas que induza a criança a sentir-se incluída promovendo a construção do seu aprendizado.

Exercitar o lúdico requer do professor mais atenção, compreensão, capacidade, habilidade e comprometimento em suscitar no aluno o anseio de conhecer, e para quem foi constituído em instituições que foi escasso o trabalho com a ludicidade não é fácil, mas, porém, não é impossível, para transformar basta confiar, ir à procura de novos conhecimentos, onde, professor compromissado com a educação e que se preocupa com a formação de seus alunos, com certeza não proporcionará esforço na procura de instruir-se a trabalhar com a ludicidade, vencendo assim seus obstáculos.

O instrutor deve entender que viver a ludicidade em sala de aula, é habitua-se ao improvável, com o arriscado, é o encontro consigo mesmo, desenvolver a espontaneidade, a criatividade, a fantasia e o sentimento gera incerteza, mas que nem por isso deve ser descartado. Antes deve ser valorizado, pois é o método satisfatório em relação ao desenvolvimento com crianças. Segundo Feijó (1992), “O lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana”. Portanto o lúdico faz parte do desenvolvimento humano em todos os

aspectos, principalmente no desenvolvimento cognitivo do aluno satisfazendo assim suas necessidades de aprendizagens e suas necessidades. Vivenciais.

Por meio desta pesquisa viemos defender à necessidade e a relevância de se lidar com o lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conferindo deste modo, a postura de alguns pesquisadores vinculados a temática defendida, e justificando a incerteza que definidos docentes sentem em desenvolver ludicamente, uns individualizados pela instrução tradicional que tiveram, outros por não ter a capacidade de comprometimento com o mesmo, uma vez que as atividades lúdicas estabelecem mais dedicação de sua parte.

Esta pesquisa foi repastada por vários teóricos dentre eles foram: Edgar Morin (2003, 2004), Kishimoto (1993, 1998, 2003) e Winnicott (1975).

## A APRENDIZAGEM LÚDICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: BREVES REFLEXÕES

O brinquedo faz parte do mundo de uma criança, seu desenvolvimento está relacionado a ele, pois suas fantasias faz a criança acreditar que é o mundo que ela imagina. É o brincar onde a criança expressa seus medos, seus desafios, seus limites, seus anseios, sua tristeza, sua alegria. Respaldamos que a brincadeira transmite certa segura para a criança.

Sabemos que o lúdico é uma opção de trabalhar o conhecimento de maneira prática e prazerosa com as crianças. Por tanto, é através do brincar que a criança aprende a lidar com o mundo e forma sua personalidade recriando situações no seu cotidiano em procura de novas experiências. Segundo a concepção de Bruner (apud KISHIMOTO 1993, p. 68).

> O brincar também contribui para aprendizagem, da leitura que funciona como instrumento de pensamento e ação, para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica.

É primordial consideramos o modo com que o brinquedo vem sendo desenvolvido nas escolas, vem proporcionando um aprendizado construtivo nas atividades propostas em sala. Salientamos que a criança tem a necessidade do brinquedo no seu cotidiano em

função de que seu desenvolvimento, seja satisfatório. E é de forma coerente que devemos usa-lo de maneira objetiva na metodologia aplicada na escola.

Sabemos que a brincadeira simbólica é tão rica para o desenvolvimento da criança que uma análise superficial nem de longe chega a apreender todas as suas possibilidades. Analisamos que as maiores aquisições de uma criança são conseguidas brincando, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Estudos realizados sobre a aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que quando uma criança chega à escola, traz toda uma pré-história, elaborada a partir de suas vivências, experiências, e grande parte delas através da atividade lúdica. A lubricidade é uma importante metodologia que contribui para diminuir os altos índices de fracasso escolar e evasão dos alunos nas escolas. Pois a utilização de atividades lúdicas pode contribuir para uma melhoria nos resultados obtidos pelos alunos. Estas atividades seriam mediadoras de avanços e contribuiriam para tornar a sala de aula um ambiente alegre e favorável.

O aluno quando pequeno tem certa resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa. Estudos demonstram que através de atividades lúdicas, o educando explora muito mais suas habilidades, melhora sua conduta no processo de ensino-aprendizagem e sua autoestima.

O indivíduo criativo é um elemento importante para funcionamento efetivo da sociedade, pois ele é quem faz descoberta, inventa e promove mudanças. Sem falar que a criança aprende melhor brincando. No entanto, o sentido verdadeiro da educação lúdica, só estaria garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo e tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos da mesma.

O lúdico é um ótimo recurso didático, que somente contribui com o professor-educador e com certeza para o processo de ensino-aprendizagem. Entendemos que o lúdico apresenta uma concepção teórica profunda e uma concepção prática, atuante e concreta.

Um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica dos seus alunos. Ele parte do seu princípio de que o brincar é bobagem, perda de tempo. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor

desenvolva a sua própria. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado (KISHIMOTO, 1998, p. 122).

Segundo a autora o professor para desenvolver o lúdico com objetivo de aprendizagem ele necessita valorizar o brincar, trabalhando isso com ele mesmo. Pois todo processo de ensinar e aprender necessita que ambas as parte tenham interesse pelo o que está sendo aplicado, ou seja, não só o aluno precisa de gosta das brincadeiras, mas o professor carece de ter o mesmo prazer. Caso esse educador não tenha essa habilidade deve procurá-la para que torne sua aula prazerosa para ele e o docente. Já que o brincar faz parte do desenvolvimento da criança.

Entendemos que o brincar não simbolizar simplesmente a recreação isso porque é a forma mais simples que a criança tem de comunicar-se consigo mesmo e com o mundo. A ação de brincar aciona os valores morais e culturais, sendo que a atividade lúdica desperta a criança para, autoestima, autoconhecimento e cooperação, pois acarreta á imaginação, fantasia, criatividade e a criticidade uma porção de vantagem que ajudam a moldar sua vida de criança até a vida adulta.

Kishimoto (2003) destaca a situação imaginária e as regras, como elementos importantes na brincadeira infantil, onde, nas situações imaginárias claras ou não, há regras implícitas e explícitas. Portanto quando uma criança imita um animal ou ao imitar um motorista, adota suas normas implícitas, diferente do dominó, onde os regulamentos são explícitos, mudando conforme estratégias reconhecidas pelos competidores.

O lúdico induz o discente a despertar para o universo de competitividade descobrindo suas aptidões, sua autoconfiança, seus valores, suas criatividades, e sua capacidade de sente-se um ser ativo e sociável. Pois a brincadeira facilita o sociocultural na criança. Toda criança que brinca, é uma pessoa esperta para escolher o que fazer e é determinada nas suas decisões. Mesmo a criança em desvantagens no jogo, ela não quer sair. Pois a vontade de vencer supera suas dificuldades. O seu senso de competição é tanto que estimula a continuar.

De acordo com (BROUGERE, 1995, p. 105):

> Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles a condicionam, mas então, toda a brincadeira está condicionada pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite,

> justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos, assim, as chances de que ela o faça; num universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades.

O brinquedo em si tem certo controle sobre as brincadeiras, uma vez que ele dita as regras e os participantes deve obedecê-las. Toda brincadeira está vinculada ao meio ambiente. Mas com todo brincar contém a essência da criatividade o professor deve ir além deste espaço, tornando universal, construindo elementos que suscite a brincadeira desempenhado o desenvolvimento pedagógico do aluno.

Para trabalhar com crianças temos que entra no seu mundo de incerteza para transmitir o que concreto que ela necessita. O mesmo Facilita o desenvolvimento do professor e o aprendizado da educando.

Segundo (CUNHA, 2005, p. 12):

> Um ursinho de pelúcia pode ser um bom companheiro. Uma bola que convida para um pouco de exercício, um quebra-cabeça que desafia a inteligência ou um colar de “pérolas” que faz a menina sentir bonita e importante como a mamãe, todos são como amigos, servindo de intermediários para que a criança consiga integrar-se melhor.

Para a criança todo brinquedo tem um sentido, é uma de parceria da criança, serve para praticar esporte, tomar banho, pular, correr, ou seja, é um objeto de prazer da criança. Ao manejar apropriados objetos, a criança encontra-se com situações problema, fazendo-a procurar novas opções e resoluções. Os jogos e as brincadeiras beneficiam o progresso do vocabulário, visto que a criança aumenta o repertório de novas palavras ao manipular objetos diversificados e vivenciar diversas circunstâncias.

Toda criança faz de sua realidade um mundo de fantasias, com suas histórias e brincadeiras. Ela transforma suas experiências em imaginação no espaço divertido no faz de conta. Segundo (FREIRE, 2006, p. 43):

> Durante o ato de imaginar, nada se interpõe à fantasia infantil, mas durante a ação corporal que o acompanha, verifica-se uma busca de ajustamento ao mundo exterior, uma espécie de acompanhamento. Por outro lado, a ação imaginada não tem origem na mente apenas, mas na relação concreta da criança com o mundo.

O autor afirma que o mundo imaginário da criança não é apenas fantasia é também a realidade que a criança com o mundo em que está inserida. Portanto o ser humano desenvolve o pensamento e a criatividade dentro de sua realidade. E a criança transforma esse fato em brincadeira deixando tudo do seu modo.

O brincar desenvolve uma sensação de bem estar no indivíduo e mais ainda na criança já que é a sua linguagem apropriada. Para Kishimoto, "ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais" (KISHIMOTO, 2003, p. 43).

## OS JOGOS E BRINCADEIRAS COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

A muito tempo que alguns pesquisadores vem estudando maneiras de tentar explicar e definir o jogo, a brincadeira e as atividades lúdicas no cotidiano das crianças na escola. Vários teóricos tentam explicar por que as crianças têm necessidade de brincar e jogar. Para Kishimoto (2003), não é tarefa fácil definir e conceituar o que é jogo, porque se têm vários significados e cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem. Pois o jogo em si traz competição e determinação de cada participante.

Na sua concepção, cada um interpreta e entende o jogo de seis maneiras diferente. Existem vários tipos de jogos dentre eles podemos citar: os de faz de conta de regras construção e outros. Ao falarmos em jogo lembraram logo de disputa, competição, por exemplo, um jogo de futebol ou uma partida de xadrez. Em ambos, tem os mesmos objetivos, normas definidas nas quais os participantes estão competindo para serem campeões e ganharem um título.

O jogo como o desenvolvimento cognitivo do aluno vai além de uma premiação, ele embarca como instrumento ideal na concepção do aluno desenvolvendo suas habilidades e pensamentos, portanto desperta na criança o desejo para construção de saberes enriquecendo sua formação. Logo, o professor ganha suporte para ajudar seus alunos, estimulando-os e avaliando-os através destes estímulos que são os jogos. Segundo Froebel (1912, apud FRIEDMANN, 2006, p. 36).

O jogo seve como estímulo tanto para o desenvolvimento do aluno, quanto para a avaliação do professor, pois o jogo dar esse suporte para ele. Winnicott (1975, p. 32) afirma que "A criança brinca para buscar prazer, para controlar ansiedade, para estabelecer contatos sociais, para realizar a integração da personalidade, por fim para comunicar-se com as pessoas" Segundo o autor o brincar é de suma importância no desenvolvimento humano, pois implicar-se na sua estabilidade social dando liberdade de comunicar-se com outro e com o mundo.

O brincar mexe com a mente humana controlando suas ansiedades, seus desequilíbrios ajudando na formação de sua personalidade e na sua relação social além de ser prazeroso para a criança.

O jogo é um instrumento cultural, pois vai de geração a geração, sempre presente tanto no desenvolvimento cognitivo da criança quanto o desenvolvimento humano. Devemos respaldar que o brincar vem desde o nascimento e vai se aprimorando no decorrer da vida do indivíduo.

Kishimoto (1993, p. 134) assegura que "O brinquedo, o jogo, o aspecto lúdico e prazeroso que existem nos processos de ensinar e aprender não se encaixam nas concepções tradicionalistas da educação". Mediante o pensamento da autora, devemos salientar que o brincar com desenvolvimento de aprendizagem traz para educação resultado bastante satisfatório já que o mesmo deixa a criança a vontade para devolver seus próprios conhecimentos tendo posição nesta educação e dando suas experiências como forma de avançar nos requisito que é relacionado a educação.

Esta concepção não está vinculada a educação tradicional, mas a educação do futuro com diz Edgar Morim (2004) "Conhecer o humano é antes de tudo situa-lo no universo, e não separa-lo dele" por que com a educação seria diferente? Já que estamos falando de ensino/aprendizagem no contexto humano? Portanto para que o professor desenvolver um aprendizado que der um bom respaldo relacionado principalmente a criança jamais deve sair do mundo em que ela está inserida, que é o mundo da fantasia que acompanha desde seu nascimento.

A atividade do jogo desperta na criança seu mundo de concorrência, mostrando que suas habilidades são favoráveis mesmo estando em desvantagem. Porque lhe estimula a conseguir ganhar e toda criança tem competência para vencer os desafios que lhe são

propostos. E faz isso sem muitos esforços uma vez que o jogo para a criança é um brincar como diversão e não como obrigação.

Segundo Vygotsky (1994), a brincadeira se constitui em objeto de realização de desejos, a criança utiliza o brinquedo para satisfazer desejos que não podem ser satisfeitos de imediato, "para resolver essa tensão, a criança em idade escolar envolve-se num mundo ilusório, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo" (VYGOTSKY, 1994, p. 106). Assim o brincar da criança cria uma situação imaginária que pode ser considerada um meio para desenvolver o pensamento abstrato.

O jogo é indispensável na arte de desenvolvimento humano, tem uma colocação constitucional para o indivíduo principalmente como forma de apropriação da realidade, além de ser culturalmente favorável para a sociedade como formulas de ideais comunitárias.

> Na opinião piagetiana, os jogos incidem numa simples identificação funcional, num prática das ações individualizadas já estudadas suscitando ainda uma percepção de prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações. Assim sendo, os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional a criança (PIAGET apud FARIA, 1995).

Segundo Kishimoto (1998, p. 63), o jogo era visto como uma diversão. Desde o início do progresso humano, ele aparece como relaxamento nas atividades que estabeleciam esforços físicos, intelectual e escolar. Na idade média, não era considerado sério, pois era relacionado ao jogo de azar, bastante exercitado na época. Já no Renascimento, período chamado de compulsão lúdica, a brincar era visto como um instrumento livre que beneficiava o desenvolvimento da inteligência e que poderia facilitar o estudo. No Renascimento se constituiu uma nova concepção de infância, em que a criança era vista como ser que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade.

> A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem, neste estágio e ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto um todo da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente torna-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer

> tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1912c, p.55 *apud* KISHIMOTO, 1998, p. 68).

A autora afirma que a brincadeira desenvolve no ser humano um sentimento de contentamento deixa-o em paz consigo mesmo e com o outro. Ela ainda afirma que todo criança que brinca torna-se um adulto sociável, comunicativo, determinado e capaz de vencer seus próprios desafios e os desafios que a vida lhe propõe.

Ainda segundo Kishimoto (1998, p. 23):

> A ideia que gostaríamos de propor e tratar a título de hipótese é a existência de uma cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.

No ponto de vista da autora o jogo é uma forma de cultura e que todo jogador deve conhecer e respeitá-lo como contexto de aprimoramento dessa cultura. Por tanto, todo participante do jogo precisa saber que toda atividade relacionada a ele tem como objetivo o enriquecimento dessa cultura lúdica.

O brincar é tido como um entretenimento, mas, porém e um instrumento de aprendizagem que vem cada momento ganhando seu espaço nas escolas e na sociedade. Para nós professores é satisfatório desenvolver aprendizado através do brincar na escola. Ate mesmo a família deve vivenciar essa arte para educar seus filhos.

Em outra perspectiva, Morin (2003) prioriza a complexidade da educação, discorrendo principalmente sobre os pressupostos e saberes que ele denomina como os sete saberes necessários à educação do futuro: as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; e ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Enfatiza a problemática da fragmentação das disciplinas e dos currículos, dificultando a interdisciplinaridade na educação. Evidencia o desenvolvimento de uma educação que desempenha a inter-relação do indivíduo/espécie/sociedade de forma indissociável, pois, ao mesmo tempo, recobra a identidade do sujeito, fazendo-o numa profunda relação com os outros e o planeta.

Sabemos que deste modo o professor é caminho para levar o aluno ao conhecimento, ele precisa exterminar com a cegueira e a ilusão pois o próprio conhecimento valoriza o homem e sua condição humana. A educação interliga o indivíduo a sociedade que está inserida. Quando se relaciona a educação e a criança devemos fazer esta ligação utilizando o método que valorize a criança. O brincar tem grandes vantagens nesse aspecto, já que estamos falando de criança.

## ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os jogos educativos são ferramentas que ajuda, na construção de conhecimentos favorecendo no desenvolvimento dos conteúdos propostos em sala. Em compensação, essa ferramenta de ensino necessita ser instrutiva modificada numa disputa divertida, e, que alcance, de maneira sutil, desenvolver um caminho apropriado ao aluno.

Conforme (FIALHO, 2007, p. 16):

> A exploração do aspecto lúdico, pode se tornar uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdo, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito de competição e cooperação, tornando esse processo transparente, ao ponto que o domínio sobre os objetivos propostos na obra seja assegurado.

De acordo com Fialho (2007) utilização do aspecto lúdico facilita a compreensão do aluno na elaboração dos conceitos aplicado na aula. Portanto a forma lúdica de repassar os conteúdos para os alunos torna-se abrangente já que os jogos constroem na criança um sentimento de competitividade e cooperação deixando claro o domínio da criança com o brinquedo.

Desde antiguidade que humanidade convive incansavelmente a cada dia a procura de novas inovações sabe o quanto isso colabora para o desenvolvimento humano. No universo escolar devemos investir no requisito aprendizagem favorecendo o estimulo e a facilidade em que os alunos necessitam para seu desenvolvimento cognitivo. Compreendemos que muitas vezes a escola, despõe apenas de quadro e giz e isso desestimulam os alunos tornando a aula desinteressante e bastante cansativa tanto para o professor quanto para o aluno. Faz-se necessário, então, diferenciarmos nossos

procedimentos de ensino, sempre buscando a melhor forma de resgatar o interesse e o desejo de nossos alunos pelo aprender.

Para Kishimoto (1998, p. 46):

> Um dos caminhos para fazer frente à realidade congelada e opressiva de muitas escolas e trazer a vida à tona é a busca de uma educação político-estética, que tenha como cerne a visão do homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar, jogar com a realidade.

Segundo a autora devemos procurar caminhos que facilite o aprendizado do aluno. Pois, todo homem é senhor dos seus pensamentos cuja sua capacidade de raciocino é bastante relevante. O jogo é uma forma de estingar o pensamento do aluno testando sua aptidão para vencer os desafios.

Os jogos educativos com metas educativas manifestam a sua importância, pois provocam circunstâncias de ensino-aprendizagem e acrescentam para a construção do saber, inserido atividades lúdicas e prazerosas, ampliando a vocação de iniciação e ação ativa e motivadora. "A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica [...]" (MOYLES, 2002, p. 21). É através do jogo que o indivíduo se proporcionar sua vontade de vencer que suscita uma percepção aprazível, pois as competições e os desafios são ocasiões que mechem com nossos impulsos.

Compreendemos que o jogo, não faz apenas a criança brincar, mais desperta nela o senso moto, critico entre outros valores. Pois estimula a competitividade desenvolvendo a responsabilidade de respeitar as regras que o mesmo impõe.

Huizinga (1938, apud FRIEDMANN, 1996, p. 22) afirma que: "O jogo é uma atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. "Isto quer dizer, que o jogo não tem característica de um objeto formal ou seja de uma obrigação. No entanto como toda brincadeira tem suas normas, mesmo assim o participante gosta de continuar no jogo. É através do jogo que facilita o desenvolvimento cognitivo do aluno. Pois sua forma lúdica de repassar seus objetivos torna-se o aprendizado satisfatório e descontraído já que prende a atenção, concentração e idealização do educando.

Segundo Araújo (1992, p. 14):

> É de fundamental importância o jogo na vida da criança, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, atreves de seus esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade e satisfação pelo que faz, dando, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante.

Avaliando a importância educativa incluída nos jogos e brincadeiras, o docente poderá utilizá-las para ter exto nos seus objetivos com alunos. Desta maneira o mestre transformará o educando em uma pessoa crítica e consciente do que está exercendo. O brincar é natural da criança, ele estimular o seu pensamento. Todo professor deve usar esse instrumento com cúmplice no procedimento de ensino e aprendizagem

E coligar atividades lúdicas na arte de ensinar e aprender é primordial para o rendimento do aluno, um modelo de atividade lúdica que acorda o interesse do educando é o jogo.

Segundo Kishimoto (1993, p. 13):

> O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passar a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veículos na escola.

A autora afirma que os desenvolver os conteúdos através dos jogos facilita o aprendizado do aluno e o desempenho do professor em sala já que o jogo atrai a atenção dos alunos. A maneira lúdica de ensinar é eficaz na compreensão. Portanto torna a explicação satisfatória no entendimento do aluno. Um exemplo de atividade lúdica é desenvolver as operações usando o material dourado ou o domino. Facilita o aprendizado do educando de uma forma descontraída e prazerosa de ambas as partes.

Segundo Morin (2003):

> A missão espiritual da educação é ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade moral e intelectual da humanidade, pois, apesar dos avanços na tecnologia da comunicação, permanece a incompreensão tanto no plano individual como entre culturas e povos de origens culturais diferentes.

O autor afirma que é incumbência da educação é procurar a melhor maneira de instruir o entendimento entre as pessoas para que promova a segurança moral e intelectual do homem. Cabe aos professores conduzir estas informações de forma coerente com que

a criança compreenda o está sendo aplicado. O objetivo é desenvolvimento cognitivo do aluno. Então se deve apresentar uma metodologia que satisfaça a criança. E o brincar é a melhor escolha como objeto de ensino e aprendizagem.

Segundo Winnicott (1975, p. 61):

> O que quer que se diga sobre o brincar de crianças aplica-se também aos adultos; apenas, a descrição torna-se mais difícil quanto ao material do paciente aparece principalmente em ternos de comunicação verbal. Sugiro que devemos encontrar o brincar tão em evidência nas analise de adulto quanto o é no caso de nosso trabalho com crianças.

Isso quer dizer que o brincar não é desenvolvido somente com crianças, mas também com adultos. Sabemos que são desenvolvidos de formas deferentes. Pois não podemos usar os mesmos objetos e nem a comunicação de um adulto para desempenhar um trabalho com crianças. Mas estamos cientes que o brincar está presente no desenvolvimento tanto da criança quanto do adulto. Cada qual a sua maneira, mas o brinquedo desperta no individuo um estimulo a participar com veemências as atividades propostas sem distinções de idade,

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenrolar da sindicância foi conveniente reparar que o lúdico é essencial para o progresso humano, já que é plausível vincula-lo como instrumento que facilita o desenvolvimento cognitivo do aluno, relacionado principalmente a idade infantil, pois aprender brincando torna a aula prazerosa e divertida uma vez que o brinquedo tem significado especial para criança.

O estudo concretizado nesta pesquisa é para compreender a importância do lúdico no rendimento escolar do aluno nas series iniciais e por que alguns educadores insistem em ignorar essas atividades. Porém o professor carece possuir a fascinação em empregar o lúdico como utensílio de instrução educacional. É isso que o educador avaliar sua prática pedagógica visando sempre o melhor desempenho que favoreça o aluno. Percepção lúdica educa e desenvolve o sentimentalismo do aluno através de atividades, dinâmicas e jogos que despertem nele o desejo e a curiosidade pelo conhecimento.

Faz-se imprescindível pensar a importância da ludicidade no processo de formação educacional, ele promove à aprendizagem, a construção e apropriação do

conhecimento. O mesmo é uma necessidade humana e não pode ser visto como passatempo qualquer.

É fundamental que a instituição escolar valorize o brincar dando todo apoio necessário na sua inclusão na escola. Uma vez que o lúdico faz parte do mundo da criança e é através dele que despertamos nela o prazer em descobrir novos conhecimentos. O que nos motivou a realização deste projeto foi a necessidade desenvolver uma metodologia que favorecesse principalmente ao alunado. Percebendo o descasos de muitos professores em relação a utilização da ludicidade em sala de aula despertar-nos para procurar suicídios que nos favorecesse essa desenvoltura. Através das experiências de muitos autores que na qual defendem a ludicidade como instrumento para que possa facilita aprendizagem, baseados nestes autores concluímos que o lúdico é uma maneira eficaz de desenvolver o ensino e aprendizagem.

Para (WINNICOTT, 1975, p. 79). É o brincar e talvez apenas o brincar que a criança ou adulto fruem sua liberdade de criação. Sendo assim a brincadeira desperta no individuo a liberdade de desenvolver suas criatividades, descobrindo seus conhecimentos.

Edgar Morin (2003, p. 21) prioriza a importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável. Segundo o autor a imaginação do indivíduo é tão imensa que nem a ciências consegui comparar. Cadê a nos professores expandir essa imaginação, fazendo desse aluno um ser cada vez mais pensante e o brincar facilita essa comunicação entre professor e aluno.

Segundo Kishimoto, Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo. (KISHIMOTO, 1998, p. 150) assim sendo a criança que brinca desenvolve suas capacidades de compreensão facilitando seu desenvolvimento cognitivo.

Portanto o brincar não é apenas uma mera convenção de associação, mas também, um instrumento de aprendizagem e que satisfaz o ego das crianças tornando o ambiente escolar prazeroso e bastante atrativo para as crianças.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vânia Carvalho de O. **O jogo no contesto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.

BROUGERE. **Brinquedo e cultura**. Sao Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedos, desafios e descobertas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FARIA, Anália Rodrigues. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. Ed. Ática, 3° edição, 1995.

FEIJÓ, O. G. **Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte**, Rio de Janeiro:Shape, 1992

FIALHO, Neusa Nogueira. **Jogos no ensino de química e biologia**. Curitiba: IBPEX, 2007

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física. Ed. Scipione. São Paulo, 2006.

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

_____ **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais Infantil: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes 1993.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

_____ (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 998.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004. p.128.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003. p. 118.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

Vygotsky, L. S. (1994). **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Autor: Soraya M. Marques

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO X

## ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS SURDOS DE ENSINO REGULAR NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Francisca Aglaiza Romão Sedrim Gonçalves[21]; Lucia Monte de Oliveira[22];
Luiz Cleverton Barros Figueredo[23]; Maria Aparecida Gonçalves[24];
Valquíria Carneiro da Silva[25].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-10

**RESUMO:**

As dificuldades que permeiam o ambiente escolar são enfrentadas por todos os envolvidos no processo educacional, sendo em graus maiores ou menores, dependendo do ângulo em que se encontram os sujeitos. A escola se depara com a necessidade de constantes adaptações, professores encontram-se desafiados a mudarem suas práticas pedagógicas para atender o público-alvo com maior eficiência. Já os alunos, os sujeitos-alvo desse sistema, que devem estar posicionados no protagonismo, muitas vezes são vítimas por não poderem opinar, como é o caso do aluno com surdez, que muitas vezes é apenas receptor do que lhe é oferecido; valendo lembrar que a oferta geralmente está posicionada distante do ideal para a inclusão do sujeito surdo. A realidade da escola objeto de estudo é de dificuldades de inclusão, os alunos com surdez nela matriculados ainda não gozam completamente dos seus direitos educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Surdez. Acessibilidade. Currículo. Libras.

## INTRODUÇÃO

O professor tem o papel e a liberdade de adequar suas ações e práticas educativas objetivando um processo de ensino-aprendizagem prazeroso e eficaz. Mas a liberdade de adequação também pode colocá-lo em situação de desconforto e insegurança, ou no

21 Mestra em Matemática pela UFCA. Graduanda de Letras - Libras (Uniasselvi). Servidora estatuária das redes municipal e estadual em Cedro-PE e Jardim/CE, respectivamente. E-mail: francisca.goncalves@prof.ce.gov.br.
22 Graduanda em Letras-Libras (Uniasselvi). Especialista em Libras pela FATEC/RO. E-mail: lucinhamonte@hotmail.com
23 Graduando de Letras - Libras (Uniasselvi). Instrutor da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS pela UFCA. E-mail: clevertonbarroscb@gmail.com
24 Graduanda em Letras - Libras (UNIASSELVI). Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental (FJN). Professora de Atendimento Educacional Especializado- AEE na Escola Senador Carlos Jereissati – Jardim-CE Professora Intérprete de Libras – Escola Monsenhor Alcântara – Jardim/CE. E-mail: mariacidag@gmail.com
25 Pós-graduação em Libras (Uniasselvi). E-mail: valquíria.carneiro@uniasselvi.edu.br

mínimo de dúvida, pois não é simples ser eficiente na heterogeneidade das salas regulares. O professor lida com mundos, culturas, dúvidas, anseios e necessidades diferentes. Atender a todas elas, é desafiador.

Na diversidade ampla, onde o docente se depara com saberes múltiplos, a presença do aluno com surdez exige do professor um olhar diferenciado no quesito inclusão. Para que tal abarcamento de fato aconteça é fundamental o respeito à sua língua, considerando a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como a segunda (L2). É necessária a compreensão de que embora as duas línguas coexistam, elas têm características bem específicas que as diferenciam. Precisa-se também do entendimento que, embora o aluno tenha o intérprete para realizar a tradução e interpretação em sala de aula, o discente e sua evolução é de responsabilidade do conjunto de profissionais que têm contato com ele, especialmente do professor e não exclusivamente do intérprete.

Uma vez que esse aluno é produto do conjunto e não de um único profissional, tal educando deve estar contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola, o PPP, já que este além de oferecer uma visão geral da escola, deve especificar suas particularidades e intenções para com seus alunos e toda a comunidade escolar.

Educar na perspectiva da inclusão é fazer com que a prática seja voltada para a equidade e não para a igualdade. O que torna igual, não é tratamento igualitário, mas sim o tratamento adequado para que o resultado seja de igual satisfação a todos os receptores. Realizar adaptações curriculares a fim de fomentar a equidade, apesar de ser desafiador, é necessário e possível.

A busca por formação complementar, suplementar e contínua é um caminho a ser traçado por quem, de fato, quer criar possibilidades inclusivas diárias em suas práticas pedagógicas e/ou sociais/institucionais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola, ambiente de desenvolvimento intelectual e social, pode projetar ou podar o indivíduo, dependendo de como se dá o respeito às diferenças em seu espaço físico e humano. Embora a educação seja um direito de todos previsto na Constituição e reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988, p. 166).

Esse direito à educação garante a presença das pessoas com deficiência em ambientes, mas infelizmente não garante a conscientização da população de maneira geral, para que o tratamento e atendimento adequado a todos os indivíduos de fato aconteça. No processo de inclusão todos os cidadãos estão envolvidos em escalas maior ou menor. Há responsabilidades sociais coletivas, outras por parte das administrações municipais, de secretarias e profissionais, conforme Aranha relata no Projeto Escola Viva:

> Cabe à **população**, de maneira geral, a conscientização de que as pessoas com deficiência fazem parte da sociedade, e portanto têm o direito de serem atendidas em suas necessidades especiais, no corre-corre de nosso cotidiano. Da mesma forma, cabe à **população** interagir dignamente com as pessoas que apresentam necessidades especiais. À **administração municipal** cabe mapear as pessoas com deficiência existentes na comunidade, identificar suas necessidades especiais, planejar a implementação dos ajustes necessários para que se possa acolhê-las e a elas responder efetivamente, garantindo orçamento para a implementação desses ajustes. Cabe às **áreas de atenção pública** (Educação, Saúde, Assistência Social, Trabalho, Cultura, Esporte e Lazer, Planejamento e Orçamento, etc.) se ajustarem, de forma a garantir o acesso e a possibilidade de participação das pessoas com deficiência em todos os recursos e serviços disponíveis à população. Aos **profissionais** cabem as ações técnicas, em cooperação transdisciplinar; aos **órgãos de representação**, o diagnóstico das necessidades, o planejamento de ações que promovam a inclusão e a fiscalização da ação pública no ajuste da sociedade; às **famílias**, a cooperação com os órgãos públicos, profissionais e população em geral, no sentido de acessar o espaço comum e dele participar; às **pessoas com deficiência**, conviver digna e respeitosamente na diversidade, explicitando quais são suas necessidades e solicitando os recursos e serviços de que necessitam para que possam acessar, frequentar e participar dos espaços comuns da vida em sociedade (ARANHA, 2000, p. 7).

Além do direito de ir e vir, de se expressar política e religiosamente, o cidadão tem direito linguístico, que muitas vezes é privado ao surdo pelo número resumido de usuários de sua língua. O aluno surdo incluso em escola regular, por exemplo, geralmente tem como garantia de língua somente o intérprete e na falta deste, nem isso, porque na maioria das vezes os demais profissionais que ali atuam não fazem uso da sua língua. Para o surdo, sua primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais – Libras, reconhecida na

lei Nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Libras e dá outras providências e no Decreto Nº 5.626/2005 que garante a formação de profissionais para atuarem nas escolas, bem como torna a Libras disciplina obrigatória em cursos de licenciatura e fonoaudiologia.

As escolas regulares têm como primeira língua, a Língua Portuguesa, que para o surdo é a segunda língua, devendo ser trabalhada na modalidade escrita. Diante desse misto entre língua da escola regular e língua da pessoa surda, adaptações necessitam ser realizadas no currículo para que as escolas possam atender ao seu público integralmente, sem seletividade e com qualidade. Para tais adaptações, devem-se levar em consideração as particularidades de cada aluno. Conforme Aranha (2000, p. 8): "Para que haja um ensino produtivo e eficiente, entretanto, há que se considerar as características e peculiaridades de cada aluno, que devem direcionar as respostas educacionais que o sistema dará a cada um e a todos os alunos".

Diante disso, para Aranha, Adaptações Curriculares, "são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais".

As adaptações no currículo devem sofrer transformações profundas quando a instituição não estiver em consonância com as necessidades do seu público. No âmbito do Projeto Pedagógico, estas devem focar especialmente na organização escolar e na disponibilização de serviços adequados de acordo com os usuários para que os alunos com tais necessidades alcancem os objetivos educacionais previstos em lei de maneira que compartilhem com seus pares de forma igualitária seus saberes. No caso da surdez, com a garantia da Libras em todos os ambientes da escola, pois assim como na acessibilidade física, como por exemplo rampas, se há em quase todos os lugares e falta em um lugar, não é acessível.

O espaço de maior tempo do aluno na escola é em sala de aula, em contato direto com o professor. No caso do aluno com surdez, este deve ser lembrado no momento do planejamento do professor, que deverá realizar as adequações necessárias para que todo o seu público se sinta parte. Práticas como levar filme sem legenda, que infelizmente ainda existem, serão evitadas quando o docente ao planejar sua prática inclua o aluno surdo. Tal aluno deve estar tão presente (in memorian) no momento planejamento, quanto é presente na sala de aula. Então é dever do professor, estimular a aprendizagem por meio

de recursos que possam auxiliá-lo em seu trabalho. A intenção não é mudar o currículo como um todo, é adaptá-lo com segurança pedagógica, fomentando o aprendizado com uso de materiais que viabilizem a construção do saber, fugindo do mito de que o aluno surdo não aprende. Silva fala sobre, relatando que:

> A educação, como prática social, requer políticas de formação de professores que os capacite a enfrentar e responder as demandas específicas dos seus alunos. E isto é particularmente importante quando se trata de professores de surdos que necessitam criar situações didáticas e currículos adaptados que oportunizem o aluno surdo a desenvolver suas habilidades linguísticas na língua materna - Libras - para que essas habilidades possam apoiá-lo nas competências da escrita da Língua Portuguesa (SILVA, 2013, p. 05).

Assim, a prática docente é uma porta aberta (ou fechada) para a inclusão (ou exclusão). Cabe aos envolvidos a busca pelas adequações que melhor se apliquem a sua realidade para garantirem que a mesma esteja sempre aberta. Tarefa fácil não é, mas certamente é possível que sejam implementadas providências que possam atender as necessidades educativas de cada aluno com surdez, favorecendo assim, o acesso ao conhecimento e a administração de sua vida em sociedade.

## MATERIAIS E MÉTODOS

O trabalho realizado se deu para demonstrar a importância da inclusão nas escolas, no caso específico a Libras, pois a escola quando recebe alunos com alguma deficiência se faz necessário que a mesma se adeque para incluí-lo de forma completa.

A escola que em questão é uma escola pública, situada na cidade de Jardim/CE, esta funciona diurnamente com a modalidade de Ensino Fundamental II e no noturno com a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Tendo dois alunos surdos matriculados, um estuda pela manhã (cursando o nono ano) e o outro à tarde (cursando o sétimo ano), estes possuem intérpretes em sala, mas o aluno precisa além de um intérprete; se faz necessário que se sinta de fato incluso em um ambiente no processo pedagógico, a partir da mediação dos significados e na pedagogia que serão determinantes para o êxito no processo de aprendizagem deste aluno.

Foi realizada uma entrevista com os professores dos alunos surdos, os quais relataram qual metodologia utilizam com estes e quais dificuldades encontradas. Todos

os entrevistados possuem graduação (Licenciatura), sendo que um deles é especialista e outro é mestre; a média de atuação pedagógica dos entrevistados é de 20 anos e todos afirmaram que nunca receberam algum tipo de formação voltada para a inclusão da pessoa surda, por parte da rede de ensino em que atuam, mas 25% responderam já ter procurado de forma particular.

Dentre as principais dificuldades de trabalhar com o aluno com surdez, está o relato de que na ausência do intérprete, por não saberem a língua de sinais, ficam com uma limitação de comunicação ainda maior; outra dificuldade é a escassez de material adequado específico para cada disciplina, ficando muita coisa a cargo da criatividade do professor. A realidade de adequação curricular é bem prejudicada por falta de apoio pedagógico e conhecimento de causa, são poucas adequações que são realizadas por parte dos professores com o apoio dos intérpretes da língua de sinais, que mesmo não tendo a função de planejamento pedagógico, segundo os entrevistados, eles sempre estão dispostos.

Há uma relação estreita entre quem ensina e o que ensina e este estreitamento ocorre com maior frequência na educação com alunos surdos, pois muitos educadores não buscam construir de forma clara e objetiva uma aula que os envolvam, muitas vezes por falta de atitude e/ou por não saber como fazer. Algumas escolas não têm capacitação para estes professores o que torna mais difícil e alguns só esperam pelo intérprete.

Portanto, métodos não são apenas um conjunto de técnicas a serem aplicadas, mas envolvem muitos outros aspectos, dentre eles a criatividade que tem por base uma forma própria de apreender a realidade e que deve estar vinculada com as necessidades de cada sujeito e cultura.

Visto que a língua brasileira de sinais é essencial para a realização do processo inclusivo, então, cabe às escolas resgatar, fortalecer e disponibilizar recursos pedagógicos para a aula, garantindo a ela usufruir dos conteúdos curriculares propostos, com autonomia e liberdade de expressão.

> A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual que pode tomar formas de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado responsável por mediar e incentivar a construção do

> conhecimento através da interação com ele e com os colegas. (LACERDA, 2006, p. 167).

O processo educacional inclusivo é um longo caminho a ser percorrido, mas com conhecimento, habilidade e boa vontade é possível colocá-lo em prática, garantindo o direito de educação para todos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do exposto, percebeu-se que a inclusão da pessoa com surdez na escola ainda passa por certos entraves que circundam a sua educação. Esse processo ainda é visto como algo muito lento em sua implantação, pois é real a falta de profissionais qualificados e/ou as metodologias adequadas no processo de ensino-aprendizagem. Tal inclusão vem sendo acompanhada por professores e profissionais que desconhecem a língua de sinais e a condição bilíngue da pessoa surda. Motivo pelo qual os professores tendem a considerar-se despreparados para atuar no ensino ao surdo. Existem muitas dificuldades frente à luta por um ensino de qualidade que atenda às suas reais necessidades.

Embora se saiba que a educação é pilar a qualquer indivíduo para um total desenvolvimento em sociedade; por mais que se fale em inclusão, o surdo não é, ainda, contemplado com uma educação de qualidade visto que, precisará de um atendimento especializado a fim de que possa despertar as suas potencialidades, sendo necessárias práticas pedagógicas específicas para seu desenvolvimento, uma vez que, tem direito a um ensino potencializador aos seus conhecimentos.

Existem muitos cursos de formação voltados ao ensino do aluno surdo, mas são poucos os que se interessam e na maioria dos casos, são de alto custo e as secretarias de educação não proporcionam cursos que incentivem os professores a se interessarem mais para ensinar com apreço esses alunos que normalmente ficam à margem da educação que se diz inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000.

BRASIL**, Constituição da República Federativa do Brasil** (Constituição de 1988) [recurso eletrônico]. — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019.

BRASIL. **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 15 Ago. 2020.

LACERDA, **Cad.Cedes**, Campinas, vol 26, n.69, p.167, maio/ago 2006.

SILVA, Ianê de Albuquerque. **Inclusão Escolar: Adaptação Curricular para Alunos Surdos**, 2013. Disponível em: http://editora-araraazul.com.br/portal/images/revista/edi%C3%A7%C3%A3o11/recursos/6)%20Silva%20REVISTA%2011.pdf. Acessado em 14 de Junho de 2013.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XI

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL RECEITAS CULINÁRIAS

Claudinéia Feitosa[26]; Cristiane de Fátima Lemes Domingos[27].

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-11

**RESUMO:**

As mudanças ocorridas na educação de surdos nas últimas décadas têm exigido ações de ensino e aprendizagem que promovam a interação entre alunos surdos e ouvintes. Para tanto, o presente artigo descreve os resultados de uma ação pedagógica que teve por objetivo estimular a alfabetização e letramento na Língua Brasileira de Sinais e Língua portuguesa escrita a partir do gênero textual receitas culinárias. O trabalho foi realizado na turma do 3°Ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Profª Isabel Franco, no ano letivo de 2014. As atividades seguiram as seguintes etapas: Na sala, pesquisou-se em jornais e revistas outras receitas culinárias, para que os alunos pudessem recortar e colar em papel sulfite, em tamanho padronizado para posterior exposição. Trabalhou-se com o texto (receita), a ortografia das palavras: Iniciadas com vogais; Iniciadas com consoantes; Ordem alfabética; Separação de sílabas; Formação de frases com determinadas palavras; Nomeação de figuras referentes a receita escolhida. Confecção do livro de receita. Os textos instrucionais, receitas culinárias, possibilitaram diversas situações de ensino e aprendizagem uma vez que, estas estão presentes no cotidiano de todos os alunos, sejam eles surdos ou ouvintes. A produção escrita foi estimulada na organização das receitas. Para tanto, foram selecionadas algumas receitas para o trabalho na sala de aula. Como produto final desse trabalho, realizou-se a confecção do livro de receitas culinárias. Durante a realização das atividades pode-se perceber o envolvimento dos alunos na preparação do livro de receitas. Percebeu-se também a socialização dos alunos com a aluna surda, na medida em que juntos, desenvolveram uma comunicação usada pelas pessoas com surdez: a Libras. O resultado apresentado nos permitiu inferir que o envolvimento dos alunos nas atividades propostas propiciou momentos de escrita espontânea, bem como a organização de ideias e sistematização de conhecimentos adquiridos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Libras. Inclusão. Aprendizagem.

26 Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora na Rede Pública Estadual de Mato Grosso – SEDUC/MT. E-mail: neia_feitosa@yahoo.com.br
27 Especialista em Psicopedagogia. Tradutora/ Interprete de Língua Brasileira de Sinais Libras. UFG. E-mail: cristianefsp31@gamil.com

**INTRODUÇÃO:**

Sabe-se que a educação é essencial à formação do ser humano, que é por meio dela que o indivíduo recebe e aprimora a aquisição de conhecimentos adquiridos na escola. Porém, a realidade é bem diferente. Por vezes, o fato de portar um diploma de conclusão de ensino médio ou superior, não garante as pessoas o melhor trabalho e, não raras vezes, saem das escolas semianalfabetas, ou seja, sabem ler e escrever, mas não são capazes de interpretar o que leem ao preencher uma ficha de trabalho ou até mesmo compreender situações simples do cotidiano. O que fazer? Por que é tão difícil ler e escrever? Seguramente, porque só alfabetizar não é suficiente.

Se a realidade do aluno ouvinte, por vezes, consiste em não estar totalmente alfabetizado – a realidade do aluno surdo não é diferente. Devido o aluno surdo não receber as informações diárias pela via auditiva, este, apresenta muitas dificuldades no que se refere à leitura e escrita. Sendo assim, como é possível alfabetizá-lo? Não se trata aqui, de uma simples alfabetização de surdo, mas de outra forma, pela qual ele possa conhecer e se apropriar da Língua Portuguesa escrita como sua segunda língua, de modo a usá-la nas suas relações sociais. A esse respeito, acredita-se que essa forma seria o Letramento.

Nesse contexto, como bem atesta Soares (2001, p. 18), Letramento resulta "[...] da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita". Em conformidade aos aspectos apontados acima, não basta o indivíduo ser alfabetizado, é preciso ser letrado. Ainda, em consonância com o autor, o termo "letrado é usado para caracterizar a pessoa que além de saber ler e escrever faz uso frequente e competente da leitura e escrita" (SOARES, 2001, p. 36). O letramento está para além do contexto escolar, chega às famílias, à sociedade, enfim, à vida da criança e todo o meio a qual está inserida. Contudo, é importante ressaltar que, para que o Letramento se concretize, é imprescindível o trabalho de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, alunos (surdos e ouvintes), professores, intérpretes, escola como um todo e, principalmente os familiares.

Diante dos pressupostos apontados acima, e reportando a temática proposta no projeto "Alfabetização e Letramento em Libras e língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda e ouvinte", cabe fazer a seguinte indagação: Quem é o surdo? De acordo com o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, no Capítulo I – Das Disposições Preliminares - Artigo 2º:

> [...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Parágrafo único: Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Em outras palavras, a pessoa surda é um ser privado de audição, porém não pode ser privado de viver em sociedade exercendo seus direitos de cidadão como qualquer outra pessoa. O surdo utiliza da visão para a compreensão do mundo a sua volta, tudo que acontece em seu meio, são muito observadores, perceptivos e detalhistas. Como qualquer outra pessoa, passível de erros e acertos, lembrando que sua única limitação está na audição, o que não os impede de ter uma formação e mesmo, uma profissão. O surdo que conhece e usa a língua de sinais recebe e decodifica a informação, ou seja, ao visualizar o sinal, é capaz de entender seu significado. É, portanto, através da visão que o surdo faz a leitura do mundo. Com o auxílio da língua de sinais ele expressa suas ideias, dúvidas, compreende seus próprios anseios e desejos. É de suma importância que a família também se aproprie da linguagem em LIBRAS para interagir com seu familiar surdo (GESSER, 2009).

Pesquisas recentes sobre as Línguas de Sinais demonstram que esta é a única modalidade da linguagem que é plenamente acessível ao surdo, pois, por seu intermédio, ele pode ser competente em uma língua visogestual, capaz de favorecer seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua constituição como sujeito (LODI; LACERDA, 2009). Para tanto, faz-se necessário que, a instituição escolar a qual o surdo está inserido, oferte a Libras como primeira língua (L1), e a língua portuguesa escrita como sendo a segunda língua (L2). De que maneira? Através do Bilinguismo.

O Bilinguismo é uma proposta de ensino que recomenda o uso de duas línguas no contexto escolar. Considera a língua de sinais como língua natural dos surdos e parte-se

dela para ensinar a segunda língua; no nosso caso brasileiro, o português escrito. A criança surda tem o direito de adquirir a língua de sinais naturalmente em contato com outras pessoas, também usuárias dos mesmos sinais. Ela também deve ser ensinada na língua de sinais para, posteriormente, adquirir a segunda língua escrita (LACERDA; LODI, 2009).

Diante da realidade observada e a importância da aquisição da Libras, na forma sinalizada e escrita, e da aquisição da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, percebe-se que ainda há muito para ser feito e refletido sobre esse assunto. Em tempo, vale ressaltar que, ao professor deve ser ofertados materiais das etapas do Letramento e do contato com diversos textos para, posteriormente, desenvolverem atividades que aprimorem no aluno surdo/ouvinte a capacidade de leitura, escrita e interpretação e, assim, compreenderem o valor social da escrita. Pelo Letramento percebemos que é possível trabalhar de forma contextualizada, tornando o ensino dos alunos surdos e ouvintes mais significativos, de modo que os alunos estabeleçam relação com os conteúdos abordados no âmbito escolar e em casa, com a família.

Partindo dessas premissas, o projeto justifica-se, pelas demandas encontradas nas instituições escolares e pelas mudanças significativas na educação de surdos nas duas últimas décadas principalmente, relacionadas a organização educacional e escolar, em consonância com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2005).

Assim, a Libras é uma língua de sinais brasileira, natural (Lei n˚.10.436/02), que flui da necessidade de comunicação entre as pessoas que utilizam esta modalidade gestual-visual para se comunicar, que em sua maioria são as pessoas surdas e deficientes auditivos, sendo a ausência da audição responsável pelo fato dos surdos recorrerem a outros caminhos para desenvolver suas necessidades linguísticas. Contribuir para superar a barreira existente entre o universo dos surdos ditos “com deficiência” e dos ouvintes ditos “normais”, sem tornar a sua comunicação, ou seu domínio linguístico-cultural numa sociedade à parte, é o que norteia o presente projeto.

## BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Durante décadas, o surdo foi privado de utilizar gestos, sinais, porque o que era considerado normal para ser aceito na sociedade, seria falar. Decorre daí que, transpor essa barreira da comunicação entre surdos e ouvintes implicaria superar as diferenças e o individualismo e, descobrir que na interação entre a língua de sinais (LIBRAS) e a língua oral/escrita, a comunicação de fato acontece. Após inúmeras tentativas para oralizar os surdos, percebeu-se que existia outra possibilidade, já utilizada por alguns educadores há anos atrás: os sinais. Contudo, a oralidade para o surdo era (e ainda é) algo muito difícil, devendo-se então tornar a comunicação mais acessível, ou seja, o uso de recursos visuais por meio da língua de sinais – Libras, reconhecida no Brasil como Língua oficial da comunidade surda. Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais – Libras é uma das línguas faladas no Brasil e já obteve o reconhecimento oficial do governo brasileiro pela Lei 10.436/2002 (FELIPE; MONTEIRO, 2007).

Diante dessa realidade, ainda hoje, nos deparamos com inúmeras dificuldades no que tange a alfabetização e letramento de crianças surdas que frequentam as instituições escolares. Comumente, encontramos no interior das salas de aulas, alunos surdos e até mesmo ouvinte com dificuldades de leitura, escrita e principalmente de interpretação. Lembrando que, a criança que não consegue ler e interpretar em português, consequentemente, não conseguirá ter um bom rendimento nas demais disciplinas como, por exemplo, resolver as situações problemas em matemática, interpretar dados históricos e geográficos, entre outras.

É a partir dessas dificuldades de aprendizagem, que o presente projeto de intervenção se faz necessário. Sendo assim, alguns questionamentos norteiam o projeto, a saber: Como a criança vai aprender a segunda língua (Português) se ela não tem nenhuma base/compreensão da primeira língua (Libras)? Como interagir com os colegas se só o surdo aprende libras, quando aprende? Como criar metodologias de ensino que contribua para o processo que aquisição da linguagem em Libras? Como mediar um aprendizado que estimulem as habilidades e competências que cada criança traz consigo, respeitando e valorizando toda bagagem interna e externa? É possível adaptar textos do cotidiano da criança para ambiente escolar? E a família, como envolvê-la nesse processo de alfabetização e letramento? E ainda, de que forma a escola pode contribuir para aquisição da linguagem (Libras) tanto da criança surda quanto da criança ouvinte?

Assim, é importante ressaltar que, somente após o domínio do aluno em Libras, parte-se para o ensino de uma segunda língua: a língua portuguesa. Porém, para que tal prática se efetive, o professor precisa aprofundar os conhecimentos sobre a educação de surdos e compreender como tornar o processo de Letramento mais eficaz através de práticas sociais de leitura e escrita (LODI Et al., 2009). Com o intuito de tornar o Letramento mais acessível ao professor e aos alunos, propõem-se um processo ou encaminhamento metodológico utilizando textos do contexto sócio-histórico e cultural vivenciado pelos alunos.

Diante do exposto o projeto teve com objetivos: escrever receitas, partes ou todo, avançando em suas hipóteses com relação ao sistema de escrita; participar de situações que envolvam comportamentos de escritor, relacionados à produção; apreciar e valorizar receitas típicas; valorização e utilização dos recursos tecnológicos; reconhecer o gênero textual: receitas culinárias; pesquisar em jornais e revistas receitas diversas; desenvolver a criatividade; utilização do computador para o desenvolvimento das atividades propostas; utilizar os conhecimentos de uma receita culinária e prepará-la; produzir um livro de receitas culinárias.

## A DINÂMICA DE REALIZAÇÃO

Seguiu as seguintes etapas:

1- Inicialmente, na sala de aula, foi entregue cópia de uma receita culinária para realizar a leitura compartilhada. Discutiu-se em uma roda de conversa os itens que compõem a receita, o nome, os ingredientes e o modo de preparo.

2- Na sala, pesquisaram-se em jornais e revistas outras receitas culinárias, para que os alunos pudessem recortar e colar em papel sulfite, em tamanho padronizado para posterior exposição.

3- Trabalhou-se com o texto (receita), a ortografia das palavras: Iniciadas com vogais; Iniciadas com consoantes; Ordem alfabética; Separação de sílabas; Formação de frases com determinadas palavras; Nomeação de figuras referentes a receita escolhida.

4- Realizou-se a confecção da capa do livro de receitas (no computador ou manualmente);

5- Fez-se o agrupamento das páginas de receitas digitadas para finalização do livro;

6- Foi escolhida algumas receitas para preparo e degustação pela turma.

7- Ao final do projeto, promoveu-se um lanche coletivo com algumas das receitas trabalhadas em sala.

PRODUTO FINAL: Produção de um livro de receitas culinárias.

**RESULTADOS**

A partir dos pressupostos apresentados acima, deu-se início ao desenvolvimento do projeto "Alfabetização e letramento em LIBRAS (L1) e língua portuguesa (L2): a partir do gênero textual receitas culinárias", idealizado pelas professora regente e intérprete de Libras, realizado na turma do 3°Ano A vespertino, do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Profª Isabel Franco, no período de aproximadamente um mês letivo.

Sabe-se que, durante o processo de ensino e aprendizagem é importante que as atividades sejam significativas e contextualizadas de modo que permita, tanto à criança surda quanto à ouvinte, criar e testar hipóteses, estratégias de leitura e escrita, bem como de compreensão do ensino, que permitam um saber que vai pra além da sala de aula, ou seja, para a vida.

Para atender ao cronograma de gêneros textuais propostos pela SME - Secretaria Municipal de Educação (vigente em 2014), foi que se idealizou um trabalho cujo tema consistia no gênero textual "Receitas Culinárias". Ao ser definido o tema, considerou-se também a possibilidade de incentivar os alunos, surdos e ouvintes, a obter hábitos alimentares saudáveis, o que permitiu desenvolver uma diversidade de atividades referentes à leitura, escrita e cálculos, dentro de um contexto vivenciado na realidade dos alunos.

Os textos instrucionais, neste caso, receitas culinárias, possibilitaram diversas situações de ensino e aprendizagem, uma vez que estão presentes no cotidiano de todos os alunos, sejam eles surdos ou ouvintes e, que são de circulação corrente em diferentes classes sociais, além de favorecer o desenvolvimento de atividades propícias para o processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, selecionou-se algumas receitas para o trabalho na escola, mais precisamente na sala de aula, seguidas de atividades pedagógicas de leitura, escrita e

cálculos matemáticos, como também envolvendo os diversos componentes curriculares, referentes ao tema proposto. As atividades foram realizadas individual e coletivamente. Outro fator que compôs esse trabalho foi o uso das novas tecnologias, bem como a utilização do laboratório de informática para leitura informativa, pesquisas, permitindo a criança o acesso ao computador, a informática, aos recursos e universo das novas mídias. É importante ressaltar que, dentre as muitas possibilidades de trabalhar a leitura e escrita, optou-se por desenvolver um projeto interdisciplinar, permeando as demais disciplinas.

Nesse projeto, foram incentivadas a compreensão e a observação dos aspectos textuais por meios de registros escritos e digitados. As atividades foram propostas para serem desenvolvidas, ora individualmente, ora em duplas, na sala de aula ou de informática, de acordo com as necessidades da turma e da demanda curricular.

No decorrer das atividades pedagógicas com a turma, buscou-se um trabalho de inclusão, ou seja, possibilitou uma maior interação e socialização da aluna surda com os demais colegas. Tanto a professora regente quanto a intérprete tiveram a preocupação em: a) Realizar intervenções desafiadoras que incentivem as descobertas dos alunos; b) Auxiliar os alunos a organizarem as ideias, sistematizando os conhecimentos adquiridos; c) Integrar o trabalho escolar às situações do dia-a-dia; d) Permitir que os alunos formulassem e reformulassem suas hipóteses de escritas; e) Propiciar momentos de escrita espontânea; como também, f) Adequar a forma de ampliação das atividades a cada hipótese de escrita, tanto da aluna surda quanto de toda a turma.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As atividades foram desenvolvidas em Libras e Língua Portuguesa escrita em uma escola onde se encontram alunos surdos. As atividades foram expositivas, com várias estratégias práticas de ensino para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem de forma contextualizada, dinâmica, produzindo diálogos simples, proporcionando uma comunicação em Libras com os Surdos e demais alunos ouvintes. Foram priorizados exercícios de diálogos, textos sociais, contação de histórias, conhecimento corporal, desenvolvimento das expressões faciais e corporais e interpretações em diferentes situações. As estratégias de leitura e troca de experiências entre colegas que vivenciam a mesma realidade foram essenciais no decorrer das aulas, uma vez que permitiu aos alunos

aprenderem de forma bilíngue, ou seja, o uso das duas línguas: LIBRAS e o Português. O material foi uma apostila fornecida aos professores intérpretes e familiares.

O resultado apresentado nos permitiu inferir que o envolvimento dos alunos nas atividades propostas propiciou momentos de escrita espontânea, bem como a organização de ideias e sistematização de conhecimentos adquiridos. O estudo apresentado permitiu também que os alunos pudessem socializar conhecimentos do dia a dia de forma que houvesse interação na comunicação, tanto da Língua Brasileira de Sinais – Libras, quanto da língua portuguesa escrita.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.

FELIPE, Tanya. A.; MONTEIRO, Myrnas. **Libras em Contexto**: Curso Básico, livro do professor instrutor – Brasília DF.: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC:SEESP, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B. F. de. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas**. In.: LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B. F. de. Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, Ana Claudia B. Et al .**Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XII

## ANÁLISE DE CONFLITOS OBSERVADOS NA GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS

Ângela Aparecida de Almeida[28], Maycon de Souza Silva Cunha Gregório[29].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-12

**RESUMO:**

O presente estudo objetivou realizar um aprofundamento teórico, acerca dos conflitos no ambiente escolar aos olhos da gestão democrática. Como aporte teórico Aquino (1996), Libâneo (2013), Triviños (1987), Vinha (1999), entre outros, foram importantes para fazer as conexões analíticas entre os valores morais, mediação de conflitos educacionais, ação pedagógica no processo ensino-aprendizagem e o trabalho do professor. Para tanto, buscou-se apoio em abordagem quantitativa, utilizando como procedimento a aplicação de questionário online através do Google Forms, bem como pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que a maioria dos conflitos encontrados poderiam ser resolvidos com uma gestão escolar que dialogue mais com os envolvidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conflitos. Gestão Escolar. Gestão Democrática.

## INTRODUÇÃO

O espaço escolar é um local de aprendizagem, convivência e troca de experiências e alegrias. No entanto, também é um espaço de conflitos. Apesar de ser do conhecimento geral os conflitos existentes entre alunos, o presente artigo trata de alguns destes conflitos, em especial aqueles que acontecem entre a gestão escolar e os professores.

Para se entender o tema, é necessário entender a raiz da palavra. *Conflictus* significa "com" (junto) e *fligere* significa "bater", o que indica violência. Porém, os dois são atos distintos. Entretanto, uma situação de conflito mal resolvida pode ocasionar agressões físicas, verbais, psicológicas. Estudos realizados em torno do tema apresentam diferentes delineamentos, com predominância de textos argumentativos em detrimento de pesquisas de campo. Contudo, é possível identificar convergência de ideias no que se

28 Mestranda em Educação (UFTM). E-mail: angielis@gmail.com
29 Mestrando em Educação (UFTM). E-mail: maycon.gregorio@hotmail.com

refere à ausência de preparação adequada de professores e gestores para enfrentar situações de conflito que podem redundar em violência verbal e física. (CECCON Et al., 2009).

No cotidiano, a relação entre corpo docente e gestores nem sempre é fácil. Muitas vezes, a equipe gestora precisa lidar com incompreensões e conflitos. O choque de ideias, as divergências profissionais e até políticas, a dificuldade de adaptação a mudanças, a diversidade de temperamentos. Todas estas variáveis têm impacto direto nas relações interpessoais. Em meio a elas e ao estresse do dia a dia, os desentendimentos são inevitáveis (NOVA ESCOLA, 2016).

Vale ressaltar que, apesar de sua conotação, um conflito não significa necessariamente algo ruim. Pelo contrário: os conflitos são uma parte natural da existência humana e são necessários para que se possa expandir algum ponto de vista e aprender a lidar com opiniões diversificadas. A forma como as pessoas lidam com os conflitos é que vai determinar se seu resultado será produtivo ou não.

## OBJETIVOS

O objetivo geral do trabalho é entender o que mais incomoda os docentes, a ponto de gerar conflitos com as equipes gestoras das unidades de ensino.

Os objetivos específicos são: Compreender os possíveis motivos de insatisfação e conflitos; Analisar os dados para chegar a um denominador comum; Buscar soluções colaborativas para que seja possível minimizar os conflitos.

## METODOLOGIA

A fim de manter o anonimato das pessoas pesquisadas, optou-se por um questionário online. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.".

Além do anonimato, o questionário tem outras vantagens como: a economia de tempo, obtenção de grande número de dados, pode atingir um maior número de pessoas

simultaneamente, obtém respostas mais rápidas e exatas, além da maior disponibilidade de tempo para responder e horário flexível.

A referida pesquisa foi realizada entre agosto e setembro de 2019. O questionário consistia em sete perguntas, em formulário *online*, e foi direcionado a professores, coordenadores pedagógicos e direção. A plataforma utilizada para a pesquisa foi o *Google Forms*, que é um serviço da e tem por objetivo facilitar a criação de formulários e questionários diversos. Ao todo, foram recebidas 88 respostas (em duas escolas da rede pública municipal de Uberaba-MG). As perguntas do formulário, bem como as opções de resposta constam no *link* https://gg.gg/j382c. As respostas da pesquisa são salvas e os gráficos são criados automaticamente e seguem no *link* https://gg.gg/j3823

Quanto à abordagem, a pesquisa é quantitativa, conforme esclarece Fonseca (2002, p. 20):

> A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Quanto à natureza, a pesquisa é aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais. Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva. Para Triviños (1987), os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação através da observação.

## ANÁLISE E RESULTADOS

### IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Ao todo, 88 pessoas responderam à pesquisa, sendo: 69 professores, 6 coordenadores pedagógicos, 13 participantes da direção.

### ATUAÇÃO DO PARTICIPANTE

26 atuam na educação infantil, 53 no Ensino Fundamental I, 42 no Ensino Fundamental II e 14 atuam no EJA (Educação de Jovens e Adultos). Vale lembrar que, para essa questão, o participante pode atuar em mais de um item ao mesmo tempo.

## EM RELAÇÃO À OBSERVAÇÃO DE CONFLITOS NA UNIDADE DE ENSINO

As respostas variaram conforme gráfico 1:

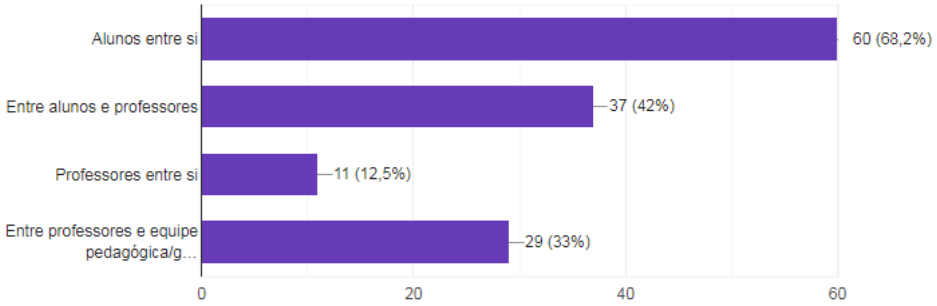


Gráfico 1 – Conflitos observados no ambiente escolar.
Fonte: Acervo dos autores.

Todos os tipos de conflitos observados nas respostas dos participantes podem ser resolvidos ou amenizados com reuniões e encontros com mediadores de conflitos. A mediação, definida como um método pacífico de solução de conflitos, é essencialmente um instrumento de desenvolvimento e promoção da cultura de paz, de acordo com a declaração por uma cultura de paz da Unesco (UNESCO, 1999).

## QUANTO AOS CONFLITOS ENTRE ALUNOS

69 afirmaram que não há uma única causa, 12 afirmaram que os conflitos são por causa de material escolar e 7 indicaram brigas por causa de namorados(as).

Apesar das causas serem rotineiras em várias escolas brasileiras, o problema se torna maior quando começam se repetir a ponto de atrapalhar no desenvolvimento intelectual e pedagógico dos alunos. Segundo Aquino (1996, p. 96), “há muito, os conflitos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas

brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais".

## QUANTO AOS CONFLITOS ENTRE ALUNOS E PROFESSORES

37 afirmaram que a maior causa é a indisciplina, 28 indicaram falta de limites e 23 indicaram falta de respeito.

Segundo Telma Vinha (1999), com base nos estudos de Piaget, acredita que "os conflitos são ótimas oportunidades para trabalharmos valores e regras". Assim sendo, a indisciplina poderia ser trabalhada utilizando os conflitos como exemplos, fazendo com que desavenças sejam encaradas como positivas e necessárias, mesmo que desgastantes.

## QUANTO ÀS PRINCIPAIS CAUSAS DE CONFLITOS ENTRE PROFESSORES

49 afirmaram como causa as conversas mal interpretadas, 25 indicaram falta de diálogo, 14 professores afirmaram não ter presenciado esse tipo de conflito.

Os conflitos entre professores foram praticamente por causa da falta de diálogo ou um diálogo mal entendido. Desse modo, a gestão deveria tentar práticas de diálogos entre todos, de forma mais dinâmica e democrática, a fim de não permitir espaços para más interpretações. O diálogo instaura a confiança entre os seres humanos, rompe silêncios e implica um pensar crítico sobre si, a coletividade e a realidade conflituosa (FREIRE, 1986).

## QUANTO ÀS PRINCIPAIS CAUSAS DE CONFLITOS ENTRE PROFESSORES E EQUIPE GESTORA/PEDAGÓGICA

36 afirmaram como causa as conversas mal interpretadas, 27 indicaram falta de diálogo, 4 indicaram falta de competência das partes, 2 indicaram liderança autoritária, 2 indicaram falta de concordância entre o que se propõe e o que é aceito e 17 professores afirmaram não ter presenciado esse tipo de conflito.

Os conflitos de alunos entre si, entre alunos e professores, professores entre si ou professores e equipe pedagógica devem ser analisados, mediados em resolvidos em tempo hábil e com empatia. Nenhuma reclamação pode ser considerada menos significante e

não digna de resolução. De acordo com Psicologado (2015 apud RAMOS Júnior, 2012, p. 10):

> Pergunta-se como exigir um comportamento exemplar de uma criança e/ou adolescente, inclusive, adulto em conflito com alguém, se a essa pessoa não foi dada a oportunidade de aprender a se comportar pacificamente? Para muitos alunos, tudo que aprenderam da vida foi lutar. Tendo uma disputa com colega, eles vão brigar. Daí a importância de ensinar outro caminho. Ao mostrar outra via, pode-se responsabilizá-los. É por isso que a existência de um projeto sobre resolução de conflitos faz sentido em qualquer escola.

## CONCLUSÃO

O principal objetivo da pesquisa foi entender e elencar as causas principais de conflitos entre a equipe pedagógica/gestora e o corpo docente. É possível analisar por meio das repostas que fator que mais tem incomodado os professores pode ter sua resposta na efetivação do diálogo na gestão democrática.

As respostas dos entrevistados quanto aos conflitos mencionados, se referem conversas mal interpretadas e falta de diálogo. Considerando ser o diálogo uma das formas de expressão do ser humano que permite a manifestação de suas ideias com os demais, é necessário que esta relação aconteça de forma harmoniosa. Ao que se percebe, o diálogo vem sendo prejudicado nas unidades escolares, por diversos motivos, tais como: o isolamento; a limitação do papel do professor; o individualismo; a falta de espaço e tempo para discussão e construção de novas propostas; e o conservadorismo de alguns.

Assim sendo, a fim de melhorar a comunicação futuras, algumas mudanças simples podem ser positivas, como por exemplo, criar informativos semanais, mostrando o que está acontecendo na unidade, bem como decisões tomadas ou eventos futuros. De forma a mostrar a todos os envolvidos as informações claras e corretas. Esses informativos podem ser direcionados às redes sociais, aplicativos de mensagens ou e-mails.

Em relação à falta de diálogo mencionada, vale convidar os docentes para conversas individuais, em que o coordenador/gestor e o docente coloquem a situação às claras, sempre preservando as pessoas envolvidas e demonstrando que o objetivo é ajudar, e não encontrar culpados. Esses cuidados evitam especulações e mal entendidos.

Libâneo (2013, p. 89) nos diz "um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho". Assim, o gestor tem a responsabilidade de tomar as decisões que forem necessárias em conjunto com seu grupo, elaborar critérios, distribuir tarefas, mediar conflitos, promovendo, assim, o desenvolvimento das atividades da escola.

Entendeu-se que a mediação de conflitos deve ser a peça de uma engrenagem para as práticas positivas na construção de um clima de paz no ambiente escolar. Compreendeu-se que o trabalho do gestor escolar não é simples, principalmente no tocante a atritos constantes existentes no ambiente e não só entre alunos. Ainda assim a escola deve ser um exemplo. Assim sendo, os objetivos da pesquisa foram alcançados, uma vez que os motivos foram encontrados e as possíveis soluções foram elencadas.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (organizador). **Indisciplina na escola – alternativas teóricas e práticas**. 4. Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

CECCON, C. et al. **Conflitos na escola: modos de transformação: dicas para refletir e exemplos de como lidar**. São Paulo: CECIP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Essa Escola Chamada Vida: Depoimentos ao repórter Ricardo kotscho.** São Paulo: Editora Ática, 3ª ed. 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos – **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** São Paulo: Heccus Editora, 2013, 6.ed.rev.e amp

NOVA ESCOLA. **Conflitos na equipe: como unir os professores e melhorar o clima**. 2016. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1588/conflitos-na-equipe-como-unir-os-professores-e-melhorar-o-clima. Acesso em: 20 abr. 2020.

PSICOLOGADO. **A Mediação de Conflitos entre Alunos e Professores na Escola Comum**. 2015. Disponível em: https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-

escolar/a-mediacao-de-conflitos-entre-alunos-e-professores-na-escola-comum. Acesso em: 20 abr. 2020.

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

UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. 1999. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919. Acesso em: 19 mai. 2020.

VINHA, Telma P. **Valores Morais em Construção**. Revista AMAE-Educando, nº 285, agosto, pp.6-12. Belo Horizonte: Fundação Amae para a Educação e Cultura, 1999.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XIII

## APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

Celso Antonio de Oliveira[30]; Cleber Capelari da Purificação[31]; Eliene Oliveira de Sousa[32]; Gilma Valadão de Oliveira[33]; Mario Roney de Jesus Sousa[34].

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-13

**RESUMO:**

O Atendimento Educacional Especializado consiste em um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade pedagógicos estruturados institucional e continuamente para atender os estudantes que possuem algum tipo de necessidade especial, durante o tempo em que estão em atividades escolares. Visto que, legalmente, como garante a lei nº 13.005/2014 todas as pessoas regularmente matriculadas em alguma instituição de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, possuem o direito ao Atendimento especializado. Desta forma essa modificação dos sistemas educacionais para os sistemas inclusivos começa com a garantia de pleno acesso aos educandos, sendo necessário que todas as suas necessidades sejam atendidas em suas especificidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Legislação.

## INTRODUÇÃO

O AEE (Atendimento Educacional Especializado) é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade a fim de eliminarem as barreiras para a plena participação dos alunos, levando em consideração as suas necessidades específicas. Além disto, complementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

30 Especialista em Libras e Educação Inclusiva (IFMT). Professor da Escola Municipal Fábio Ribeiro da Cruz e Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros. E-mail: celsoprofmath@gmail.com
31 Pós-Graduado em Libras e Educação Inclusiva (IFMT). Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. E-mail. capelaric@gmail.com
32 Pós-Graduado em Libras e Educação Inclusiva (IFMT). Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. E-mail: Eliene.oliveira_sousa@hotmail.com
33 Pós-Graduação Lato Sensu em Nível de Especialização em Libras e Educação Inclusiva (IFMT). Professora da Escola Municipal Fábio Ribeiro da Cruz. E-mail. Gilma_valadao@hotmail.com
34 Especialista em educação Especial com Ênfase em Libras e Surdocegueira. Professor Universitário - Responsável pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico-NAP (Faculdade); Psicólogo e Psicopedagogo na Clínica Psicológica e Psicopedagógica INFLUENCIAR-MT. E-mail: mariopsico40@gmail.com

Esta é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e todas as modalidades da educação básica. Disponibiliza o AEE e os recursos próprios desse atendimento. Orienta alunos e professores quanto à utilização desses recursos nas turmas comuns do ensino regular

De início, é mister transcrever o que a legislação entende por deficiência, art. 3º do Decreto nº 3298/99, inciso I, que assim preceitua: "deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano".

Nesse interim, percebe-se que a pessoa com deficiência passou a ter um tratamento mais humanizado, sendo respeitada na proporção de suas diferenças, e isso deu-se em virtude de muitos fatores, dentre eles a condição da dignidade humana.

Dessa forma, surgiram leis com o intuito de assegurar garantias constitucionais, dando condição de dignidade e respeito a cada pessoa, tornando-as visíveis principalmente no cenário educacional.

## METODOLOGIA

Este artigo foi realizado através de pesquisas bibliográficas, utilizamos livros e endereço eletrônicos, visando que tivemos a percepção da quantidade de alunos com deficiência inseridos no ensino regular de ensino.

Ao escolhermos o tema "Aplicabilidade das políticas de inclusão e acessibilidade", foi em razão das dificuldades encontradas no cotidiano profissional, pois na realidade nos deparamos com situações adversas.

Levando em consideração a desenvoltura referente às problemáticas encontradas pelas pessoas com deficiências e seus familiares, como também o que já foi conquistado, o que realmente está sendo respeitado, o que funciona e o que ainda precisaria mudar para alcançarmos patamares satisfatórios.

Nesse sentido, vamos ter como base dos nossos estudos as leis vigentes como também a nossa constituição, para assim chegar a um conhecimento que contribua no diagnóstico se o que está sendo contemplado pelas leis vigentes no nosso código de leis, que segundo estudos é um dos mais modernos em questão do mundo, está sendo aplicado

e respeitado pela nossa sociedade e as instituições responsáveis. Visto que os alunos com deficiência e os demais, que são público alvo da Educação Especial, precisam ser atendidos nas suas especificidades, para que possam participar ativamente do ensino comum.

## DESENVOLVIMENTO

Hodiernamente nos deparamos com a presença do AEE, no contexto diário escolar, nesse viés, precisamos salientar que vários são os fatores perceptíveis, para que a inclusão não se torne eficiente, com grande relevância a falta de mão de obra especializada, visto que para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, desta feita existe um déficit da qualificação desses profissionais, também a falta de destinação correta das verbas públicas, outro agravante para a situação é a ineficiência da máquina administrativa, visto que na realidade nos deparamos com situações adversas, como salas de aulas que possuem mais de um estudante com laudo, havendo a necessidade de um atendimento individualizado a todo o momento, e mesmo nessas condições não possuem nem ao menos um único acompanhante (termo usado pela rede estadual de ensino ou técnico de desenvolvimento infantil (TDI), termo utilizado pela rede municipal), no ambiente.

Durante o curso de Especialização inclusão com ênfase em libras, surgiram muitas curiosidades que a condição de leigo nos leva a ter, e estas foram sendo esclarecidas, ou nos deixando ainda mais curiosos a respeito do tema inclusão, deixamos de achar algumas coisas, pois o conhecimento que fomos adquirindo e a experiência que o dia a dia do magistério nos proporciona, permitiu que olhássemos de uma forma mais científica, experiências essas que às vezes nos deixam na dúvida se as leis de inclusão estão realmente sendo aplicadas nas escolas e na sociedade, e isso nos instigou a fazer essa verificação do que abrange as leis e o que já está sendo implementado.

Como objetivos deste estudo, tem-se a incumbência de fazer uma analogia mais assertiva e descobrir o real motivo das crianças não serem inclusas da forma que deveria acontecer na rede regular de ensino, assim como regulamenta a lei e o que pode ser feito para que isso ocorra da melhor forma possível em todos os aspectos. Como também Verificar como está o desenvolvimento do Atendimento da Educação Inclusiva no Brasil.

E abordar a importância da mesma dentro da sociedade, bem como apresentar os pontos de vista jurídicos que asseguram a inclusão. Além de Analisar a partir da Constituição e outras emendas de leis que se sobrepuseram e que regem a educação inclusiva. Se as mesmas contemplam as necessidades na maioria dos casos especiais que a nossa realidade nos impõe, ou seja, se as mesmas atendem todos os casos, se estão sendo implantadas e respeitadas como determina a lei.

A inclusão surge para romper o paradigma educacional existente, e veio para dar uma chacoalhada com a estrutura curricular fechada e com a homogeneidade na escola. Os antigos paradigmas começam a ser repensados por uma nova visão educacional. Depois de tantos anos de isolamento e separação. Sendo assim, a escola obviamente não poderia ficar ignorando estas evoluções e anulando as diferenças existentes dentro dela. Então, a escola inclusiva parte do pressuposto que todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e social.

Contudo, sabemos que para chegar à realidade de hoje um longo caminho foi percorrido. As pessoas com deficiência, ao longo dos tempos, foram consideradas de várias maneiras e por diferentes pontos de vista, ou seja, foram considerados conforme as concepções de homem e de sociedade, valores sociais, morais, religiosos e éticos de cada momento histórico. “Ao passar dos anos essa realidade foi se modificando, ao final da década de 60, iniciou-se o movimento pela integração social que planejava, [...] inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer” (SASSAKI, 1997, p. 31), porém, este processo foi mais vivenciado na década de 80.

Salientando ainda, que alguns equívocos ainda nos deixam um tanto atônicos quando chega ao nosso conhecimento, pois em algumas situações pessoas que deveriam ter a instrução necessária para lidar com grande desenvoltura com a inclusão, deixam transparecer a total falta de conhecimento e preparo, há pouco meses a direção de uma escola que atende jovens do ensino médio em sua maioria alunos dos quinze aos dezoito anos, procurou com aflição uma escola especializada em AEE, requerendo informações de como proceder com um aluno surdo tendo em vista que os mesmos nunca tinham lidado com tal situação.

O processo de integração escolar foi um movimento forte e decisivo nas novas conquistas da educação inclusiva, todavia, ele não satisfazia as premissas dos direitos das pessoas com deficiência, já que nada era modificado na sociedade, nem suas estruturas, seus métodos e principalmente, seu preconceito, pois ainda acreditava-se na permanência de método clínico de atendimento.

A homologação da constituição federal de 1988 assim nos ensina:

> O artigo 205 define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Por fim, garante que é dever do estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencial na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Entretanto, somos conscientes que existem tantas leis que asseguram o direito à inclusão, e que de certa forma foram garantidos. Sabemos que esse avanço ainda não foi alcançado para a garantia de uma escola inclusiva em sua plenitude. Pois até agora só foi possível garantir o acesso e a permanência do aluno, porém só isso não basta, para que se alcancem os objetivos é necessário que o ensino oferecido seja de qualidade.

No ano anterior tivemos a oportunidade de estarmos em uma sala de aula com um aluno surdo, já no oitavo ano escolar do ensino fundamental, o qual até então não possuía sequer a alfabetização, era disponibilizados técnicos de desenvolvimento infantil sem o mínimo preparo exigido para o desenvolvimento da função, não havia a adoção de critérios que considerassem o conhecimento mínimo e específico exigido, que os tradutores e interpretes da libras na educação básica devem possuir, ensino médio e certificado de proficiência da "Língua Brasileira de Sinais", para o desempenho da função e outros conhecimentos pedagógicos que para tal são inerentes e necessários, pois este aluno esteve frequente desde a pré-escola na mesma unidade escolar, portanto entende-se que o mesmo só estava sendo atendido para que a instituição não contraria-se a lei de inclusão, sucumbindo a um depósito humano, ou seja, para que simplesmente não fosse negado o ato da matricula, situação que só passou a ser visto com mais profissionalismo quando acionado o ministério publico pela família, outro episodio deste caso aconteceu recentemente, onde professores se negam a dar atividades diferenciadas ao mesmo, pois alegam que se tem o interprete em sala ele tem que fazer a tradução, pois os mesmos ainda

não tiveram a sensibilidade de notar que, a este aluno é um novo mundo que esta se abrindo, como a mãe nos relatou o mundo começou a ser mostrado para ele.

Esperamos que em um período de tempo não muito longo possamos ter reações e resultados que possamos nos orgulhar, pois o Decreto 5626/05 que regulamenta a Lei Federal 10.436/02 torna obrigatória a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, e também que todas as instituições de ensino tem o dever de manter e garantir as pessoas surdas, desde o ensino infantil até o nível superior o acesso de qualidade a educação.

Toda criança tem o direito à educação que é obrigação do Estado (artigo 54 da ECA) e no caso da criança, adolescente ou adulto com deficiência, o Estado deve garantir atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino, já que toda a criança e adolescente têm direito à educação para garantir seu pleno desenvolvimento como pessoa preparada para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Queremos aqui fazer uma ressalva, para incluir alunos portadores de PNE, será que não estamos cometendo o equívoco de negar ao restante dos alunos que estão na mesma sala o direito pleno de estudar, pois se o Estado não garante as condições para que a inclusão aconteça, em uma sala com vinte cinco ou mais alunos, quem garante o atendimento aos demais enquanto o professor assegura o direito de um, ou está nos parecendo que mais uma vez o professor vai ter que ser polivalente, como diz o ditado popular bater o escanteio e correr na área cabecear.

Sob a inteligência do artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (PCD) podemos perceber as garantias e direitos assegurados:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
>
> Parágrafo único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Nesse sentido de garantias e direitos é de responsabilidade do poder público em todas as suas esferas, a implementação de políticas públicas que venham garantir e surtir efeitos positivos em relação ao PCD, conforme estabelece o artigo 28 in verbis:

> Art.28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
>
> Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
>
> Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
>
> Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
>
> Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
>
> V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica; VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;
>
> - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;
>
> - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;
>
> - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação;
>
> - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.
>
> § 1o O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.
>
> § 2o O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3o da Lei no

> 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas

A nova lei consolida o direito à educação inclusiva, já amparado no Brasil desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 e ratificado com a incorporação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência em 2008, que tem caráter de Emenda Constitucional. Garante, assim, o direito a educação de qualidade para esses alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que muito embora tenhamos grandes avanços, no chão da escola, a realidade é angustiante, nos anseios parece ainda ser problemas individualizados onde cada qual tenta garantir os direitos que o convém, como citamos anteriormente tentam de varias formas, por vezes acionando a justiça, outro problema inerente e muito comum é a falta de formação e informação de muitas famílias, não raro ainda temos crianças, adolescentes e jovens PNE, que ainda não foram diagnosticado como tal.

Alguns pais ou responsáveis não conseguem entender que seu filho precisa de um acompanhamento especializado por profissionais das áreas competentes, outros por sua vez, sabem mais não querem aceitar, e dentro desse contexto insistem em forçar os mesmos a ter desempenhos semelhantes aos demais, sem a consultoria necessária de profissionais competentes em áreas especificas, muitos desafios ainda precisam ser superados para que a Inclusão de fato aconteça, pois ainda vê-se a Educação especial como uma socialização, os alunos-alvo da educação especial ficam na escola sem desempenhar nenhuma atividade.

Os profissionais ainda anseiam por formação continuada no tema, e o conhecimento da legalidade é uma forma de suporte para ousar, acreditar e buscar meios de romper barreiras e tornar a AEE, de fato acessível como prevê as nossas leis, assegurando que sejam tratados com igualdade e não como desiguais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, De 24 De Abril De 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

SASSAKI, R.K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XIV

## APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA AO DESEMPENHO MOTOR EM ESCOLARES DE 11 A 15 ANOS DE IDADE: UMA COMPARAÇÃO GEOGRÁFICA

Fábio Nascimento Silva[35]; Amanda Cristina Sales Canuto[36];
Antonio Manoel dos Santos Sousa Costa[37]; Jader de Andrade Bezerra[38].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-14

**RESUMO:**
Aptidão física é a capacidade dos indivíduos realizarem algumas atividades diárias ou recreativas sem fadiga, este indivíduo deve ter energia e habilidades suficientes para esforços diários. O objetivo do estudo foi comparar os níveis de aptidão física relacionado ao desempenho motor de escolares de 11 a 15 anos da zona urbana e da zona rural. O levantamento foi realizado de setembro a agosto de 2014 através de testes de aptidão física relacionada ao desempenho motor, para avaliar os níveis de força e potência muscular de membros superiores, potência muscular de membros inferiores, velocidade e agilidade. Os escolares da zona rural de forma geral apresentaram melhores resultados na velocidade potência de membros inferiores e agilidade quando comparadas com as alunas da zona urbana. Em relação ao gênero, os escolares do gênero feminino e do gênero masculino da zona rural apresentaram melhores resultados na velocidade, potência de membros inferiores e agilidade. Com base nos nossos resultados podemos concluir que os alunos pesquisados da zona rural apresentam melhores desempenhos motores em velocidade, potência de membros inferiores e agilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aptidão Física. Desempenho Motor. Zona Urbana. Zona Rural

35 Mestrado em Gestão de Cuidados da Saúde pela Miami University of Science and Technology (MUST-2020). Docente, membro do Núcleo Docente Estruturante dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e Responsável Técnico da Academia Escola no Centro Universitário Meta - Unimeta. E-mail: fabio.nascimento@unimeta.edu.br
36 Especialização em Educação Física Escolar (FAB-2014). E-mail: cristina_canuto@hotmail.com
37 Especialização em Educação Física (FAB-2014). Atua como árbitro profissional de voleibol. E-mail: amanoel03@hotmail.com
38 Doutor em Ciências do Desporto, FADEUP - PT (2014). Professor adjunto da Universidade Federal do Acre. Experiência na área de Fisiologia do Exercício e Treinamento Desportivo. E-mail: jader.ufac@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Aptidão física é a capacidade dos indivíduos realizarem algumas atividades diárias ou recreativas sem fadiga, este indivíduo deve ter energia e habilidades suficientes para esforços diários.

David (1999) cita que a aptidão física enfatiza o vigor e a energia para realizar trabalho físico e exercícios, e que esta pode ser mensurada subjetivamente pela determinação da quantidade de energia que uma pessoa possui para realizar coisas agradáveis na vida e experimentar todas as aventuras naturais possíveis.

Com base nas ideias de Malina, Bouchard e Bar-or (2009) toda criança, exceto com deficiências severas, têm o potencial, para desenvolver e aprender uma variedade de padrões fundamentais de movimentos e habilidades mais especializadas, o que é algo bastante interessante considerando que isso, de acordo com Robinson et al. (2015), diminui a probabilidade do acometimento de problemas relacionados à obesidade.

Dessa forma é de fundamental importância que toda criança tenha níveis de desempenho motor considerados normais ou superiores aos recomendados pela literatura, pois segundo McGee et al. (2006) e Nahas e Yan, (2001), Robinson et al. (2015) melhores índices cardiorrespiratórios, de força/resistência muscular, flexibilidade, assim como níveis adequados de gordura corporal, estão diretamente associados com um menor risco para o desenvolvimento de doenças degenerativas.

Assim, a aquisição de hábitos positivos para a prática de atividade física na infância pode repercutir de forma positiva no estado de aptidão física e saúde durante a vida adulta, pois o indivíduo nessa fase terá adquirido ao longo do tempo bons hábitos de vida, o que pode levar a uma prática de exercícios físicos constantes com mais facilidade.

Na contramão dessa perspectiva, estudos apontam que a prevalência de sedentarismo é consideravelmente alta, mesmo em crianças e adolescentes. No Brasil, há algumas investigações em diferentes regiões que comprovam essa afirmação. Em um estudo de Sousa, Santos e Cascão (2018) com escolares de 12 e 13 anos do município de Mogi das Cruzes, SP, os autores encontraram prevalência de inatividade física de mais de 60%.

Outro ponto que deve ser levado em consideração é o ambiente onde a criança ou adolescente é criado, pois com base nos estudos de Malina, Bouchard e Bar-or (2009)

corroborado por Nobre e Valentini (2016) tem forte influência e é um dos fatores importantes no desenvolvimento motor da criança, pois tem sido cada vez mais evidente o atraso motor em crianças que crescem em famílias com baixo nível socioeconômico, muito devido à falta de oportunidades e, consequentemente, a perda de vivências que ajudam bastante no que diz a esse respeito.

Portanto, este trabalho tem como objetivo verificar se ambiente em que uma criança ou adolescente é criado (zona urbana e zona rural) exerce influência no seu nível de aptidão física relacionada ao desempenho motor.

## METODOLOGIA

O levantamento foi realizado de setembro a agosto de 2014 através de testes de aptidão física relacionada ao desempenho motor, para avaliar os níveis de força e potência muscular de membros superiores, potência muscular de membros inferiores, velocidade e agilidade. Foi aplicado em um grupo de estudo constituído por escolares de 11 a 15 anos de idade em 04 escolas, sendo 03 escolas no município de Rio Branco – Acre (Zona urbana e rural), e 01 escola no município de Bujari (Zona rural). Os participantes (120 alunos da zona urbana) e (101 alunos da zona rural) deveriam estar devidamente matriculados na escola no respectivo ano letivo, estar dentro do limite de idade e não possuir nenhum tipo de necessidade especial que interferisse no desempenho dos testes.

## DESENHO EXPERIMENTAL

Inicialmente, foi feito contato com a direção da escola para esclarecimentos sobre os procedimentos a serem realizados, além de esclarecer o objetivo geral do estudo. As escolas foram selecionadas de acordo com a receptividade por parte da administração para a realização do levantamento.

Foi formada uma equipe de examinadores composta por professores de Educação Física, todos devidamente treinados e padronizados para realizar os testes e medidas do estudo.

Os testes foram realizados no próprio ambiente das escolas durante as aulas de Educação Física. Foram realizados cinco testes para medir a força de membros superiores e inferiores, potência de membros superiores, velocidade e agilidade, como seguem:

**BARRA MODIFICADA (FORÇA DE MEMBROS SUPERIORES)**

Uma armação de madeira foi construída de modo a posicionar a barra em diversas alturas. O aluno devia deitar sobre um colchonete, posicionado sob a barra. A barra era colocada numa altura em que os braços do aluno ficassem totalmente estendidos para cima. O movimento consistia numa flexão dos cotovelos, com o quadril totalmente reto, até o seu queixo atingir a altura da barra. O aluno devia realizar o máximo de repetições que conseguisse, sem tocar o tronco ou o quadril no solo. Eram contabilizados apenas os movimentos corretos, e não havia limite de tempo.

**ARREMESSO DE "MEDICINE-BALL" (POTÊNCIA MUSCULAR DE MEMBROS SUPERIORES)**

O aluno devia sentar no chão, com as costas encostadas na parede, e o quadril num ângulo de 90º. Com as duas mãos, devia segurar, encostado no peito, uma bola pesando 1,5 kg. Ao sinal, jogavam a bola para frente, numa trajetória parabólica, de modo a lançarem o mais longe que conseguisse. A distância da parede até o primeiro ponto onde a bola tocasse o solo era registrada em centímetros, por meio de uma fita métrica.

**SALTO EM DISTÂNCIA PARADO (POTÊNCIA MUSCULAR DE MEMBROS INFERIORES)**

O aluno ficava parado, com os pés atrás de uma linha feita no chão. Por um movimento de flexão do joelho e quadril deveria pegar impulsão e saltar a distância máxima que conseguisse. Uma tentativa era permitida antes do salto oficial. A distância entre a linha no chão e a parte posterior dos pés era mensurada em centímetros por meio de uma fita métrica.

**CORRIDA DE 20 METROS (VELOCIDADE)**

Uma pista de 20 metros, reta e sem obstáculos, era demarcada, preferencialmente na quadra de esportes da escola. O aluno deveria percorrer a distância da pista no menor tempo que conseguisse. O tempo era registrado por um cronômetro em segundos e centésimos. O teste era feito por um aluno de cada vez. Salienta-se que quanto maior o tempo, pior o desempenho.

**QUADRADO (AGILIDADE)**

Quatro cones, separados por uma distância de quatro metros entre si, eram posicionados no chão de modo a formar a figura de um quadrado. Eram feitas quatro corridas entre os cones (descritas abaixo), alternando o sentido dos movimentos, sendo que o aluno deveria tocar com a mão sobre o cone quando o atingisse. Os alunos partiam de trás do primeiro cone até o que estivesse em sua diagonal (1), depois iam em direção ao cone situado a sua esquerda (2), depois novamente em diagonal corriam em direção ao terceiro cone (3), e por fim retornavam à direita ao cone de onde partiram (4). Cada aluno era estimulado a memorizar a sequência de movimentos e realizá-la no menor tempo possível. O tempo era registrado em segundo e centésimos por meio de um cronômetro. Salienta-se que quanto maior o tempo, pior o desempenho.

**TRATAMENTO DE DADOS**

Para a descrição dos testes empregados foram utilizadas as medidas da estatística descritiva. As análises comparativas foram realizadas através do teste t de student para medidas independentes. O nível de significância estatística foi de 5%. A limpeza do banco e análises dos dados foi feita no programa SPSS 20.0.

**RESULTADOS**

A amostra foi composta por 221 escolares entre 11 e 15 anos do ensino fundamental. Na tabela 01, está descrita a variação da idade entre os alunos de acordo com sua localização geográfica. Não verificamos diferenças significativas entre as idades dos alunos.

Na tabela 02, estão descritos a comparação dos testes incluindo os dois gêneros. Os escolares da zona rural apresentaram melhores resultados na velocidade potência de membros inferiores e agilidade quando comparadas com as alunas da zona urbana.

Na tabela 03, estão descritos a comparação dos testes em relação ao gênero feminino. Os escolares do gênero feminino da zona rural apresentaram melhores resultados na velocidade, potência de membros inferiores e agilidade quando comparadas com as alunas da zona urbana.

Na tabela 04, estão descritos a comparação dos testes em relação ao gênero masculino. Da mesma forma que no gênero feminino, os escolares do gênero masculino da zona rural apresentaram melhores resultados na velocidade, potência de membros inferiores e agilidade quando comparadas com as alunas da zona urbana.

Tabela 01. Média e desvio padrão de idade e valores de IMC (Índice de Massa Corporal).

| **Variável** | **N** | **Zona Urbana** | **N** | **Zona Rural** | ***p*** |
|---|---|---|---|---|---|
| Idade | 120 | 12,5 ± 1,4 | 101 | 12,6 ± 1,3 | 0,451 |

*Nível de significância estabelecido (p<0,05)*

Tabela 02. Diferenças entre a zona urbana e rural em toda a amostra, nos testes de força e potência muscular de membros superiores, potência muscular de membros inferiores, velocidade e agilidade.

| **Teste** | **N** | **Zona Urbana** | **N** | **Zona Rural** | ***p*** |
|---|---|---|---|---|---|
| BARRA (Rep) | 120 | 6,4 ± 5,2 | 101 | 8,1 ± 10,9 | 0,164 |
| Arremesso (m) | 120 | 3,2 ± 0,8 | 101 | 3,2 ± 0,6 | 0,660 |
| Corrida (seg.) | 120 | 4,6 ± 0,7 | 101 | **4,1 ± 0,5*** | 0,001 |
| Salto (cm) | 120 | 148,8 ± 0,3 | 101 | **165,3 ± 0,4*** | 0,001 |
| Agilidade (seg) | 120 | 7,6 ± 0,9 | 101 | **6,7 ± 1,0*** | 0,001 |

*Nível de significância estabelecido (p<0,05)*

Tabela 03. Diferenças entre a zona urbana e rural no gênero feminino nos testes de força e potência muscular de membros superiores, potência muscular de membros inferiores, velocidade e agilidade.

| **Teste** | **N** | **Zona Urbana** | **N** | **Zona Rural** | ***p*** |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| BARRA (Rep) | 50 | 5,3 ± 5,4 | 32 | 5,5 ± 8,1 | 0,898 |
| Arremesso (m) | 50 | 2,7 ± 0,5 | 32 | 2,8 ± 0,6 | 0,146 |
| Corrida (seg) | 50 | 5,0 ± 0,7 | 32 | **4,4 ± 0,5*** | 0,004 |
| Salto (cm) | 50 | 132,8 ± 0,3 | 32 | **149,1 ± 0,2*** | 0,001 |
| Agilidade (seg) | 50 | 8,0 ± 0,7 | 32 | **7,0 ± 1,0*** | 0,001 |

*Nível de significância estabelecido (p<0,05)*

Tabela 04. Diferenças entre a zona urbana e rural no gênero masculino nos testes de força e potência muscular de membros superiores, potência muscular de membros inferiores, velocidade e agilidade.

| **Teste** | **N** | **Zona Urbana** | **N** | **Zona Rural** | ***p*** |
|---|---|---|---|---|---|
| BARRA (Rep) | 70 | 7,3 ± 5,0 | 69 | 9,3 ± 12,0 | 0,192 |
| Arremesso (m) | 70 | 3,4 ± 0,9 | 69 | 3,3 ± 0,6 | 0,303 |
| Corrida (seg) | 70 | 4,3 ± 0,6 | 69 | **3,9 ± 0,5*** | 0,001 |
| Salto (cm) | 70 | 160,3 ± 0,3 | 69 | **172,9 ± 0,4*** | 0,032 |
| Agilidade (seg) | 70 | 7,3 ± 1,0 | 69 | **6,5 ± 0,9*** | 0,001 |

*Nível de significância estabelecido (p<0,05)*

## DISCUSSÃO

A questão central do estudo se refere a diferenças entre alunos da zona rural e urbana na faixa etária de 11 a 15 anos.

Dos 221 escolares analisados observou-se que os alunos da zona rural obtiveram melhores desempenhos na velocidade, potência de membros inferiores e agilidade, comparando com os alunos da zona urbana.

Na força de membros superiores, apesar da média do grupo de alunos da zona rural apresentar valores superiores do que a média de repetições dos alunos da zona urbana, não foi encontrada diferenças estatísticas. Isso se deve a variabilidade dos dados e, portanto, não se pode atribuir melhores resultados aos alunos da zona rural, pois quando se analisa de forma individual verificamos alunos da zona urbana com melhores desempenhos. Em estudo realizado com 526 alunos entre sete e 15 anos do ensino fundamental de Rio Grande/RS, Dumith et al. (2010) também não verificou diferenças na

força de membros superiores entre os alunos da zona urbana e rural, esses resultados também foram verificados na potência de membros superiores.

A capacidade motora velocidade, potência de membros inferiores e agilidade, que resulta da interação de um conjunto de atributos que envolvem implicações de ordem neurofisiológica com repercussões em diferentes capacidades motoras (CORBIN; LINDSEY, 1997), foi significativamente melhor nos alunos da zona rural quando comparados com os alunos da zona urbana.

Nossos resultados são corroborados pelo estudo de Glaner (2005), realizado com escolares do norte gaúcho e oeste catarinense na qual constatou que os rapazes da zona rural possuíam aptidão física superior aos da zona urbana. Uma das possíveis explicações para esses resultados pode estar relacionada aos trabalhos manuais realizados pelos alunos, que ajudam seus pais nos afazeres rurais, que na sua maioria, são trabalhos que exigem força e potência.

No entanto, em estudo com 665 escolares do ensino fundamental do município de Rio Grande, Rio Grande do Sul (RS), selecionados de maneira aleatória Dumith, Júnior e Rombaldi (2008) não verificaram diferenças expressivas por rede de ensino ou área geográfica da escola em indicadores de desempenho motor.

Dessa forma, segundo Dumith et al. (2010) o efeito da localização geográfica sobre o nível de aptidão física ainda não está bem determinado, e pode variar conforme o contexto da população estudada. Além disso, segundo o autor, tal efeito pode ser influenciado pelo estado socioeconômico, bem como por outros fatores, tanto ambientais (por exemplo, disponibilidade de espaços públicos para a prática de esportes) quanto sociais (por exemplo, influência dos amigos e pessoas próximas no comportamento relacionado à prática de atividade física).

Dentre as limitações do estudo, podemos destacar a falta de informações referentes à realização de práticas de atividades físicas e esportes, pois de acordo Faigenbaum e Myer (2010) a velocidade, potência, agilidade, coordenação e equilíbrio estão associados positivamente com a prática de atividades física e esportes.

## CONCLUSÃO

Com base nos nossos resultados podemos concluir que os alunos pesquisados da zona rural apresentam melhores desempenhos motores em velocidade, potência de membros inferiores e agilidade. Este melhor desempenho pode estar relacionado a vários fatores, como por exemplo, o trabalho rural, onde os filhos auxiliam os pais no cultivo e colheita de alimentos, ou na criação de animais, onde a demanda de capacidade física e vigor é muito maior na realização dos trabalhos diários.

## REFERÊNCIAS

CORBIN, C.B.; LINDSEY, R. **Concepts of physical fitness**. 9th. ed. Dubuque: Brown & Benchmark, 1997.

DAVID, C.N. **Como se prevenir de doenças usando o exercício como seu medicamento**. Editora Manole. 1 ed, 1999.

DUMITH. et al. **Aptidão física relacionada ao desempenho motor em escolares de sete a 15 anos**. Rev. Brás. Educ. Fis. Esporte, São Paulo, v.24, p.514, 2010.

DUMITH; JÚNIOR; ROMBALDI. **Aptidão física relacionada à saúde de alunos do ensino fundamental do município de Rio Grande, RS, Brasil**. Rev Bras Med Esporte – v. 14, n. 5, out, 2008.

FAIGENBAUM, A. D.; MYER, G. D. **Pediatric resistance training**: benefits, concerns, and program design considerations. Current Sports Medicine Reports, Philadelphia, v. 9, n. 3, p. 161-168, 2010.

GLANER. **Aptidão física relacionada à saúde de adolescentes rurais e urbanos em relação a critérios de referência**. Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.19, n.1, p.13-24, mar. 2005.

MALINA, R.M. BOUCHARD, C. BAR-OR,O. **Crescimento, maturação e atividade física**. 2 ed. Phorte editora. São Paulo. 2009.

MCGEE, R.; WILLIAMS, S.; HOWDEN-CHAPMAM.; ET AL. **Participation in clubs and groups from childhood to adolescence and its effects on attachment and self-esteem**. Journal of Adolescence, v. 29, n. 1, p. 1-17, 2006.

NAHAS, V.L., & YAM, B.M.C. (2001). **Hong Kong nursing students' perceptions of effective clinical teachers**. Journal of Nursing Education, v. 40, n. 5, p. 233-237, 2001.

NOBRE, F. S. S.; VALENTINI, N. C. **O contexto de desenvolvimento motor de escolares do semiárido**: contribuições do modelo processo-contexto. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 38, n. 2, p. 132–138, 2016. https://doi.org/10.1016/j.rbce.

ROBINSON, L, E.; STODDEN, D, F.; BARNETT, L, M.; et al. **Motor Competence and its Effect on Positive Developmental Trajectories of Health**. Sports Medicine, v. 45, p. 1273 – 1284, 2015.

SOUSA, F, C.; SANTOS, D.; CASCÃO, I, L, L. **A investigação da influência da tecnologia no sedentarismo em crianças de 12 a 13 anos**. Revista Científica UMC, Mogi das Cruzes, 2018.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XV

## AS CONTRIBUIÇÕES E INTERFERÊNCIAS DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mércia Cláudia Dantas de Sena[39]

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-15

**RESUMO:**

Este artigo tem como objetivo proporcionar uma conversa possibilitando assim o conhecimento das crianças na Educação Infantil através de aprendizagens lúdicas. É bem visto que, contemporaneamente, muitas são as discussões e pesquisas voltadas para ratificar que criança aprende mesmo nesta fase da vida. Idealizar-se que em uma pesquisa bibliográfica sobre literatura acadêmica que contempla essa tese, é de suma importância no apoio legal da Educação Infantil, leis e documentos do ministério da Educação e Cultura - MEC, que apresenta uma direção básica e essencial a uma situação dinâmica das aulas. O subsídio teórico pelo qual se foi capaz de basear – se nas pesquisas composto por obras de Vigotsky (1984), Kishimoto (2000), Almeida (1995) dentre outras. Tais filósofos colaboraram significativamente com os argumentos de atuar do educador brincando, assim ampliando o dialogo sobre o preparo do tempo no espaço escolar, além de esboçar o perfil do profissional a liderar o processo ensino aprendizagem. Visa – se por meio deste estudo expor um novo olhar sobre a importância do lúdico no avanço das crianças, assim como colaborar para os profissionais desta parte educacional. Deseja – se ainda que este artigo seja um ponto de partida para estudos e discussões próximas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar. Criança. Aprendizagem. Desenvolvimento.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo abordar através de um diálogo entre autores, o que pode acontecer na aprendizagem das crianças na Educação Infantil através do lúdico. Como se dá este conhecimento nesta fase e o que as crianças compreendem neste período da sua vida.

A fim de alcançar o propósito esperado, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a literatura acadêmica que analisam este tema, documentos com dados legais da

39 Especialização em Ludopedagogia da Educação Infantil pela Faculdade de Educação E Tecnologia Da Região Missioneira-FETREMIS. Professora. E-mail: merciasena.sena@hotmail.com

Educação Infantil, leis e documentos do Ministério da Educação e Cultura - MEC, que expõe orientações básicas essenciais para a conduta práticas das aulas através do lúdico.

Foi de fundamental importância se basear na pesquisa composta por obras de Vigotsky (1984), Almeida (1995), Araújo, Kishimoto (2000), dentre outros. Os autores citados colaboram imensamente com a proposta do Educar Brincando, assim fortalece o diálogo avançado sobre a ordem do tempo, e do espaço escolar, assim traçando o perfil do profissional em comandar o processo de Ensino Aprendizagem. Portanto, refletir a Educação Infantil de modo que ela é uma preparação para o Ensino Fundamental e articula entre conhecimentos a serem apresentados na escola; E ainda pensar a respeito de como proporcionar o conhecimento as crianças, e que conhecimento foi adquirido por elas.

Este artigo busca resultados para questões relevantes neste estudo, logo, faz questionamentos sobre o trabalho com o lúdico desarticulado que não favorece boas aprendizagens, mas deve ser trabalhado um lúdico planejado e bem elaborado para assegurar o avanço total das crianças e como garantir os seus direitos constitucionais.

Os autores afirmam em suas teorias que o lúdico deve ser bem trabalhado pelo professor porque através das brincadeiras e atividades lúdicas é possível que a criança venha desenvolver os conhecimentos que levara para vida, partindo de si mesmo a construção de conceitos que irão propiciando passo a passo as etapas da alfabetização, ampliando conhecimentos importantes como atenção, concentração, reflexão, imaginação. Portanto, é importante refletir por meio dessa pesquisa, um novo olhar sobre a influência do lúdico no avanço das crianças e assim como o professor pode colaborar fazendo parte deste aprendizado educacional.

## AS CONTRIBUIÇÕES E INTERFERENCIAS DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico se estabelece como atividade essencial a ser desenvolvida pela criança, tendo uma visão que, no decorrer da infância, é fundamental para assegurar o avanço da criança no sentido da comunicação, do estudo e do mundo que a cerca.

Está ação começa no seio familiar e continua até a chegada e vivência da criança no meio escolar e segue por toda a fase da infância. Brincar de qualquer coisa é próprio

da criança. É simples verificar que uma criança, já cedo começa brincando muitas vezes até com brinquedos imaginários, como um pedaço de madeira se torna um veloz carrinho com cores, sons e com todos os fundamentos que contam em um carrinho convencional.

Existe a necessidade de se analisar como acontecem tais desencadeamentos e poucos autores contribuem nesta concepção. Kishimoto (2000) reconhece que a criança mesmo pequena conhece muitas coisas, toma suas próprias vontades, faz o que quer fazer, interage com outras pessoas, expõe o que gosta de fazer, e demonstra apenas em um olhar, uma palavra como é capaz de entender o mundo.

Entre as coisas que a criança gosta, está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dando-lhe prazer, não existe como condição um produto final; relaxa e envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e leva a criança ao mundo imaginário.

Todo o período da educação infantil é importante para iniciar a fase das brincadeiras, das diversidades, nas formas de conceber o brincar alguns tendem a focalizá-lo como característico dos processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período anterior que é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico.

No entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade (KISHIMOTO, 2010, p. 101).

Na compreensão da autora se encontra alguma coisa conveniente e que requer interesse: o correto é que a criança tem que brincar e que devem ser assegurados pelos órgãos governamentais, sistemas de Educação as escolas e professores, com o objetivo de fazer valer o direito legal, tendo que consentir que a criança progrida e assim construa seus conhecimentos a começar pelas atividades lúdicas.

A afirmação dos direitos das crianças, em seu 7º artigo determina que: a criança deve aproveitar completamente de jogos e brincadeiras as quais precisarão está liderados para a Educação; a comunidade escolar e as autoridades públicas se esforçarão para desenvolver o exercício deste direito (UNICEF, 1959, p. 01).

O direito é também reforçado pelo artigo 31 da conversão dos direitos das crianças, ao indicar que a criança tem direitos ao descanso, há tempos livres e a envolver-se em atividades culturais e artísticas. A UNICEF (1990, p. 22) fala que:

1- Os estados reconhecem á crianças o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas própria da sua idade e de particular livremente na vida cultural e artística;

2- Os estados respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais em condições de igualdades.

Esses documentos internacionais apresentam a propostas internas dos sistemas educacionais, começando a nível nacional e distribuindo para a esfera estadual e municipal. Algumas das formas de organização curricular no sentido para este segmento e direcionamento execução dos direitos da criança, estão nos conceitos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CEB nº 1, de 7 de Abril de 1999), ao declarar que as proposta pedagógicas das instituições de Educação Infantil, tem que respeitar os seguintes princípios: Ético[...], poético[...], estéticos: receptividade, da imaginação, da ludicidade e da disparidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 18).

Todo este adorno irá suceder na ação metodológica do professor em sala de aula, visto que é ele preserva o conceito direto como criança assegura situações sobre seu desenvolvimento. Na contemporaneidade, este é um tema satisfatório e discutido que tem sido encarecidamente debatido em congresso e seminários, certo que tem se tornado um membro básico e essencial da formação de professores deste período de ensino.

Existe uma conexão estabelecida entre a ludicidade e a Educação Infantil, assim sendo é preciso que se tenha claro que o brincar é a atividade principal do dia a dia das crianças. É interessante por que proporciona o poder de tomar decisões, e também de expressar os seus sentimentos e valores, e ainda conhecer a si mesma, aos outro e ao mundo, reproduzir ações prazerosas, compartilhar, expressar sua individualidade por meio de diferentes linguagens, sabendo usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao participar de brincadeiras, a criança experimenta o poder de descobrir o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para entendê-los e manifesta-lo por meio de várias linguagens.

Contudo é na ideia da imaginação que o brincar se destaca pela concentração dos significados. Em suma importância se relaciona com a cultura da infância, que põe a brincadeira como ferramenta para a criança se expor e aprender a se fortalecer (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

Afirma-se por meio desta apresentação da autora, que se a instituição de ensino deve ser o espaço de concepção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competência própria de cada segmento, em se tratando de Educação Infantil, deve adaptar ao lúdico como um contexto de benefício para o ensino aprendizagem.

É nesta situação que as escolas têm que prosseguir as determinações legais acima do direito de brincar da criança, dentro da organização pedagógica com métodos, sugestões e formação continuada para que os educadores que levam diretamente as crianças possibilitando situações de aprendizagem importantes, por meio da ludicidade. Na atividade lúdica o que mais importa não é somente o produto da atividade, o que dela resulta, contudo a própria atividade, o momento vivido.

Assim a criança adquire experiências e momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasias e de realidade, de acepção e percepção, instantes de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos da vida.

Expor o lúdico é uma das formas mais eficientes para incluir as crianças nas atividades, visto que a brincadeira está profundamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e motor, assim sendo é muito significativo para criança aprender com alegria e prazer. No momento que se divertem, as crianças se conhecem, aprendem e descobrem o mundo (RONSONI, p. 04).

Nessa concepção, a atividade pedagógica através do lúdico deve ser um caminho facilitador na aprendizagem da criança, além de atuar como incentivador da participação, expressão e interatividade entre o grupo e o educador. Assim sendo, o brincar no espaço onde se pode observar a coordenação e experiências prévias das crianças, é tudo aquilo que os objetivos manipulados sugerem ou provocam no momento presente na vida das crianças.

A aprendizagem da criança também acontece pela repetição daquilo que já dominam, usando ativação da memória, inovando seus conhecimentos prévios,

desenvolvendo-os e transformando-os por meio da criação de um contexto imaginário. O brincar espontâneo é uma atividade interna das crianças com base no desenvolvimento da criação e na interpretação da realidade, sem ilusão ou mentira.

Dessa forma tornam-se autoras dos seus papéis escolhidos, elaborados e colocados em prática em suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto sendo capaz de pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da prática imediata (BRASIL, 2006, p. 26).

Nesta ótica do aprender através do lúdico, as atividades realizadas nas brincadeiras são capazes de possibilitar ativação de elementos psíquicos que também são incentivados com ações em sala de aula. Em vista disso, se torna parte do processo de ensino, visto que proporciona ao educador ensinar ludicamente e a criança aprender brincando.

## CONCLUSÃO

Considera-se que este artigo vai colaborar no princípio para uma reflexão sobre o trabalho lúdico na prática da educação infantil e suas interferências enriquecedoras.

Para o trabalho de Educação Infantil ser efetivo e rico em suas ações, o professor deve promover paralelamente o desenvolvimento da criança em conhecimento, em atitudes e em habilidades necessárias à preservação e melhoria da qualidade da aprendizagem. Brincando a criança utiliza a escola como laboratório, através dos recursos naturais e físicos, expandindo-se pelo mundo infantil seus conhecimentos.

A aprendizagem será mais efetiva se a atividade estiver ligada às situações da vida real, do meio em que a criança vive e da disposição do professor. Baseando-se na importância do lúdico com crianças, este trabalho servirá para esclarecer dúvidas de como é o cotidiano na educação infantil, verificando também se existe nas crianças alguma dificuldade na assimilação da aprendizagem durante o desenvolvimento de alguma brincadeira.

É importante que sejam realizadas oficinas de jogos, elaboração de brincadeiras, exercícios, momentos teatrais e jogos coletivos de variados temas, sempre voltando para a realidade de cada criança.

Brincando elas terão habilidades sociais desenvolvidas importantes a vida reforçadas, como: cooperação, comunicação, competição e redução da agressividade.

Enfim, as crianças apresentam grandes desenvolvimentos a partir de atividades lúdicas, onde o uso de brinquedos e brincadeiras na educação infantil contribuem na construção da expressão corporal, de gestos e da postura, estabelecendo entre o corpo e a mente da criança seu desenvolvimento.

## REFERENCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13203-resolucao-ceb-1999

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2010. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf

_____. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil.** Brasília, MEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4ºed. São Paulo: Cortez, 2000, p.183.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010.

UNICEF. **Declaração Universal Dos Direitos Das Crianças.** 20 de Novembro de 1959. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. disponível em https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990

VIGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XVI

## COMPOSTAGEM COMO RECURSO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Marcelo Damiano[40]; Maria Olímpia de Oliveira Rezende[41].

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-16

**RESUMO:**

Este artigo tem como objetivo descrever, por meio de pesquisa qualitativa, o desenvolvimento de uma sequência didática envolvendo o conceito e prática de compostagem em uma horta escolar, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, enfocando alfabetização científica e como as técnicas de compostagem podem ser usadas como metodologia ativa no ensino de Ciências Ambientais. O trabalho baseou-se, mais especificamente, na sequência didática, sendo um conjunto de atividades pedagógicas relacionadas e divididas em módulos, e teve a finalidade de propor novas perspectivas didáticas aos docentes como ferramentas de ensino-aprendizagem que envolvam um maior protagonismo discente, de tal forma a fomentar a reflexão acerca de ações que visem a soluções de problemas ambientais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ciências Ambientais. Sequência Didática. Compostagem.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa inscrito no Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais – PROFCIAMB/USP que teve como objetivo investigar como a utilização de compostagem em uma horta escolar pode tornar-se uma ferramenta pedagógica para o ensino de Ciências Ambientas no Ciclo I do Ensino Fundamental, assim como desenvolver uma prática educativa voltada ao protagonismo juvenil, somando preceitos políticos e valores

40 Mestrando no Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais -USP- São Carlos. Professor de educação básica II - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. E-mail: marcelodamiano@usp.br

41 Doutora em Química pelo Instituto de Química da Universidade de São Paulo. Orientadora do Programa de Pós-graduação em Química, área de Química Analítica do IQSC-USP; do Programa de Pós-graduação em Biotecnologia da Universidade Federal de São Carlos e do Programa de Pós-graduação em Rede para o Ensino das Ciências Ambientais. Presidente da Comissão de Cultura e Extensão Universitária do IQSC-USP. E-mail: mrezende@iqsc.usp.br

éticos que se relacionam à Educação Ambiental, e parte da emergente necessidade de metodologias ativas que se demonstrem impactantes no processo ensino-aprendizagem para o ensino de Ciências.

A importância de se abordar as questões ambientais nas escolas é uma necessidade real e urgente, e há muito a ser feito, principalmente no aspecto prático (SERRANO, 2003), além disso os projetos de Educação Ambiental desenvolvidos no Ensino Fundamental tendem a ser mais discursivos e teóricos do que práticos, de tal forma que quando a parte prática ocorre, muitas vezes se limita à confecção de cartazes e maquetes.

Assim, a horta escolar, nesse contexto, pode tornar-se um instrumento relevante, capaz de desenvolver temas voltados à Educação Ambiental, auxiliando no processo de ensino e de aprendizagem, integrando e relacionando diferentes áreas, contribuindo assim com uma prática educacional que esteja dentro das instituições formais de ensino e possíveis de serem realizadas, somando assim uma multiplicidade de aprendizagens.

Dessa forma a utilização da compostagem em aulas práticas de Ciências é de extrema relevância, pois pode promover a associação ensino/pesquisa e a interdisciplinaridade com outras disciplinas escolares, visto que, por conta do currículo e falta de formação dos docentes, as atividades de pesquisa em Ciências são superficiais ou inexistentes no ciclo I do Ensino Fundamental, sendo relegadas a uma posição coadjuvante em detrimento de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, essas aulas experimentais podem contribuir para que os alunos se tornam mais interessados pelos conteúdos, devido ao despertar de sua curiosidade natural e caráter investigativo gerado pelo tema (COSTA; SILVA, 2011).

Com o intuito de atender a essas necessidades metodológicas e fomentar o protagonismo juvenil, as ações pedagógicas do projeto se desenvolveram através de uma Sequência Didática, e visaram ao aprofundamento e maior contato com aspectos teóricos e práticos pertinentes à temática decomposição de matéria orgânica e compostagem, além de sua interface com problemas ambientais locais, gerados pelo descarte de resíduos, assim fomentando a postura ativa dos estudantes para o desenvolvimento das atividades práticas, e gerando reflexões sobre a problemática do lixo.

## COMPOSTAGEM

A problemática do lixo é uma constante na atual sociedade de consumo, e a preocupação de uma correta destinação dos resíduos sólidos, mais especificamente de origem orgânica, ainda é subestimada. Dessa forma o empenho em ações que visem a uma solução frente a essas adversidades torna-se uma necessidade essencial. Investimentos em reciclagem tem se mostrado promissores nesse contexto, pois como Brasil e Santos (2004, p. 70) ressaltam: "reciclar é economizar energia, poupar recursos naturais e trazer de volta ao ciclo produtivo o que é jogado fora". Ainda sobre a importância do trabalho em reciclagem, Pinto-Coelho (2009) complementa:

> A reciclagem pode gerar uma série de importantes benefícios sociais. Em primeiro lugar, trata-se de um comportamento que aumenta a consciência ecológica na comunidade despertando os cidadãos para mudanças de atitudes em prol do meio ambiente. [...] A reciclagem também gera benefícios diretos na economia local já que ela, além de gerar empregos, ainda corrobora para a injeção de recursos na economia local (PINTO-COELHO, 2009, p. 323).

Valle (1995) ressalta que a reciclagem do lixo representa um processo renovável, responsável por transformar em matéria prima materiais de difícil degradação, preservando suas características básicas**.**

Processos de compostagem podem ser usados para converter resíduos orgânicos em adubo que adicionados ao solo, tem o potencial de incrementar as suas características físicas, físico-químicas e biológicas. Descartes como, restos de alimentos, frutas, verduras, folhas, podas de árvores, entre outros, podem se transformar em um composto rico em nutrientes, adequado para a agricultura. Portanto:

> A compostagem pode ser definida como sendo um processo controlado de decomposição microbiana de oxidação e oxigenação de uma massa heterogênea de matéria orgânica no estado sólido e úmido, passando rapidamente por uma fase inicial de fitotoxicidade ou de composto cru ou imaturo, seguida da fase de semicura ou bioestabilização, para atingir finalmente a terceira fase, a cura, maturação ou mais tecnicamente, a humificação, acompanhada da mineralização de determinados componentes da matéria orgânica, quando se pode dar por encerrada a compostagem (KIEHL, 2004 apud FRITSCH, 2006).

Sendo assim, podemos utilizar a compostagem para reciclar nossos resíduos orgânicos, mais especificamente os resíduos provenientes da merenda e das folhas das árvores da escola, os quais retratam este trabalho, visando refletir sobre o correto descarte

e destinação do lixo e suas consequências, da mesma maneira estudando os processos envolvidos na decomposição e a ciência por trás desses processos.

## OBJETIVO

Desenvolver uma Sequência Didática envolvendo a conceituação e prática de compostagem em uma horta escolar, com o intuito de conhecer e discutir o processo de decomposição, reutilização e reciclagem de materiais orgânicos e refletir sobre seus benefícios e possibilidades de utilização para solucionar problemas ambientais locais.

## METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, de acordo com Flick (2004), o qual afirma que os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha correta de métodos e teorias, com o reconhecimento do pesquisador de analisar de diferentes perspectivas, refletindo a respeito de sua pesquisa como um processo de produção de conhecimento e nas inúmeras abordagens e métodos que poderia vir a adotar.

O experimento consistiu no desenvolvimento e aplicação de uma Sequência Didática, usando o tema compostagem em uma turma de 23 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e teve seu desenvolvimento de março a junho de 2019.

O trabalho com Sequência Didática caracteriza-se pela elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas diretamente relacionadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Propõem que as atividades estejam sistematizadas, planejadas, revisadas e sejam de natureza e nível de dificuldades diferenciadas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e a estrutura de base é constituída pelas seguintes fases: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e produção final.

Dessa forma, Oliveira (2013) define a sequência didática como:

> Um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

Os módulos apresentados em forma de oficinas consistiram em diversas fases relacionadas ao processo de compostagem, observação dos processos de decomposição e avaliação do desempenho dos alunos antes e após as intervenções didáticas realizadas.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A primeira ação foi uma atividade de sondagem, realizada na forma de conversa participativa entre os alunos e o professor, com o objetivo de verificação dos conhecimentos prévios, em que se abriu espaço para que cada um colocasse sua visão e conhecimentos sobre o tema.

Na sequência, foi apresentado um vídeo de um grupo escolar realizando a atividade de elaborar uma composteira e outro sobre decomposição de folhas. Nesse contexto é importante salientar que vídeos podem se tornar importantes ferramentas de auxílio ao processo educativo, devido ao seu dinamismo, e devem ser utilizados dentro de um contexto pedagógico, seja este formal ou não formal, dessa maneira despertariam a curiosidade em buscar informações sobre o assunto.

Disponíveis em:

- https://www.youtube.com/watch?v=lR0si0SF334
- https://www.youtube.com/watch?v=2XfK8MKSuyM

Em seguida, alguns questionamentos foram feitos pelo professor com o intuito de salientar a importância do tema e avaliar a compreensão que tiveram dos vídeos.

Decorrente, foi proposta uma atividade tratando do tema decomposição, em que os alunos em grupos deveriam procurar folhas na horta escolar em diferentes estágios de decomposição, desde o estágio inicial em que a folha inicia sua desidratação até o estágio em que somente as nervuras estejam presentes, após isso, ordená-las em ordem crescente de degradação (Figura 1), e em seguida estimulados pelo professor a expor suas impressões acerca do processo de decomposição observado, e agentes responsáveis por tal.

Figura 1. Exemplo de produção do módulo, constituído de folhas coletadas, em diferentes estágios de decomposição, em ordem crescente de degradação, da esquerda para direita. Fonte: Autor.

O módulo seguinte consistiu na produção de uma composteira em forma de leira (figura 2), usando primeiramente folhas da horta e, em seguida, resíduos oriundos da merenda escolar.

Figura 2. Atividade de confecção da composteira. Fonte: O Autor.

Por fim, uma nova roda de conversa foi desenvolvida, com o intuito de verificação de aprendizagem sobre os conteúdos trabalhados.

Durante todo o desenvolvimento da Sequência Didática, as perguntas e explicações foram simplificadas para se adequar à idade dos participantes. A mediação do docente se preocupou em desenvolver um diálogo que proporcionasse o máximo de

esclarecimentos aos envolvidos, e que aqueles transcendessem a um nível em que os alunos viessem a agir como multiplicadores dos conhecimentos perante sua comunidade, tornando-se agentes de mudanças de comportamentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ambiente escolar, propiciar aulas desafiadoras a fim de estimular pensamentos críticos e construir um contexto em que os alunos se interessem pelos conteúdos, onde ocorra uma participação ativa dos estudantes, ainda é um desafio: a modernidade na educação carece de métodos e estratégias em que os alunos se sintam motivados e participativos.

A utilização de metodologias ativas, como aulas teórico-práticas, tem se mostrado alternativa didática eficiente para suprir essa necessidade. O desenvolvimento das oficinas é fundamental para despertar o engajamento e a participação ativa dos jovens em temáticas ambientais, e nesse caso, principalmente, relacionados ao destino dos resíduos sólidos.

É essencial que o docente desenvolva o tema em concordância com o universo onde os jovens cursistas se inserem, tornando a experiência contextualizada e mais visual, e embasando a universalização do tema.

Dessa forma, a Sequência Didática apresentada demonstrou-se promissora pois, mobilizou satisfatoriamente as habilidades e competências de conhecimentos relacionados à temática, gerando discussões e reflexões acerca do tema, além de ter contribuído para uma formação cooperativa e participativa dos estudantes.

A investigação proporcionou discussões, interpretações que transcenderam aos conteúdos ministrados em sala de aula, não se resumindo a apenas meros momentos de ilustração das aulas teóricas.

Temos, nesse contexto, possibilidades metodológicas que possuem grande potencial para se desenvolverem, abordando mais profundamente a temática e seus desdobramentos e sendo aplicadas à outras faixas etárias, contribuindo dessa maneira com novas perspectivas pedagógicas no Ensino Básico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Anna M.; SANTOS, Fátima. **Equilíbrio ambiental e resíduos na sociedade moderna.** São Paulo: Faarte Editora Ambiental, 2004, 223p.

COSTA A. P.; SILVA, W. C. M. **A compostagem como recurso metodológico para o ensino de ciências naturais e geografia no ensino fundamental.** Enciclopédia Biosfera, v.7, n.1, p. 212, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRITSCH, Paulo Roberto Côrrea. **A temperatura como parâmetro acessível e possível de ser utilizado no controle do processo de compostagem em municípios de pequeno e médio porte.** RJ, 2006

KIEHL, Edimar José. **Preparo do Composto na Fazenda**. Brasília: EMBRATER; SNAP,1980. 13.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PINTO-COELHO, Ricardo M. **Reciclagem e desenvolvimento sustentável no Brasil.** Belo Horizonte: Recóleo, 2009, 340p.

SERRANO, C.M.L. **Educação ambiental e consumismo em unidades de ensino** fundamental de Viçosa – MG. 2003. 91 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Florestal) –Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2003.

VALLE, Cyro Eyer. **Qualidade ambiental:** como ser competitivo protegendo o meio ambiente. São Paulo: Pioneira, 1995.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XVII

## DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 4º ANO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA JULIETA MOURA SOUZA– IPANGUAÇU/RN

Talita Irineu de Araújo[42]; Antônia Maria do Nascimento Nobre[43];
Lucia Bernadete Soares de Lima[44].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-17

**RESUMO:**

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo, criança ou adulto, tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de codificação e decodificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. Tendo como objetivo geral investigar as dificuldades de aprendizagem enfrentadas no processo de aquisição da alfabetização do 4º ano da Escola Municipal Professora Julieta Moura Souza, Ipanguaçu/RN. Os objetivos específicos: a) identificar as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita apresentadas pelos alunos do 4º ano; b) analisar as práticas docentes com relação à leitura e à escrita da turma do 4º ano. A metodologia aplicada foi a qualitativa descritiva. Onde foi aplicada uma entrevista com a professora titular da sala, feita observação e depois uma intervenção. Tendo como respaldo escritores como Ferreiro e Teberosky (1986), Demo (1994), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Paulo Freire (1998).

**PALAVRAS-CHAVES:** Dificuldades de Aprendizagem. Alfabetização. Conhecimento.

## INTRODUÇÃO

O Brasil garante às crianças de 6 a 14 anos acesso a uma educação fundamental gratuita, tornando a escola universal a todos. Todavia, essa acessibilidade à educação não garante a qualidade da educação.

42 Pós-graduada em Educação Especial com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (FACESA). Professora do município de Pendência/RN. E-mail: talitairineudearaujo@gmail.com
43Pós-graduada em Língua Brasileira De Sinais (FACESA). E-mail: Professora. Amariadonascimento2@gmail.com
44 Pós-graduação em Alfabetização e Letramento (FACIBRA). Professora do Município de Pendências/RN. E-mail: bernadetesoaresdacosta15@gmail.com

Há uma grande lacuna de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental em consequência de um grande número de alunos com dificuldade em aprendizagem, interferindo no seu futuro desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social.

Entende-se que existem alunos que, por diversos motivos não acompanham o que lhes é ensinado. Isso independe do nível de complexidades dos conteúdos ou da metodologia utilizada. É evidente a dificuldade que muitas crianças e adultos possuem em ler e escrever.

Após observar os educando do 4º ano da Escola Municipal Professora Julieta Moura Souza, Ipanguaçu/RN, fiz essa pesquisa que aborda as dificuldades de aprendizagem na alfabetização, observo quais os pressupostos que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos educando nos anos iniciais.

Nessa pesquisa investigo como as dificuldades de aprendizagem na alfabetização dos alunos do 4º ano da Escola Municipal Professora Julieta Moura Souza, Ipanguaçu/RN interferem no domínio das habilidades e rendimento, no que se refere aos aspectos pedagógicos e objetivos traçados para o aluno.

Para desenvolver a pesquisa foi elencada uma questão que será a base para a condução da pesquisa que é: Quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos do 4º ano de aprendizagem na alfabetização da escola citada?

O estudo terá como modalidade de pesquisa o método qualitativo, Adoto o questionário, observação e a intervenção como instrumentos investigativos. O aporte teórico será representado por diversos autores, entre eles Ferreiro e Teberosky (1986), Almeida (2002), Demo (1994), Kirguel (1996), Correia (1991), Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), dentro outros que serão relevantes na condução da pesquisa.

Nesse contexto, defino como objetivo investigar as dificuldades de aprendizagem enfrentadas no processo de aquisição da alfabetização do 4º ano da Escola Municipal Professora Julieta Moura Souza, Ipanguaçu/RN.

## JUSTIFICATIVA

A elaboração desta pesquisa partiu da tentativa de conhecer e entender sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita dos alunos do 4º ano da Escola

Municipal Professora Julieta Moura Souza, Ipanguaçu/RN, e tem como proposito investigar o nível das dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita nesta turma.

É sabido que os alunos não têm o hábito de leitura e nem de escrita dentro e fora da sala de aula.

Ao longo dos tempos, infinidades de estudos têm abordado questões que envolvem a leitura e a escrita dos indivíduos. A leitura e a escrita tem sido requisito básico para os indivíduos participarem ativamente na sociedade. Vivemos numa sociedade que valoriza formalidades, boas maneiras de falar, escrever e se conduzir, nessas oportunidades, necessitamos aprimorar o nosso uso da leitura e escrita.

Atualmente, vivemos a era da informação, e não é possível imaginar comunicação entre os humanos sem o uso da leitura e escrita. Estamos o tempo inteiro sendo bombardeado por informações que chegam por todos os ângulos: outdoor nas ruas, placas informativas, panfletos, jornais, revistas e a maior fonte informativa destacada nas últimas décadas: a internet.

Surge oportunidade de discussão pautada nas deficiências que grande parte dos estudantes do ensino fundamental anos iniciais apresentam no que tange as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. Devido a essa problemática, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) discutem práticas docentes, mencionando que os professores devem enfatizar em sala de aula práticas de leitura. Dessa forma, é cabível que os docentes se apropriem de estratégias de leitura afim de que os estudantes possam desenvolver sua competência leitora e escritora.

Levando-se em conta o trabalho realizado na escola, é necessário questionar os motivos que impedem esses educando não terem se alfabetizado plenamente. Se o Brasil é um país cujo status é de nação em desenvolvimento, apesar dos problemas que ainda tem por superar, é necessário que haja um respeito de como não apenas ensinar os alunos a decodificarem um texto, mas como mostrar a esses alunos a importância que a habilidade de ler e compreender textos trará para a sua vida em particular, e para a nação como um todo.

Justifica-se, assim, a elaboração desta pesquisa, ou seja, pela existência de uma grande lacuna de aprendizagem e da impossibilidade de continuar a investigar é as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita desses educando, pois interferem no

desenvolvimento social e principalmente cognitivo. As mesmas podem ser descobertas dentro do contexto escolar e sala de aula, com finalidade de proporcionar aos professores orientações e instrumentos que permitam modificar o conflito manifestado. Morais (1994) afirma:

> [...] com frequências os professores explicam por que o aluno não aprende, atribuindo a culpa, apressadamente, a aspectos isolados, deficiências de natureza biológica, psicológica e cultural, carências de diferentes tipos, em detrimento de pesquisas mais abrangentes e de análises mais criteriosas capazes de esclarecer a situação.

Já para Fonseca (1995):

> As dificuldades de aprendizagem aumentam na presença de escolas superlotadas e mal equipadas, além de contarem com muito professores "desmotivados". A escola não pode continuar a ser uma fabrica de insucessos.

Segundo Fonseca (1995), podemos concluir que os professores assim, como as escolas devem trabalhar com competência e dedicação (revendo seus métodos de ensino e adaptando-os quando necessário), para atraírem os alunos para a escola, embora, não podemos negar que independente do tipo de escola ou sala de aula há alunos que realmente apresentam dificuldades de aprendizagem e devem ser diagnosticados e tratados devidamente por um profissional competente e ter o apoio do professor e da família.

Procurar-se à diante da problemática uma resposta para essas dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita levando em conta que cada criança é única e suas dificuldades merecem toda atenção no sentido de resgatar-lhe o interesse, a disposição e a motivação em suas atividades escolares com o uso de tantos recursos que se fizerem necessários.

## OBJETIVOS

GERAL: Investigar as dificuldades de aprendizagem enfrentadas no processo de aquisição da alfabetização do 4º ano da Escola Municipal Professora Julieta Moura Souza, Ipanguaçu/RN.

ESPECÍFICOS: Identificar as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita apresentadas pelos alunos do 4º ano da Escola Municipal Professora Julieta Moura Souza, Ipanguaçu/RN. Analisar as práticas docentes com relação à leitura e à escrita da turma do 4º ano.

## O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A tarefa de ensinar não é uma ação fácil. Muitos são os problemas encontrados para se apropriar da aprendizagem. Problemas esses enfrentados tanto pelos professores como pelos alunos.

Desde década de 1970 que se estudam/pesquisa maneiras para se melhorar o processo que envolve o ensino e consequentemente a aprendizagem.

O domínio da leitura e da escrita é o responsável pelo fracasso escolar, principalmente, no Ensino Fundamental, nas séries iniciais, pela dificuldade de alfabetizar, por não conseguir que os alunos se apropriem dos padrões do uso formais da língua. Problemas como a falta de motivação, participação, responsabilidade ou compromisso, a imaturidade, as brincadeiras na sala de aula, a agressividade e a timidez, são fatores que refletem na aprendizagem dos alunos. Podemos afirmar também que métodos utilizados pelos professores podem ser errôneos na aquisição da aprendizagem.

O aluno ao chegar à escola, já traz consigo uma bagagem significativa na sua aprendizagem, visto que as primeiras relações estabelecidas pelo aluno se darem no convívio familiar.

> As primeiras relações que contribuem para aprendizagem e desenvolvimento do aluno são as que ele mantém com os pais e irmãos, primos, amigos, a igreja, a família, a sua comunidade. Esses são os primeiros elementos mediadores de seu desenvolvimento, de sua formação, de seu conhecimento. Quando eles vêm para a escola, já trazem consigo um conhecimento (ALMEIDA, 2002, p. 25).

Tendo essa informação como base, o professor deve entender que não é o primeiro a transmitir conhecimento para o aluno. E deve levar em conta o conhecimento já adquirido para servir de alicerce no desenvolvimento de uma nova aprendizagem. O professor tem que entende que o educando é o sujeito da sua própria aprendizagem. Com esse entendimento o professor passa a ser mediador do conhecimento dentro da sala de aula.

A relação que o professor estabelece na sala de aula ao ensinar apresenta uma forte influencia sobre o aluno que aprende, fazendo-o modificar atitudes, conceitos, ideais, habilidades, comportamento.

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor é de mediador entre o conhecimento e o aluno. O professor ultrapassa sua atuação, deixa de ser mero transmissor do conhecimento.

Como o professor deve agir tendo a concepção que ele é mediador do conhecimento?

O professor é apontado como a pessoa mais importante na construção de um clima favorável para a aprendizagem dentro da sala de aula, podendo contribuir, também, para um ambiente refratário à expressão da criatividade. Por outro lado o professor é um sujeito ativo e interativo, com traços de personalidade que identificam sua natureza pessoal, a sua prática pedagógica é permeada por uma complexidade de fatores que agem como facilitadores e inibidores à expressão das suas habilidades criativas.

A mudança na postura do professor é um assunto bastante questionado. Assumir uma postura diferente da já assumida e se preocupar com o aluno como pessoa, que devem ser respeitado com suas individualidades são um componente fundamental para a aquisição de uma aprendizagem significativa.

O trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem consiste em permitir que o aluno construa seu próprio conhecimento. Esse conhecimento que deve ser construído implicar em levar o aluno, a saber, pensar e adquirir capacidade de dominar e renovar as informações e decidir o que fazer com elas. O discente deve aprender para transformar, pesquisar para reconstruir, não dever apenas copiar e decorar. Segundo Demo (1994)

> O aluno deve abandonar definitivamente a condição de objeto da aprendizagem. Sua função não é copiar e reproduzir, mas reconstruir, construir sob orientação do professor (DEMO, 1994, p. 87).

O professor deve embutir na mente dos alunos, que eles são parceiros na construção do conhecimento e da sociedade moderna. Nesta perspectiva, o professor não será simplesmente alguém que colocará o aluno para fazer algo. Ele irá fazer com que o aluno aprenda, compreenda, entenda, faça análises, reflexões, questione. Paulo Freire (1998) acredita que o ato de ensinar vai muito além de transferir conhecimento. O

professor deve apresentar a seus alunos a possibilidade para construção e a produção de seu próprio saber. Ele deve levar o aluno a refletir e discutir um assunto em questão, possibilitando assim um crescimento intelectual e cognitivo.

Outro ponto fundamental no processo de aprendizagem do aluno em sala de aula que está ligado ao papel do professor está na afetividade.

A relação que caracteriza o ensinar e o aprender acontecem a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. Base dessa relação é a afetividade, pois é através da comunicação emocional do bebê que o adulto atende suas necessidades. Esse vínculo entre o adulto e a criança sustenta a etapa inicial do processo aprendizagem. É através desse mesmo vinculo afetivo, que a criança, nos anos iniciais, se apropria do mundo simbólico e consequentemente adquirir avanços importantes no âmbito cognitivo.

Wallon em seus estudos referente à aprendizagem afirma que a afetividade desempenha papel fundamental na construção e no funcionamento da inteligência. Ainda segundo o autor citado acima, a primeira relação do ser humano ao nascer é com as pessoas ao seu redor e é dessa relação que surgi os primeiros aprendizados.

Relacionando a teoria de Vygotsky e Wallon percebe-se que ambos defendem a afetividade entre o professor e o aluno para que haja uma aprendizagem significativa no processo de construção do conhecimento.

Experiência de aprendizagem favorável está claramente associada a uma relação afetiva positiva entre professores e estudantes. Quando o professor trabalhar em sala de aula empenhando-se no sentido de propiciar a interação com os estudantes e dar uma maior importância aos aspectos afetivos no sentido de beneficiar, desta forma, o processo de aprendizagem se dará de forma mais consistente.

## PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA: REFLEXÕES TEÓRICAS

Leitura é a ação de ler algo. É o hábito de ler. Na formação de leitor, é preciso ter claro que ler não é apenas um processo de decodificação de letras e palavras, não é somente converter em som. Ler é um processo de atribuição do significado do texto pelo leitor.

O hábito de leitura é uma prática extremamente importante para desenvolver o raciocínio, o senso crítico e a capacidade de interpretação.

O prazer da leitura deve ser despertado logo na infância. Ler faz parte da formação cultural de cada individuo. A leitura estimula a imaginação, proporciona a descoberta de diferentes hábitos e culturas, amplia o conhecimento e enriquece o vocabulário.

Leitura é produção de sentido. Recorremos a Lajolo

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto é, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p. 59).

As diferentes modalidades de leituras acontecem simultaneamente, de modo que os alunos estão quase sempre envolvidos com várias leituras ao mesmo tempo. Alguma dessas modalidades tem diferentes focos a cada trimestre, outros se estendem ao longo do ano como atividades permanentes. Mas cada uma é organizada em torno de orientações especificas, a partir dos quais cada professor pode construir e planejar suas intervenções didáticas. São elas: bibliotecas todos os dias, leitura socializada, leitura individualizada, unidade de leitura ou leitura mediada.

No processo de desenvolvimento da escrita as autoras Ferreira e Teberosky (1986), apontam que, nas décadas de 1960/1970, surgiram mudanças significativas no que concernia à maneira de compreender os processos de aquisição/construção do conhecimento e da linguagem na criança. Foi nessa época que se passou a considerar que a escrita era uma maneira particular de "notar" a linguagem e que o sujeito em processo de alfabetização já possuía considerável conhecimento de sua língua materna. Até, então, a alfabetização muito pouco tinha a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças, estando essencialmente baseada na repetição, memorização e era tido apenas como objeto de conhecimento na escola;

Para aprender a escrever, é fundamental que o aluno tenha muitas oportunidades de fazê-lo, mesmo antes de saber grafar corretamente as palavras: quanto mais fazer isso, mais aprenderá sobre o funcionamento da escrita. Mesmo quando as crianças ainda não sabem escrever convencionalmente, elas já apresentam hipótese sobre como fazê-lo.

Aqui no Brasil, a teoria do conhecimento empirista dominou (e em muitas situações continua dominando, já que pesquisas têm evidenciado que muitos professores alfabetizadores ainda trabalham com a mesma cartilha que usavam antes das versões mais

"modernizadas" surgidas com o advento do PNDL) tudo que se fez em alfabetização até a publicação do livro A Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). A teoria empirista considera que os alunos chegam a escola todos iguais e completamente ignorantes, no que se refere a escrita, e que bastaria ensinar quais letras correspondem a quais segmentos sonoros para que elas compreendessem o modo do funcionamento alfabético.

Contrariando os fundamentos empiristas dos "métodos de alfabetização", que viam a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de associação entre grafemas e fonemas, no qual a criança evoluiria por receber e "fixar" informações transmitidas pelos adultos. Ferreiro e Teberosky (1986) demonstraram que as crianças formulam uma série de ideias próprias sobre a escrita alfabética, enquanto aprendem a ler e a escrever.

Considerando que a escrita não é um código, mas um sistema notacional as autoras observaram que o aprendiz no processo de apropriação da escrita alfabética, formula respostas para duas questões básicas: I) O que a escrita nota (significados das palavras? O significante?); II) Como a escrita alfabética cria notações? (Utilizando símbolos quaisquer ou convencionados? Empregando símbolos para representar o som das palavras? Ao nível da sílaba ou do fonema?).

## DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

É difícil uma definição de aprendizagem que envolva todos os processos de aprender. A aprendizagem não é apenas um processo de entrada e saída de informações, nem pode ser considerada somente emocional. A aprendizagem envolve as áreas cognitivas, emocional, psíquica e social.

O ato de aprender algo inicia desde a gestação. O aprender é um caminho para atingir o crescimento, a maturidade e o desenvolvimento como pessoas num mundo organizado.

O termo dificuldade de aprendizagem começou a ser usado na década de 60 e até hoje na maioria das vezes é confundido por pais e professores como uma simples desatenção em sala de aula ou crianças desobedientes. Mas a dificuldade de aprendizagem

refere-se a um distúrbio que pode ser gerado por uma serie de problemas cognitivos, emocionais ou neurológicos, que pode afetar qualquer do desempenho escolar. Kirguel (1996), afirma que dificuldades de aprendizagem seriam incapacidades funcionais ou dificuldades encontradas na aprendizagem de uma ou de várias matérias escolares. Diante disso, percebemos que (CORREIA, 1991) afirma que:

> Dificuldades de aprendizagem especificam uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O tema inclui como problemas perceptíveis, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba crianças que tem problemas de aprendizagem resultante das deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional, ou de desenvolvimento ambientais, culturais ou econômicos.

Uma criança com dificuldade de aprendizagem é aquela que não consegue aprender com os métodos com os quais aprendem a maioria das crianças, apesar de ter as bases intelectuais apropriadas para a aprendizagem.

Diversos fatores podem interferir no desenvolvimento da aprendizagem de uma criança. Esses fatores podem ser de origem orgânica, emocionais, específicos ou ambientais.

Na aprendizagem escolar é necessário que a criança apresente um bom desenvolvimento em partes do seu corpo, tais como ouvido e olhos. Problemas envolvendo esses dois órgãos são de origem anatômica. A miopia e a hipoacusia costumam ser os principais causadores de dificuldades de aprendizagem escolar dentro dos fatores orgânicos.

Quando se reporta a fatores emocionais, fala-se da afetividade, do amor, do carinho. A criança que convive num espaço familiar repleto de afetividade fica mais perceptível a desenvolver a sua aprendizagem.

Os fatores de ordem ambiental estão correlacionados aos fatores de ordem emocional. O ambiente ao qual a criança está inserida propicia o aprender. Para aprender algo, se faz necessário que alguém ensine. A pessoa que fica na responsabilidade de fazer essa transição do conhecimento deve possibilitar ferramentas para que aja essa aprendizagem. À medida que isso é possível, as crianças adquiriram a confiança no

aprender e consequentemente aprende. Em outras palavras, ao ensinar com afetividade a criança aprender e essa afetividade é algo inerente a seu ambiente de convívio.

Quando se reporta aos fatores específicos, fala-se de situações como dificuldade de lateralidade, déficit de linguagem, déficit de leitura e escrita, dificuldade na articulação de fonemas, sílabas. Essas situações estão centradas na área da adequação perceptível motora.

## METODOLOGIA

Neste trabalho serão apresentados todos os procedimentos utilizados para obtenção dos resultados da pesquisa. Primeiramente, mostraremos a concepção do tipo de pesquisa que nos propusemos a fazer, e por consequente, explicitaremos o caminho metodológico que trabalharemos. Neste sentido, focalizamos todos os procedimentos, os instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados, o campo de pesquisa e os participantes envolvidos para a obtenção dos resultados.

## ESCOLA CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Julieta Moura Souza localizada na rua do INCRA 1º zona rural na comunidade de Arapuá, pertencente a cidade de Ipanguaçu/RN, tem como órgão mantedor a Prefeitura Municipal, representada pela Secretaria de Educação.

A escola é de médio porte tendo como modalidade de ensino a educação infantil e ensino fundamental I e II. A mesma tem como turno de funcionamento matutino e vespertino e atendente 396 alunos.

## SUJEITOS DA PESQUISA

O sujeito da pesquisa foi selecionado da turma do 4º ano do turno matutino da Escola Municipal Professora Julieta Moura Souza. A seleção se deu por esses alunos apresentarem um déficit muito grande de aprendizagem. Foram selecionados quatro alunos de ambos os sexos.

## INSTRUMENTOS DE ANÁLISE E COLETA DE DADOS

O estudo desejado fará uso da entrevista semiestruturada e observações participantes. Conforme Chizzotti (2001, p. 90) as observações participantes ocorrem da seguinte forma "a observação participante é obtida por meio do contato do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista".

O estudo contará ainda com o caderno de campo e câmera fotográfica digital.

O que diz respeito a entrevista podemos dizer que é uma ferramenta que possibilita um maior contato com o entrevistado e possibilita um vínculo de confiança entre as pessoas envolvidas. Os momentos de observação possibilitaram conhecer melhor um pouco do trabalho da professora entrevistada. Nesse sentido, primeiro foi feita a etapa de observação e em seguida, a entrevista com a professora e por ultimo a aplicação de atividades de intervenção.

## RESULTADO DA PESQUISA

### PERÍODO DE OBSERVAÇÃO DA TURMA

Observando a sala de aula do 4º ano pude perceber que grande parte da turma encontra-se com sérias dificuldades, mas mantive o foco nos alunos mais preocupantes no que diz respeito ao total desprendimento da leitura e escrita.

Durante esse período percebe que os alunos procuram sempre durante a explicação da professora algum tipo de entretenimento. Os mesmos praticam brincadeiras, desenham, rabiscam ou simplesmente conversam sobre coisas alheias a aula. As badernas geralmente são promovidas por alunos que sofrem essa defasagem na aprendizagem.

No decorrer das aulas os alunos estão desconcentrados atrapalhando até mesmos os demais que procuram responder e a participar das atividades. A professora é paciente e está sempre procurando explicar os assuntos das atividades trazendo para o contexto do aluno, porém geralmente sem sucesso. Isso se deve as constantes interrupções dos alunos. A sala de aula está sempre cheia, porém com a qualidade da aprendizagem muito inferior.

Os alunos observados não se preocupam em aprender ou se que se importam se seus pais serão informados da sua total ausência das atividades.

Ainda na continuidade da aula os alunos com tais dificuldades entram constantemente em momentos de ausências, incomodam com perguntas sem nexos e saídas constantes e desnecessárias ao banheiro ou pátio da escola, quando na verdade buscam apenas sair para aparecer sem qualquer tipo de razão especial.

Tais atitudes deixam a professora desmotivada, sem vontade e disposição para dar continuidade à aula. Isso é um ponto preocupante, pois a mesma é parte essencial na aprendizagem do aluno, por isso é necessário acreditar e insistir usando outras formas e necessário para alcançar metas.

É perceptível observar a total rejeição a partir do momento em que a professora inicia a aula com disciplina de português e claro na lousa ao escrever. Os alunos executam a escrita de forma mecânica, sem expressão e indagação ou observação sobre a escrita. Os mesmo imaginam que em todas as atividades a escrita é a única coisa que dominam.

Ao aproxima-me das carteiras para ver o desempenho dos alunos, percebo uma triste realidade, a escrita é sem noção. Os alunos não sabem nem o que estão transcrevendo. Apenas rabiscam formas aleatórias, palavras sem nexos ou sem sentido.

Após isso nada mais, já sem paciência os mesmo promovem as famosas badernas, incitando sempre os demais a participar e interferirem tornando tudo um caos.

Percebo total desprezo pela didática aplicada pela professora na sala de aula. Ao término a pressa é um grande descontrole, é como se a sala de aula para eles fossem uma prisão e não um lugar de liberdade de aprendizagem e pensamento altruísta.

Outro fator observado foi a violência, grande parte dos alunos que se envolve com violência na sala de aula são alunos com dificuldades de aprendizagem, tais alunos estão mais propensos. Esses alunos se excluem psicologicamente, por isso os mesmos geralmente agridem e tornam a aula improdutiva e desinteressante. Cada vez mais estes alunos se sentem marginalizados das atividades escolares por não se sentirem parte de algo da qual sentem incapazes de executar.

Esses dias de observação foram suficientes para entender que os problemas que esses alunos têm a respeito da leitura e escrita, são fatores preocupantes. A sala inteira demonstra dificuldades, porém em âmbitos e graus diferentes, procurei selecionar entre

os alunos desta referida sala de aula apenas 04 (quatro) para aplicar métodos não convencionais, de acordo com as descobertas na dificuldade particular de cada individuo.

O primeiro passo foi pesquisar sobre especialistas e suas respectivas pesquisas na área da psicogênese que trata das dificuldades da leitura e escrita. Iniciei minha pesquisa com algumas questões que era essencial saber:

- Que alunos não conseguem aprender?
- Que problemas podem bloquear a aprendizagem dos alunos?
- Quais métodos usar para obter resultados satisfatórios na área de leitura e escrita com os alunos?
- O que é importante observar na metodologia do plano de aula que será colocado em prática?

Ao buscar tais conhecimentos encontrei um caminho que me parece mais confiável e sólido para obter respostas. A doutora em psicologia Emília Ferreiro foi propulsora nas descobertas no campo da aprendizagem na leitura e escrita, tornando-se um marco na transformação de um novo olhar para essa prática.

De acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) a aprendizagem é processual e envolve níveis estruturais da linguagem e escrita que explicam essas diferenças individuais e nos mais diferentes ritmos. Esses níveis são denominados de nível pré-silábico, silábico e alfabético.

Obtendo o conhecimento de tais níveis, fez-se necessário identificar a qual nível os alunos participantes da pesquisa se encontravam para poder selecionar as atividades adequadas a capacidade atual de cada aluno.

Após obter os dados, fez-se necessário promover com cada um dos mesmos um momento particular para aplicação das atividades desenvolvidas. Esses alunos terão apenas uma atividade em comum, o contato direto e real com diversos tipos de textos diversificado.

O uso desse tipo de material é importantíssimo, pois segundo Ferreiro e Teberosky (1986) as crianças que mais se encontram com dificuldades de leitura e escrita são as que menos tiveram contato com textos escritos em qualquer forma. Por isso a importância de promover esse encontro.

A variedade de tais textos remete a importância do contexto de vida dos alunos, que Segundo Ferreiro e Teberosky (1986) deve ser levado em consideração como parte ativa e real da aprendizagem. Introduzir tais conhecimentos prévios é compreender que o aluno de alguma forma mesmo sem saber ler e escrever de acordo com as normas educacionais traz consigo conhecimento do mundo, pois os mesmos convivem constantemente com diversos tipos de textos que remetem informações sobre algo ou alguém e nem se dão conta disso.

Ferreiro e Teberosky (1986) ainda fala sobre uma pergunta clássica como se deve ensinar a ler e escrever, quando na verdade a pergunta é outra, e sim como alguém aprende a ler e escrever. Independente do processo que o aluno é submetido é importante o professor entender que isso é um processo de construção de conhecimento multo onde o educador ajuda o educando na sua busca pela aprendizagem. Dessa forma o aluno estará sempre se aperfeiçoando cada vez mais ao atingir metas e a necessitar ultrapassar dificuldades de comunicação coletiva.

As atividades dos alunos estarão ligadas com o objetivo direcionadas para os textos expostos a eles. Isso facilitará a aprendizagem, pois tais textos trarão noticias e histórias das quais os mesmos conhecem ou já ouviram para que ocorra entendimento liberando assim a autoconfiança. Os educando se sentirão parte de uma construção de troca de conhecimentos.

## INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Os alunos selecionados parece estranharem a retirada deles da sala de aula para outro espaço e perguntaram por que tiveram que sair. Explico dizendo que necessitava de quatro alunos para aplicar um trabalho que irá mim ajudar a entender porque eles tem tanta dificuldades para aprender noções básicas de como ler e escrever de maneira correta.

A principio para dar início a elaboração e a aplicação das atividades, necessitava saber em que grau de alfabetização se encontrava os alunos. Propôs aos mesmos a seguinte tarefa:

**1ª Atividade:**

Tema: ESCRITA ESPONTÂNEA A PARTIR DE IMAGENS.

Duração: 50 minutos

Metodologia: Foi distribuído aos alunos blocos de folhas numeradas a com linhas. Nessas folhas estava a seguinte questão: Escreva na folha 1 cinco (5) nomes de animais e na folha 2 cinco (5) nomes de frutas.

Tanto os nomes de animais como os nomes das frutas foram expostas aos alunos visualmente em imagens coloridas e ilustradas para que ao olhar os alunos pudessem escrever de sua maneira, sem interferências para assim obter os resultados necessários para trabalhar as demais atividades.

A análise das atividades demonstrou que os alunos não tinham qualquer tipo de escritos. Para minha surpresa as respostas dos alunos apontavam para o mesmo nível de escrita, o alfabético; pré-silábico. O que mim levou a desenvolver e aplicar as mesmas atividades para os quatros.

Segundo Emília Ferreiro e Teberosky (1986), tais dificuldades de leitura e escrita decorrem, desde da base, quando a crianças não tem contato direto com os escritos, ou seja, leitura diversas.

Baseado nessas informações foi aplicado as seguintes.

**Atividades: 2ª Atividade:**

Tema: EXPOSIÇÃO DE TEXTOS VARIADOS.

Duração: 50 minutos

Metodologia: Em forma de círculo, sentamos para iniciarmos a aula de forma interativa e dialogada.

Expus diversos textos, não só de histórias como é de costume em seus livros didáticos. Os textos eram de vários gêneros textuais, tais como: poemas, cartas, receitas, lista de compras, histórias diversas, bula de remédio, convite de aniversário, anúncios de vendas entre outro.

Pedi para que eles dessem uma olha em todos e depois fossem escolhendo os que mais lhe chamasse atenção, para que eu pudesse lhes explicar.

Indaguei os alunos com a seguinte questão:

- Quais desses textos vocês já viram ou tiveram contato? Explique para o círculo o que sabia.
- Essa questão oral visa construir o conhecimento de maneira coletiva tornando-o um agente ativo e importante.

- Escolhi junto com eles alguns textos no qual foi lido por mim e discutido com a turma.

Esta atividade tinha como objetivo desenvolver a interação; participação ativa dos conteúdos; exposição dos conhecimentos prévios e a apropriação do conhecimento em geral doam textos, para um desenvolvimento futuro de suas habilidades na leitura e escrita.

É lógico que todo educador compreende que para essa aprendizagem acontecer faz-se necessário que o educando se aproprie da base que conduz de forma direta a esse desenvolvimento que é o reconhecimento das letras alfabéticas.

Por isso a tarefa lida na construção coletiva é essencial.

**3ª Atividade:**

Tema: CONFECÇÃO DO ALFABETO MÓVEL.

Duração: 50 minutos

Metodologia: Ainda no círculo propus aos alunos que produzissem um alfabeto móvel. Conduzi a atividade passo a passo com eles. As letras alfabéticas eram distribuídas para todos.

Eles recortaram e depois colaram numa cartolina para melhor aproveitamento do trabalho. Depois eles coloriram à vontade. O último passo foi a construção do envelope para guardar o material confeccionado.

Esse material será utilizado no decorrer das aulas seguintes.

No decorrer dessa atividade fluiu uma conversa no circulo. Nessa conversa um dos alunos participantes comentou que a professora titular nunca fazia algo diferente como o que estávamos fazendo. Esse comentário nos leva a crer que as aulas da professora são tradicionais, sem estímulos e sem desafios para os educando.

A atividade proposta é uma tarefa simples e comum, mas muito eficaz, pois proporciona uma fuga momentânea da rotina de uma sala de aula onde o método geralmente utilizado consiste em uma prática tradicional e monótona que é quadro e giz.

A constância da prática com as letras do alfabeto móvel, claro que forma diferente lúdica, poderá proporcionar aos alunos sem dúvidas o conhecimento necessário, demonstrando sempre aos alunos de que forma e maneira as letras estão presentes no dia a dia das pessoas.

**4ª Atividade:**

Tema: CORRELAÇÃO DE IMAGENS E LETRAS.

Duração: 50 minutos

Metodologia: Pondo em prática o material produzido pelos alunos. Começamos com o reconhecimento demonstrativo e oral das letras contidas no envelope que cada aluno tem consigo. Os alunos deveriam olhar e pronunciar as letras, uma a uma.

Essa atividade tinha como objetivo associar as letras às figuras dos animais e frutas realizadas na primeira atividade, juntamente com outras não utilizadas; Formar novas palavras no quadro juntamente comigo de forma inicial, em seguida os alunos deveriam construir palavras com o alfabeto móvel de forma espontânea.

Ao executar está atividade os mesmos estavam propensos a erros, mas também através da prática a acertos.

Para melhor assimilação dos conteúdos aplicados foi utilizado para trabalhar com eles palavras monossílabas e dissílabas.

Com a constância dessa prática utilizando o alfabeto de diferentes formas e estilos, pois neste aspecto os alunos poderão começar a compreender a forma organizada das palavras e buscarem sempre melhor compreensão dos seus próprios escritos para obterem uma melhor comunicação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos anteriores discutimos sobre alguns suportes teóricos sobre dificuldades de leitura e escrita, de modo a contribuir para uma maior compreensão acerca de nossa discussão do objeto de investigação.

Nessa parte do nosso estudo, apresentamos os resultados obtidos durante o processo de investigação, como também a nossa atividade interventiva. Os resultados conforme já apresentado, foram coletados por meio de questionários, com vistas à realização da atividade interventiva.

Assim, buscamos juntos os nossos colaboradores investigar sobre: As dificuldades enfrentadas pelos alunos do 4º ano na aprendizagem na leitura e escrita. E obtivemos as seguintes respostas, os alunos apresentam um déficit de aprendizagem significativo, mas também querem aprender. O que pôde ser percebido durante a intervenção e as observações foi que, de maneira geral, os alunos se mostraram atentos às atividades, participaram ativamente da maioria delas, dedicavam-se ao máximo à realização das atividades, porém apresentaram o processo de decodificação e identificação das letras e palavras com um déficit grande.

A entrevista foi realizada com a professora titular. Explicamos a ela que se tratava de perguntas sobre alguns conceitos, algumas concepções dela para complementar a pesquisa e que seu nome seria preservado. A mesma se propôs a responder as perguntas e esclareceu seus métodos de trabalho. Ela afirmou que hoje a escola já não é a mesma. Para ela, a falta de interesse, a indisciplina, a falta de acompanhamento da maioria dos pais tem uma grande parcela de culpa na falta de aprendizagem dos alunos.

De modo geral, por meio das entrevistas e das observações feitas, percebeu- se que se trata de uma professora preocupada com a realidade da sua sala de aula, mas sua

preocupação não modifica seus métodos. É uma professora que se utiliza do método tradicional para ensinar.

A partir do momento que se vivenciou uma aprendizagem diferenciada pode se ver que os alunos acionaram seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos.

Os educadores precisam conhecer todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento da criança para exercer um trabalho global, dinâmico, flexível e lúdico, atendendo às suas reais necessidades. Assim, não cabe ao professor apenas transmitir o que ele sabe ou que já se encontra sistematizado, mas também compreender conceitos e vivências reveladas pelos alunos a partir de seu universo sociocultural. Propiciando o brincar, o jogar, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo, interpretar, significar e compreender, de maneira ativa e própria, os comportamentos, usos, costumes e sentimentos humanos.

Na intervenção pedagógica efetuada, ficou explícita a contribuição das atividades diferenciadas ou lúdicas no processo de aprendizagem das crianças. Foi possível perceber o quanto as crianças valorizam pequenas coisas que lhe despertem prazer, imaginação, que desenvolvem a sua ludicidade, contribuindo para sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. de. **Como se trabalha com projetos** (Entrevista). Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetro: Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília MEC/SEF. 1998, p. 40-47. 4ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 1987.

CHIZZOTTI, Antonio. Parte II: **Pesquisa Qualitativa.** In: Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 2001. 5 Ed.

CORREIA, Luís M. **Dificuldades, Contribuição inclusiva e unificação de conceitos.** Braga Associação de Psicólogos Portugueses. 1991.

DEMO, P.. **Pesquisa e Construção do Conhecimento** - Metodologia científica no caminho de Habermas. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. 1994.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana**. Psicogênese da língua escrita**. Porto

Alegre: Arte Médicas. 1986.

FONSECA, Vitor da. **Introdução as dificuldades de aprendizagem**. 2º Ed. Porto Alegre, Artmed: 1995.

FREIRE, Paulo; **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 22ª ed. São Paulo; Cortes, 1998.

KIRGUEL, D. G. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo. Paz e Terra. 1996

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

MORAIS, A. M. P.. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura.** Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 1994. Apostila do Programa Formação de Professores Alfabetizadores (2006, 2º Ed.)

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XVIII

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS, TENDÊNCIAS PARA O PROTAGONISMO E MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS

Valdício Almeida de Oliveira[45]; Vanessa Soares de Santana[46];
Andreza Soares de Santana[47]; Zizina do Rozário Santos[48];
Carolina Batista da Conceição[49].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-18

**RESUMO:**

Este capítulo apresenta ponderações acerca da EaD com referência aos cenários, tendências e perspectivas. Por essa razão, tem-se como objetivo reconhecer a contribuição da EaD para o processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. No que diz respeito à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. As teorias que fundamentaram o cerne das ideias deste trabalho são principalmente de Daros (2020), Kenski (2010), Mercado (2007) e Sousa (2011). Em síntese, estas foram as conclusões: percebeu-se que se trata de uma modalidade amplificadora do ensino em cenários (inter)nacionais; observou-se a amplitude da EaD e, com o aprimoramento dos meios que ela usa, a possibilidade de maior destaque mundial em contextos positivos da educação; e houve protagonismo para a modalidade a distância, especificamente, nesse período da crise sanitária causada pela Covid-19.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação à distância. Desafios. Ensino-Aprendizagem. Aulas Remotas.

## DOS ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA A CONTEXTOS COMPARATIVOS: HISTÓRIA E EVIDÊNCIAS TECNOLÓGICAS

A Educação a distância (doravante EaD) se refere a uma modalidade em que docentes e discentes, fisicamente, são separados. Todavia, é por meio das tecnologias

45 Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UCAM). Professor da Educação Básica (Seduc-PE) e graduando em Pedagogia (FALIBER). E-mail: valdiciosds@hotmail.com
46 Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FAVENI) e graduada em Pedagogia (UNINASSAU). E-mail: vanessa.soares24@yahoo.com.br
47 Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (FACJARDINS), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FAVENI) e graduada em Letras Português - Inglês (UFS). E-mail: levitaandreza@yahoo.com.br
48 Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa (FAVENI). E-mail: zizishine@hotmail.com
49 Graduada em Pedagogia (UNINASSAU). E-mail: carolinabatista952@gmail.com

informativas e comunicativas que os encontros acontecem e, assim, efetiva-se o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as possiblidades da EaD, há ênfase para a realidade que oportuniza autonomia na busca de aquisição do conhecimento pelo aluno e acessibilidade por meio de mídias digitais. Paradoxalmente, ainda existem desafios e isso causa as seguintes limitações: inclusão digital de classes marginalizadas; domínios de plataformas virtuais para o compartilhamento de saberes e assimilação de conhecimentos; e críticas pejorativas pelo fato de muitos considerarem que cursos a distância são menos eficazes que os presenciais.

Assim, torna-se imprescindível ressignificar o processo de ensino-aprendizagem e (re)construir novas perspectivas para a educação. Nessa conjuntura, os professores e tutores precisam usar os melhores recursos didáticos a fim de que os resultados cognitivos dos alunos sejam efetivamente significativos com favorecimentos para a inclusão no mundo globalizado.

À vista dos argumentos supracitados, este trabalho tem como objetivo geral reconhecer a contribuição da EaD para o processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. No tocante aos objetivos específicos, têm-se: apresentar uma análise de vertentes históricas da EaD; esclarecer possibilidades e desafios em cenários pós-modernos para o ensino a distância; apresentar os principais recursos didático-metodológicos para o processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino em questão; e diferenciar EaD de aulas remotas no contexto pandêmico da Covid-19.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica que, consoante Severino (2016, p. 131), “utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. (...) O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”.

## EAD: UM PANORAMA HISTÓRICO

Historicamente, a EaD é uma modalidade de ensino que passou a utilizar diferentes tecnologias no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Destaca-se que, a depender da época vivenciada pela humanidade, ocorria a evolução dos recursos educacionais que eram empregados e, por conseguinte, isso proporcionava a melhoria das

condições didáticas e pedagógicas. Indiscutivelmente, com o avanço tecnológico, a EaD se expandiu e as mídias tradicionais (como correspondência, rádio e televisão) foram substituídas por estes aparatos modernos: *internet*, e-mail, videoconferência, fórum etc.

Decerto, a EaD acompanhou a evolução das tecnologias de comunicação. Evidencia-se que a trajetória não é recente, pois existem indícios da criação a partir da invenção da imprensa no século XV. No referido momento, esse formato educacional era posto em prática mediante a leitura de livros impressos e a transmissão para os alunos. Porém, a difusão ocorreu nos séculos XIX e XX em vários países europeus como Suécia, Espanha, França, Inglaterra e Estados Unidos. No Brasil, por sua vez, não existe uma data precisa de criação da EaD, mas há relatos de que, no século XIX, houve um curso profissionalizante de datilografia por correspondência realizado na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com Alves (2011),

> Provavelmente, as primeiras experiências em Educação a Distância no Brasil tenham ficado sem registro, visto que os primeiros dados conhecidos são do século XX. (...) 1904 – o Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo (ALVES, 2011, p. 87).

É válido evidenciar que, naquele século, o rádio foi o recurso tecnológico mais utilizado em nosso país no ensino a distância. A aplicação desse instrumento como meio de transmissão de conteúdo instrucional teve início em 1923 com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e se prolongou durante décadas realizando muitas ações e diferenciados tipos de projetos, quase sempre de caráter governamental.

Posteriormente, o suporte televisivo passou também a ser utilizado em tal modalidade. Na década de 70, surgiu o Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares) cujo objetivo era o de instituir um sistema nacional de educação televisiva via satélite. Esse posicionamento favoreceu a origem do Telecurso 1° e 2° graus que, depois, passou a denominar-se Telecurso 2000. Ele tinha por finalidade o aperfeiçoamento do ensino na educação básica e nos cursos profissionalizantes.

Certamente, nessa época, ocorreram inúmeras ações de âmbito nacional com a utilização de "TVs educativas" que apresentavam variadas programações culturais e incluíam projetos com múltiplos objetivos para o ensino a distância. Em 1996, surgiu a

TV Escola, orientada principalmente para auxiliar os docentes na formação e atuação laboral por intermédio de programas televisivos e vídeos educativos. (KENSKI, 2010).

Ao levar em conta essa síntese histórica da EaD, salienta-se que as maneiras de ensinar e aprender a distância se transformaram, especialmente em consequência do desenvolvimento da tecnologia aplicado a área da comunicação e informação. Dessa forma, torna-se possível agrupá-la em gerações, conforme os recursos utilizados em cada uma delas. Em consonância com Gomes (2009), essa evolução tecnológica pode ser dividida na seguinte cronologia: a primeira fase ocorreu até a década de 1960 e foi denominada de "geração textual" em que se utilizava unicamente textos impressos enviados pelos Correios; a segunda – denominada de geração analógica – ocorreu entre as décadas de 1960 e 1980 e passou a utilizar recursos tecnológicos audiovisuais os quais serviam de complemento aos textos impressos; e a terceira é a fase em que estamos (denominada de geração digital) e utiliza as tecnologias de informação e comunicação bem como muitos recursos tecnológicos inovadores e de fácil acesso às imensas redes de computadores.

Embora a EaD esteja presente no Brasil há bastante tempo, o reconhecimento oficial ocorreu somente em 1996 mediante a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que, no Art. 80, expressa

> O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
>
> § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
>
> § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
>
> § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
>
> § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
>
> I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de

> comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;
>
> II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
>
> III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996).

Por meio da LDB, houve a primeira menção oficial da EaD no Brasil e, após esse marco, vários decretos, leis e portarias foram sancionados com o objetivo de regulamentar e/ou garantir a qualidade aos processos de ensino-aprendizagem. À vista disso, é perceptível que a EaD, em certa medida, atende às novas demandas da sociedade advindas da ascensão e da limitação do sistema convencional de educação.

Todavia, nos dias hodiernos, ainda existem alguns empecilhos para uma definitiva e qualificada expansão da EaD em nosso país, a saber: o preconceito e a estigmatização da modalidade, pois muitos acreditam que as novas concepções pedagógicas de ensino que utilizem as inovações tecnológicas, não são eficazes para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes bem como não possuem a mesma qualidade das aulas presenciais. Essa discriminação, no entanto, não está respaldada em dados estatísticos de pesquisas recentes. (COSTA, 2011).

Conquanto haja algumas objeções que permeiam esse formato de ensino, é indiscutível o fato de ele ter favorecido a democratização do aprendizado por ser de fácil acesso e custeio, utilizar tecnologias que fazem parte da vivência dos alunos, adaptar-se às diferentes rotinas e romperem barreiras temporais e geográficas. Dessa maneira, pode-se afirmar que a EaD propicia a formação de muitos cidadãos mais preparados e conscientes para viver em sociedade.

## EAD: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA PÓS-MODERNIDADE

A EaD torna-se cada vez mais visível no contexto das sociedades contemporâneas e se mostra disposta para atender às novas demandas educacionais resultantes das transformações ocasionadas pela globalização e pelo atual mercado de trabalho que – cada vez mais – exige profissionais qualificados. Assim, a procura por esse formato de ensino possibilita que o indivíduo estude em qualquer horário e local, sendo uma alternativa pertinente para quem precisa de flexibilidade no cronograma de estudos.

Indubitavelmente, há muitas possibilidades na EaD já que o aluno desenvolve um ritmo próprio, tem mais autonomia para tomar decisões e fazer escolhas. De fato, o ensino a distância é considerado uma alternativa interessante para quem almeja cursar o ensino superior ou, até mesmo, concluir a educação básica. Inclusive, essa modalidade se revela como um mecanismo de inclusão e de acesso ao ensino, pois indivíduos que não podem frequentar cursos presenciais têm mais opções de ingressar em uma faculdade com mensalidades mais acessíveis e, às vezes, mais próxima de suas residências. Dessarte, Cruz; Lima e Padilha (2009) explicam que,

> A EaD é uma modalidade educacional que traz condições de atender de forma eficaz à grande demanda de educação em nosso país, à medida que abre possibilidade para aqueles que não puderam frequentar a escola. Além disso, propicia a permanente atualização dos conhecimentos que são gerados na modalidade, onde o aluno pode estudar o mesmo conteúdo quantas vezes ele achar necessário. (CRUZ; LIMA; PADILHA, 2009, p. 19).

Percebe-se, então, o fato de esse formato de ensino também possibilitar a continuação dos estudos para aqueles que não puderam frequentar a escola ou, talvez, precisam conciliar os estudos sem a necessidade do comparecimento à instituição de ensino devido a um trabalho em tempo integral bem como cuidados com a família. À vista disso, Vidal e Maia (2010, p. 14) destacam que "a EaD possibilita o rompimento da concepção sobre a presencialidade no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o aluno administre seu tempo e espaço de forma autônoma, ou seja, acesse a plataforma em qualquer lugar e a qualquer momento."

Para a EaD, a aprendizagem não parte somente do pressuposto de que uma aula só pode ser realizada com a presença do aluno no ambiente físico, mas de que o aprendiz se torne sujeito da própria aprendizagem e centro desse processo. Nessa perspectiva,

> (…) EaD é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal, em sala de aula, entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial, de modo a propiciar a aprendizagem autônoma dos estudantes. (ARETIO, 1994 apud GUAREZI; MATOS, 2009, p. 19).

Salienta-se que a EaD propicia a formação de cidadãos mais conscientes, comprometidos e capazes de se posicionarem criticamente perante os mais diversos contextos sociais. Desse modo, observa-se que o ensino a distância democratiza o acesso

à educação, porque permite que discentes de diferentes locais ou que vivem em locais remotos e sem instituições educacionais formais tenham acesso à formação. Além disso, a EaD demanda menos recursos financeiros, promove ensino inovador e qualitativo, incentiva a educação permanente para os que desejam ascender-se cognitivamente a fim de obterem renovação e progresso profissional.

Por muitos anos, a EaD foi considerada uma modalidade de ensino com baixa qualidade em virtude de vários fatores como, por exemplo: a falta do contato presencial entre professores e alunos; a possível ausência de organização em relação ao horário de estudos e possibilidade de acúmulo de conteúdo; o preconceito – ainda existente – para com os profissionais formados nesse modelo educacional; a inabilidade com tecnologias por parte de muitos alunos e/ou a falta de condições para adquirir aparelhos tecnológicos modernos; a desconexão com a internet, pois parte dos aprendizes que não dispõem de uma conexão de qualidade não usufruem plenamente do curso.

Ademais, outro desafio para o aluno da EaD é a dificuldade de comunicação e a pouca participação do professor e/ou tutor nas ferramentas de interação do ambiente virtual de aprendizagem. Desse modo, Mercado (2007) explica que

> O tutor pode ser o elemento provocador da desistência de um curso online, devido às dificuldades de comunicação, falta de estímulo, demora no feedback dos exercícios enviados, falta/pouca participação do tutor nas ferramentas interativas do ambiente virtual de aprendizagem. O aluno online geralmente está sozinho diante do computador, portanto, não há quem solucione suas dúvidas imediatamente. A comunicação entre o professor e o aluno se dá quase que exclusivamente por meio do verbal escrito assincrônico, as mensagens na maior parte das vezes não se dão em tempo real, é preciso muita atenção na redação das mensagens a serem enviadas por e-mail ou disponibilizadas no ambiente da disciplina: cautela na escolha dos termos, no tom e no conteúdo das mensagens (MERCADO, 2007, p. 4-5).

Portanto, o educador deve ensinar, encorajar e fornecer feedback construtivo e consistente aos alunos ao longo do curso, ou seja, é fundamental sanar as dúvidas e compreender as principais dificuldades do alunato com a finalidade de, no processo de interação, o aprendizado ser intensificado e significativo.

Consequentemente, Almeida (2012, p. 9) destaca que “devido a diversidade da realidade brasileira e a dificuldade ou até impossibilidade de acesso às TIC por parcela considerável da população, a educação a distância no Brasil continua apresentando

diversas dificuldades que são enfrentadas pelos discentes." Essas situações podem interferir e reduzir o tempo direcionado aos estudos e tais impasses geram resistência, pois a maioria deles entende que não conseguirá se programar; logo, surge a possibilidade de evasão.

Nesse sentido, Arroyo (1997, p. 39) esclarece isto: "[...] a evasão sugere que o aluno que se evade deixa um espaço e uma oportunidade que lhe foi oferecida por motivos pessoais e familiares. Portanto, ele é responsável pela sua evasão." Por essa razão, tais barreiras fogem ao controle da instituição de ensino, resultantes de diversas causas. Embora a EaD seja um modelo de ensino já muito difundido no mundo, de certa forma, ainda gera dúvidas nos estudantes, principalmente, com relação às vantagens e desvantagens.

## PROFESSORES EAD E ALUNOS: USUÁRIOS DE RECURSOS MIDIÁTICOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao se refletir sobre o ensino a distância, valorizam-se, atualmente, bastante as tecnologias sofisticadas porque o processo de ensino-aprendizagem – em tal modalidade – cada vez mais exige a inserção de novos recursos midiáticos. Frisa-se que as tecnologias digitais denotam representação espacial com multiplicidade de atividades relacionadas à formação pessoal, profissional e à sociabilidade. Para Sousa (2011),

> Indubitavelmente, entre as várias tecnologias, sobressai aquela que é sua maior expressão, a Internet, por amalgamar diversas facetas tecnológicas até então separadas, como a escrita, a imagem, o som, etc. Ela é hodiernamente o mais completo meio de comunicação criado pela tecnologia, tem reconfigurado as culturas e suscitado novas estruturas de sociabilidade contemporânea (SOUSA, 2011, p. 172).

Assim, pode-se compreender a internet não somente como tecnologia, mas também como prática social. Posto isso, o professor que aceita o desafio de trabalhar com a EaD deve ter o domínio de conhecimentos atinentes a diversas plataformas que serão usadas para a prática de ensino e, também, para a interação com o alunado. Nesse viés, estratégias pedagógicas devem ser usadas a fim de que haja desempenho na aprendizagem e sociabilidade; por isso, é fundamental alunos e professores e/ou tutores se envolverem na construção de conhecimentos e, se surgirem dúvidas, o ambiente virtual é um campo que possibilita a sanação delas ou compartilhamento de sugestões de pesquisas

pertinentes acerca do conteúdo estudado. Portanto, Silva (2003) defende o ambiente virtual como um "espaço fecundo".

> Um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo, a aprendizagem. Entendemos por aprendizagem todo processo sociotécnico em que os sujeitos interagem na e pela cultura, sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento. As tecnologias digitais podem potencializar e estruturar novas sociabilidades e consequentemente novas aprendizagens (SILVA, 2003, p. 223).

Dessa forma, percebe-se que as tecnologias digitais se tornaram artifícios facilitadores na fomentação de conhecimentos e práticas pedagógicas, pois tais ferramentas estão inseridas em contextos sociointeracionais e culturais. Ressalta-se que os recursos midiáticos são aqueles providos da tecnologia que avança de forma constante, como por exemplo, softwares, apps, data show, wiki etc.

Ressalta-se que, em consonância com Perrenoud (2000), o uso de tecnologias desencadeia novas aprendizagens conectadas com circunstâncias técnicas e sociocomunicativas.

> Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (PERRENOUD, 2000, p. 128).

Nesse sentido, tais habilidades e competências são desenvolvidas por meio de inúmeros *softwares* usados, também, na EaD. Isso tem colaborado bastante com o ensino-aprendizagem, pois facilita o desempenho das atividades para discentes e tutores. Contudo, é preciso que ambos estejam em capacitação contínua para acompanharem o desenvolvimento tecnológico.

Nessa perspectiva, as plataformas existentes para o ensino EaD têm se expandido por conta dos avanços científicos. Nos dias hodiernos, uma das mais usadas é *AVA/Moodle*. No entanto, há outros recursos técnico-virtuais recentes para o compartilhamento de saberes, como por exemplo: bibliotecas virtuais, materiais online, *chats* e aplicativos (*Zoom*, *Google Meet*, *Even*, entre outras). Com a maioria desses

mecanismos, os alunos e professores conseguem interagir face a face. Destaca-se que tais ferramentas causam transformações consideráveis no ensino.

Ademais, o uso de outros aplicativos traz demanda significativa, pois tende a auxiliar aqueles que têm interesse de aprender o novo ou acrescentar. Apesar de serem muito abrangentes para o ensino-aprendizagem, o auxílio do tutor como mediador dos alunos, é relevante para direcioná-los sobre o tipo de *app* mais apropriado para a aquisição de saberes. Por meio do *WhatsApp*, por exemplo, professores podem compartilhar conhecimentos a partir de troca de informações pertinentes sobre os assuntos estudados.

Em suma, os recursos tecnológicos são essenciais para o progresso do ensino-aprendizagem na EAD. Porém, é necessário que todos os profissionais envolvidos nesse trâmite tenham os domínios exigidos bem como se engajem com o propósito de oferecer metodologias nas aulas que, de forma efetiva, oportunizem aprendizado real e completo para os alunos e, dessa maneira, ofereça indistintamente suporte e qualidade. Outrossim, os alunos precisam se envolver nas atividades propostas e se esforçarem para que assimilem os saberes.

## PROTAGONISMO DE METODOLOGIAS DA EAD X AULAS REMOTAS: (DES)SEMELHANÇAS EDUCACIONAIS EM MEIO À PANDEMIA

Inicialmente, ressalta-se que a educação pode ser definida como a aplicabilidade de ferramentas, procedimentos, estratégias e meios para possibilitar a construção e desenvolvimento dos estudantes nas esferas moral, física ou intelectual. Desse modo, podemos afirmar que, por meio dela, constitui-se a sociedade. No entanto, para Freire (1979, p. 14), "A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém." Diante desta afirmação, podemos dizer que o profissional da educação tem o papel de mediador e facilitador da aprendizagem e tem papel fundamental para que se formule técnicas e métodos adequados de ensino a fim de que, didaticamente, oportunize nos variados cenários (presenciais ou virtuais) os graus de aprendizagem conforme as normativas, leis e/ou diretrizes regentes.

Em relação ao cenário atual com a pandemia da Covid-19 – ocasionada pelo vírus Sars Corv-2 –, a palavra que merece destaque no processo de ensino-aprendizagem é:

desafios. Ao seguir as recomendações da Organização Mundial da Saúde relacionadas ao isolamento social, a normalidade dos brasileiros a partir de meados de março de 2020, precisou ser totalmente transformada.

Na prática educacional, por exemplo, evidencia-se que o acesso presencial à sala de aula foi retirado da nossa realidade e, por isso, surgiu a necessidade de reinvenções pedagógicas. Contudo, a falta de recursos tecnológicos para a maior parte de alunos de escolas públicas e a inaptidão de muitos profissionais para o desenvolvimento das atividades remotas em plataformas digitais dificultaram o compartilhamento de saberes e, consequentemente, fizeram com que o ano letivo ficasse por algum tempo parado em instituições.

Todavia, com o agravamento da pandemia em meses consecutivos, os profissionais da educação foram convidados a reconstruir as práticas didáticas e adaptá-las para o modelo emergencial. Similar e circunstancialmente, eles passaram a usar métodos comparados ao do formato EaD, ou seja, videoconferências, possibilidade de aulas gravadas, *podcasts*, uso de plataformas virtuais para que os alunos acessem as atividades, tirem as dúvidas e recebam o *feedback* das produções.

Ao analisar os cenários pandêmico e educativo, observa-se o realce protagonista para o formato EaD, pois as instituições de ensino necessitaram buscar meios e estratégias para que os professores compartilhassem os conhecimentos referentes aos conteúdos que seriam ministrados presencialmente. Nesse sentido, dentre as pouquíssimas opções, as metodologias do ensino à distância adentraram o universo instrucional como os principais meios para o prosseguimento do ensino-aprendizagem, por meio das tecnologias, dos gestores, dos educadores, dos estudantes e, quando necessário, dos pais e/ou responsáveis.

De acordo com Lemgruber (2008), "[...] vivemos a terceira geração, baseada em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia, destacando-se as possibilidades oferecidas pelo acesso à internet." Desse modo, o autor ressalta sobre a importância do uso do ambiente virtual como um recurso e opção de ensino que pode ser utilizado em diferentes cenários da sociedade. Destaca-se que o ensino EaD é ofertado como um modelo pedagógico previsto constitucionalmente, conforme destaca o Art.1º do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

> Art. 1 [...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 3).

Um elemento ponderoso que diferencia as aulas remotas da EaD é isto: aquelas ocorrem em horário convencional, mas na configuração online – caracterizada pelo modelo remoto de ensino em que o professor, conjuntamente com os alunos, conecta-se em salas virtuais; no entanto, eles têm flexibilidade para fazer o próprio horário. Além disso, as aulas remotas dizem respeito a tentativas estratégicas de continuidade de um ano letivo em que as aulas presenciais foram, obrigatoriamente, suspensas por causa de uma pandemia. Segundo Daros (2020), as atividades remotas denotam a realização de práticas pedagógicas temporárias e utilizadas, pontualmente, ao utilizar ferramentas virtuais cuja finalidade é diminuir os impactos na aprendizagem dos estudantes matriculados no sistema de ensino presencial.

Em todo caso, a EaD é uma modalidade lícita de ensino que objetiva a democratização por meio do uso das viabilidades educacionais. Isso, portanto, possibilita o acesso ao conhecimento com plataformas digitais para a aquisição de conhecimentos. (MARTINS; FROM, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concernentemente à contribuição da EaD, percebeu-se que se trata de uma modalidade amplificadora do ensino em cenários (inter)nacionais. Além disso, foi possível compreendê-la como uma ferramenta democrática pelo fato de ela possibilitar variabilidade de cursos e atender a inúmeros estudantes – por vezes – impossibilitados de frequentar aulas presenciais seja na educação básica ou no ensino superior.

No tocante aos desafios, evidenciou-se aspectos atinentes à: discriminação para profissionais formados pela EaD por causa da possibilidade de ofertas de cursos que deixam de acompanhar a evolução dos discentes; dificuldade comunicativa e, ativamente, pouca participação do professor e/ou tutor nas ferramentas de interação do ambiente

virtual; e realidade voltada para educandos que não têm domínio das plataformas digitais e, por consequência, a probabilidade de evasão. Conquanto já tenham acontecido progressões significativas, observou-se a necessidade de a EaD aprimorar os meios para romper com dúvidas referentes às desvantagens e, dessa forma, ser mais destacada, mundialmente, em contextos positivos da educação.

Ao tratar sobre os professores da EaD e alunos bem como das ferramentas tecnológicas que eles usam no processo de ensino-aprendizagem, ressaltou-se o fato de as plataformas digitais serem indispensáveis para o desempenho de vários estudantes numa era bastante tecnológica. Além disso, observou-se que, cada vez mais, surgem variações progressivas desses dispositivos e, por isso, há premência no domínio para manuseá-los.

Com relação às (des)semelhanças entre EaD e as aulas emergenciais no período da pandemia, esclareceu-se isto: houve protagonismo para a modalidade a distância, especificamente, num período da crise sanitária causada pela Covid-19. De um lado, as similaridades se referem à utilização da tecnologia no sistema de aulas remotas, mas na tentativa de cumprir os mesmos princípios das aulas presenciais; do outro, as discrepâncias dizem respeito a procedimentos como: atividades (as)síncronas, orientações (atemporais) de tutores e carga horária não concentrada.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia e Educação a Distância: Abordagens e Contribuições dos Ambientes Digitais e Interativos de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação a Distância**, n. 110, p. 6-15, 2012.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância** - RAABED: São Paulo, Artigo 7, V.10, p.83-92, 2011.

ARETIO, L. G. Educación a distancia hoy. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994. In: GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: IBPEX, 2009.

ARROYO, Miguel G. da. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola - Coleção Educação popular, n. 8, 1997.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Diário Oficial da União. Brasil, 26 de maio de 2017. Seção 1, Ed.100, p.3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02/08/2020.

COSTA, Thalita Silva Neves Veloso. Um breve panorama da educação a distância no Brasil. In: **Sistema Anhanguera de Revistas Eletrônicas – SARE**, Universidade Anhanguera - Uniderp - Centro de Educação a Distância, v. 05 n. 13, p.51-59, 2011.

CRUZ, Flávia Araújo da; LIMA, Tatianne Nascimento de; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. **Educação a distância:** uma visão dos alunos sobre os conceitos de ead e autonomia no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco. 2009.

DAROS, T. **Coronavírus-Metodologias-Ativas:** Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância. Grupo A Educação S/A. Ed. República – Agência de Conteúdo, 19 de março de 2020. Disponível em:< https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 02/08/2020.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin Ed.12. Campinas, 7 de agosto de 1979. p.14. Disponível em: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-educacao-e-mudanca-desbloqueado.pdf > Acesso em: 02/08/2020.

GOMES, Silvane Guimarães Silva. **Tópicos em educação a distância.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. O desafio da Educação a Distância no Brasil. **Revista Educafoco.** UFJF. 2010. Disponível em: < https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>Acesso em: 01/08/2020.

LEMGRUBER, M. S. **Educação a distância:** para além dos caixas eletrônicos. Revista Sinpro-Rio, v. 02, p. 42-49, 2008.

MARTINS, K.; FROM, D.A. **A importância da educação a distância na sociedade atual.** Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco. Paraná, 2016. Disponível em: <https:// www.assessoritec.com.br/wp-content/uploads/sites/641/ 2016/ 12/Artigo-Karine.pdf>. Acesso em: 02/08/2020.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Dificuldades na educação a distância online**. 2007. Disponível em: < http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/ 55200761718PM.pdf> Acesso em: 02/08/2020.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Capítulo 8, Utilizar novas tecnologias.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24ªed. São Paulo, Cortez, 2016.

SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> Acesso em: 03/08/2020.

SOUSA, Carlos Ângelo de Meneses. **Novas linguagens e sociabilidades:** como uma juventude vê novas tecnologias. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2011.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. **Introdução à Educação a Distância.** Fortaleza: RSD editora, p. 17, 2010.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XIX

## EDUCAÇÃO PÚBLICA À DISTÂNCIA NO ESTADO DE MATO GROSSO

Adriana Aparecida Carvalho Pereira[50]; Celso Antonio de Oliveira[51];
Luiza Lewin Bucco[52]; Vilma Barbosa Oliveira[53].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-19

**RESUMO:**

Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância do acesso à Educação Superior Pública na modalidade à distância, bem como se dá esse processo no estado de Mato Grosso. O ensino à distância tem provocado debates, por parte daqueles que aderem e defendem a educação tradicional, e isto caracteriza um desafio urgente e estratégico, principalmente, quando se considera as atuais condições de oferta e a elevada demanda por cursos em todos os níveis no ensino. Conclui-se com este trabalho que o educar e aprender, especialmente na EaD pública, tem propiciado ao aluno, sujeito da aprendizagem, o desenvolvimento de sua autonomia sustentada em uma proposta educativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Distância. EAD. Ensino. Importância. Educação Pública.

## INTRODUÇÃO

A Educação Superior Pública à Distância é um processo de ensino-aprendizagem, mediante os diversos meios de comunicação social, com alunos dispersos e distantes entre si e separados também fisicamente do professor. A educação à distância, também conhecida por EAD, ofertada através do Programa da Universidade Aberta do Brasil é uma modalidade de ensino em que professores e alunos não precisam estar fisicamente no mesmo ambiente e ao mesmo tempo para que ocorra a aprendizagem. A flexibilidade de horário tem atraído muitas pessoas para essa modalidade de ensino, tendo em vista a possibilidade de estudar de qualquer lugar.

50 UAB - Polo de Apoio Presencial Colíder – MT. E-mail: adri.carvalho1980@gmail.com
51 UAB - Polo de Apoio Presencial Colíder – MT. E-mail: celsoa.oliveira@hotmail.com
52 Polo de Apoio Presencial Guarantã do Norte – MT. E-mail: lulewinbucco@hotmail.com
53 UAB - Polo de Apoio Presencial Colíder – MT. E-mail: vilmma.oliveira@gmail.com

Basicamente em seu processo de desenvolvimento a educação à distância ocorre de forma virtual, em uma plataforma na internet à qual alunos e professores têm acesso, esta plataforma é chamada de ambiente virtual de aprendizagem ou, simplesmente, AVA.

A Educação Pública à Distância tem uma característica peculiar no seu processo de ensino-aprendizagem, lançando mão dos diversos meios de comunicação social, para que assim possa alcançar os alunos dispersos, distantes entre si e separados também fisicamente das Instituições. Nesse sentido a modalidade à distância oferece uma alternativa eficaz às novas demandas sociais não contempladas pela educação tradicional, não exigindo presença dos alunos e do professor em um mesmo ambiente físico.

A educação continua sendo um processo dialógico, o professor tem que continuar desempenhando seu papel, sem pretensão de substituir a atividade mental e criadora que o aluno deve ter em cada momento, pois se deve desenvolver autodisciplina, já que são muitos os estímulos do ambiente que dificultam o estudo sistemático.

O ensino à distância tem provocado debates, por parte daqueles que aderem e defendem a educação tradicional, e isto caracteriza um desafio urgente e estratégico, principalmente, quando se considera as atuais condições de oferta e a elevada demanda por cursos em todos os níveis no ensino.

Deste modo, a metodologia educativa para ambientes virtuais de aprendizagem deve estar centrada no estudante, assim o professor se relaciona diretamente com cada um dos alunos, podendo respeitar sua individualidade e seu ritmo no desenvolvimento e na assimilação do conteúdo.

O objetivo claro da realização do estudo se caracteriza na demonstração da funcionalidade do processo de ensino público à distância, conhecido popularmente como EAD. A metodologia utilizada foi na forma de revisão bibliográfica de conteúdos pertinentes e demonstrações que já tenham sido vivenciadas e alcançadas no processo de ensino.

## DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

## EDUCAÇÃO PÚBLICA À DISTÂNCIA NO ESTADO DE MATO GROSSO

O Estado de Mato Grosso é um dos pioneiros quando se trata de Educação à Distância. Há mais de 20 anos a Educação Superior Pública à distância vem formando novos profissionais em diferentes áreas e regiões do estado. As três Instituições Públicas existentes no Estado vem cumprindo com seu papel de formar excelentes profissionais tanto nos bacharelados, licenciaturas bem como nos Superiores Tecnólogos.

A Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT iniciou seus trabalhos com a educação à distância em fevereiro de 1992, foi formado na época um grupo de trabalho tornando-se um núcleo de formação de professores chamado de NEFAPRO. Ainda em 1992, o NEFAPRO passou a se chamar NEAD - Núcleo de Educação à Distância. Após dois anos de estudos, orientações e preparos da equipe em educação à distância, em 1994, mais precisamente em novembro, aconteceu o primeiro vestibular especial para o curso de Pedagogia. O Centro de Apoio a esses 350 novos acadêmicos estava localizado na cidade de Colíder, uma cidade localizada no norte do estado de Mato Grosso. Vale salientar que estes acadêmicos já atuavam como professores na rede pública de ensino sem a devida formação.

Em 2006, a UFMT passou a ofertar cursos à distância através do Sistema da Universidade Aberta do Brasil. Há 13 anos a Universidade Federal de Mato Grosso vem se empenhando e lançando no mercado de trabalho excelentes profissionais através do Programa da Universidade Aberta do Brasil em diferentes municípios do Estado.

Por sua vez a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, passou a trabalhar com a Educação à distância através da coordenadoria de Educação à Distância CEAD, em 1999. Foram criados os núcleos de Nova Xavantina e Jauru, ofertando cursos na área da educação básica e infantil até o ano de 2010.

Em 2008 com a criação da Diretoria de Educação à distância, a UNEMAT, aderiu a Universidade Aberta do Brasil, mas só em 2010, efetivamente, passou a ofertar cursos na modalidade à distância através da UAB. A UNEMAT prioriza a formação humana, técnica e política, sendo acessível à população excluída do ensino superior público, seja por questões sociais, espaciais ou temporais.

## CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO EAD

Tendo em vista o avanço da educação pública à distância e a procura cada vez maior por cursos EaD, a tendência atual na modalidade é a valorização do contato em todas as frentes, com a alternância de momentos de interação mediados pelas tecnologias de informação e comunicação.

A Educação pública à distância é caracterizada basicamente pela separação do professor e aluno no tempo e no espaço, no sentido de que se faz presente na forma de que o tutor presencial do Polo de Apoio Presencial da UAB é o elo entre universidade, professor e aluno.

Neste sentido fica evidente e claro que a educação à distância desenvolve habilidades que implicam certas capacidades que não são observadas na educação presencial, como a autonomia nos estudos, pois é possível estabelecer horários e locais que são convenientes e oportunos aos acadêmicos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, assim como a capacidade de resolver problemas, adaptação, flexibilidade diante de novos desafios, responsabilidade e permite que os acadêmicos aprendam, por si próprios e, constantemente, a trabalhar em grupo de modo cooperativo.

> Neste modelo de educação não se pode nunca, nos tempos atuais, se esquivar de incentivar o engajamento e integração dos alunos com o ambiente virtual de aprendizagem, sendo fundamental para o processo como um todo (MAIA, 2002, p. 30).

A educação à distância via internet redefine substancialmente o papel do professor que agora assume posição diferenciada daquela conhecida historicamente, sendo que o ensino à distância difere completamente, em sua organização e desenvolvimento, do mesmo tipo de curso oferecido de forma presencial. No ensino à distância, a tecnologia está sempre presente e exigindo uma nova postura de ambos, professores e alunos (ALVES; NOVA, 2003).

O ensino à distância requer a formação de uma equipe que trabalha para desenvolver cada curso e define a natureza do ambiente online, desta forma, torna-se possível traçar um perfil completo do aluno, por via do trabalho que ele desenvolve, do seu interesse pelo curso e da aplicação do conhecimento e aprendizagem.

## FORMAS DA APRENDIZAGEM EAD

Na graduação e pós-graduação desta modalidade de ensino, os professores têm a função de ministrar aulas presenciais ou à distância, neste processo o corpo docente precisa lidar com as especificidades da linguagem e do currículo da EaD, onde o tutor deve estar sempre presente, incentivando a participação, a discussão e a socialização no processo de aprendizagem.

É necessário que o tutor conheça as possibilidades e ferramentas do ambiente, pois deve interagir com a equipe de desenvolvimento para entender a potencialidade dos recursos a serem utilizados para elaborarem o desenho de texto e do conteúdo do curso, de forma a contemplar todas essas potencialidades (MAIA, 2002).

É importante ressaltar a importância de utilizar um ambiente com diversidade de ferramentas interativas para que o conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem sejam construídos e que haja integração de diferentes mídias e recursos, com o objetivo de potencializar a aprendizagem e gerar conhecimento.

Caracterizada como modalidade de ensino que tem suas peculiaridades, a proposta pedagógica deverá ser rediscutida no que se refere à modalidade à distância, observando o referencial de fazer educação, comprometida com a formação continuada que dará oportunidade à sociedade para um espaço de formação, troca e permissão da inclusão na educação.

Segundo Litwin (2001), a EaD é considerada como uma modalidade de ensino com características específicas, caracterizando-se pela utilização de uma multiplicidade de recursos pedagógicos, objetivando a construção do conhecimento e apresentando excelentes possibilidades da modalidade para a educação permanente.

FONTE: Blois 2001 apud MAIA, 2003.

## ENSINO PÚBLICO À DISTÂNCIA E SEU REFLEXO NA SOCIEDADE

Descreve-se que o processo de ensino à distância surgiu em decorrência da necessidade social de proporcionar educação aos segmentos da população, não adequadamente servidos pelo sistema tradicional.

No cenário atual, pode-se destacar a importância do sistema EaD pública na forma de uma grande ferramenta na formação de professores, democratizando o ensino superior no Brasil, considerando que a dimensão continental o torna um país difícil de atender a todos com o ensino superior regular haja vista que as despesas se tornariam de grandes proporções e sabe-se que nem todos têm condições financeiras para se mudar para outro estado ou cidade, até mesmo pagar um curso superior em uma Instituição privada em sua própria cidade. Para atender a esta demanda é que a educação superior pública à distância existe através do Programa na Universidade Aberta no Brasil.

No entanto, entende-se que esta modalidade de ensino requer disciplina do aluno, justamente por ele estar sem acompanhamento direto de um professor, deste modo pode-se constatar a atual conjectura política e econômica de nosso país e do mundo que tem se caracterizado pela minimização do papel do estado em matéria de políticas sociais.

> A ortodoxia neoliberal e práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo elas passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central. (SOBRINHO, 2005, p. 18).

Nesse contexto, as portarias existentes que regulam o processo operacional educacional dão incentivos à expansão das EaDs e autonomia no âmbito das Universidades Públicas, no contexto de apoio educacional e principalmente que ofereçam educação para a vida em sociedade.

Assim, a educação à distância se caracteriza sendo uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno instrui-se a partir do material a ele oferecido, preferencialmente, de forma on-line, sendo que qualquer ambiente educacional tem como objetivo garantir que o processo educativo ocorra entre os alunos.

## TICS NA EDUCAÇÃO

Atualmente, a informática introduz uma linguagem mundial, uma rede mundial, um mercado mundial e, consequentemente, normas mundiais. A globalização é um rótulo novo para um fenômeno antigo, no passado, a dominação das nações ricas em relação às pobres era feita pelo uso da força, capaz de fazer incrementar vínculos entre os alunos e comunidade, enfatizar a descoberta e aprendizagem.

O conceito TI – Tecnologia da Informação é uma expressão que tem sido utilizada pelo setor de tecnologia para incorporar a preocupação com o meio ambiente e a sustentabilidade. Esse conceito visa minimizar o desperdício e melhorar a eficiência dos processos relacionados às tecnologias, aspectos ambientais e, obviamente, econômicos que estão levando as corporações a pensar de forma mais eficiente e sustentável, relação à utilização dos recursos de TI.

> A introdução de TI numa organização irá provocar um conjunto de alterações, em nível das relações da organização com o meio envolvente em nível de impactos, sendo que algumas dessas mudanças já são significativas nos mais diversos cenários. (LAUDON, 2001).

Pode-se definir TI como conjunto de todas as atividades e soluções providas por recursos de computação que visam a produção, o armazenamento, a transmissão, o acesso, a segurança e o uso das informações, as tecnologias da Informação. (WIKIPÉDIA, 2020).

Segundo dados do Gartner, 80% das causas de downtime nos serviços de TI são originados pelos seguintes problemas na operação destas atividades: falhas em procedimentos, falhas no cumprimento de requisitos, erros relacionados à segurança ou rotinas de backup, aplicações não testadas, má gerência de mudanças e sobrecarga de processamento. Tratar estes itens já permite uma melhora substancial na disponibilidade da infraestrutura.

Os serviços de TI permitem a adoção de uma postura proativa em relação ao atendimento das necessidades das organizações, gerando, assim, um aumento na percepção de entrega de valor da área para o negócio da empresa onde visa alocar os recursos disponíveis da forma correta e forma integrada (BALBO, 2007).

## CONCLUSÃO

Conclui-se, ao finalizar o presente estudo, que o educar e aprender, especialmente na EaD pública, tem propiciado ao aluno, sujeito da aprendizagem, o desenvolvimento de sua autonomia sustentada em uma proposta educativa.

A educação pública à distância tem cumprido o seu papel, na formação do sujeito capaz, autossuficiente, crítico e inovador. A cada conclusão de curso, lança no mercado de trabalho, profissionais capacitados, prontos para atuarem e fazerem a diferença na sociedade. Desta forma, pode-se dizer que a educação pública à distância no estado de Mato Grosso tem um relevante papel.

Observou-se também que os ambientes virtuais de aprendizagem oferecidos pela educação pública à distância, tem alcançado um número mais abrangente de sujeitos à participação no mundo, democraticamente às suas realidades.

Neste contexto, é evidente que o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação contribuem para a disseminação da aprendizagem, tendo em vista que as diversas tecnologias de comunicação e informação que foram inseridas no contexto educacional tornaram ferramentas importantíssimas para a comunidade educacional.

O processo educacional EaD pública se faz presente no contexto educacional tornando-se ferramentas que proporcionam oportunidades impares para toda a sociedade.

A educação pública à distância no estado de Mato Grosso, através do Programa da Universidade Aberta do Brasil, vem surtindo um efeito positivo, isso pode ser constato pela grande procura de cursos e também pela expansão e implantação de novos Polos a cada ano. Ao todo já são 27 polos distribuídos pelo Estado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação a Distância:** Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade**.** São Paulo, Futura, 2003.

BALBO, Luciano Oliveira. **Uma Abordagem Correlacional dos Modelos CobiT / ITIL e da Norma ISO 17799 para o tema Segurança da Informação.** São Paulo. Editora EPUSP, 2007.

LAUDON, Kenneth C.; LAUDON, Jane Price. **Gerenciamento de sistemas de informação.** 3. ed. LTC: Rio de Janeiro,2001.

LITWIN, Edith (org). **Educação a Distância: Temas para Debate de uma Nova.** Agenda Educativa**.** Porto Alegre, Artmed, 2001.

MAIA, Carmem. **Guia Brasileiro de Educação a Distância.** São Paulo, Esfera, 2002.

SOBRINHO, José Dias. Rev. Bras. Educ.  no. 28. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2005 - **Educação superior, globalização e democratização.** 2005.

WIKIPÉDIA. **Tecnologia da informação**. 2020. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologia_da_informa%C3%A7%C3%A3o

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XX

## ENSINO DE LEITURA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GUAMARÉ/RN

Francisca Elitânia Bezerra de Araújo[54]

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-20

**RESUMO:**

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo avaliar as concepções de leitura dos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental nas escolas do distrito de Baixa do Meio – Guamaré/RN, investigando se estes possuem conhecimentos sobre os aspectos cognitivos que são acionados durante o ato de leitura, e também, se conhecem e utilizam as estratégias de leitura como instrumento facilitador da aprendizagem. A pesquisa de natureza qualitativa e de cunho interpretativista tem como principais autores no referencial teórico-metodológico: Kleiman (2000; 2008), Smith (1989; 1999) e Solé (1998). Os dados para estudo foram constituídos a partir de conversas informais e de aplicação de questionários. A análise dos dados apontou que os professores do referido distrito em seu contexto de atuação profissional, geram possibilidades para que os alunos de fato tenham um ensino de qualidade por meio do uso adequado de estratégias de leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções de Leitura. Estratégias. Ensino de Leitura. Compreensão Leitora.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu da necessidade de conhecer com mais profundidade a real situação que passa o ensino de leitura em nosso contexto de atuação profissional, já que temos tido experiências que nos levaram a constatar que o ensino de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da leitura, não tem atendido as expectativas de professores e alunos no distrito de Baixa do Meio, no município de Guamaré/RN.

54 Graduada em Letras – habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas – UERN (2013). Pós-graduada em Leitura e Produção de Textos – UFRN (2018). Mestranda em Ciências da Educação – FECAP (2019). E-mail: elitania.bezerra2019@hotmail.com

O ensino de língua portuguesa, no que diz respeito à aprendizagem da leitura se constitui como um problema que merece atenção especial de nossa parte, como de todos os profissionais envolvidos nesse contexto, considerando que há uma preocupação de nível mundial com o processo da educação e, nesse processo, a habilidade da leitura ocupa um papel fundamental.

Considerando a importância do desenvolvimento da aquisição da habilidade da leitura, Solé (1998) destaca o fato de que a obtenção de informações em relação a qualquer área do conhecimento por meio da leitura confere ao cidadão uma maior autonomia nas sociedades alfabetizadas. Por isso, dentre os vários desafios da escola, está o de fazer com que os alunos desenvolvam a habilidade da leitura.

Este projeto de pesquisa visa realizar uma discussão geral acerca do conceito de leitura, para que possamos compreender os aspectos cognitivos que são ativados no ato da leitura e, em seguida, mostraremos a importância do uso das estratégias como elemento facilitador da aprendizagem dessa habilidade.

Focalizaremos, especificamente, nas estratégias com as quais pretendemos trabalhar. Pretendemos assim, constituir um referencial teórico, a fim de analisar o nosso corpus, que será constituído com ajuda concedida pelos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental, no distrito de Baixa do Meio. E que se dará mediante entrevistas formais / informais, aplicação de questionários, diário de bordo, observações e relatórios regulares de aulas.

## DESENVOLVIMENTO

> Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não consegue realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 32).

Kleiman (2008, p. 151), por sua vez, afirma que a formação precária do professor no ensino de leitura, assim como também a falta de conhecimento sobre os resultados de pesquisas feitas na área, acarretam alguns dos problemas mais sérios que afetam a qualidade do ensino. Sobre essa questão, Solé (1998, p. 32-33) diz que, "poderíamos pensar que atualmente, quando o sistema educacional é acessível para todos os cidadãos,

não caberia falar de situações de analfabetismo maciço, como podia ocorrer a algumas décadas".

Uma pesquisa divulgada pela Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro ligado ao Ibope, no ano de 2010, mostrou que no Brasil mais da metade da população apresenta incapacidade de interpretar um texto. A pesquisa entrevistou 2000 pessoas a fim de investigar o nível de analfabetismo populacional. Na ocasião plicou-se um teste com vinte exercícios de vários níveis de complexidades, por meio dos quais constatou-se que 9% da população brasileira é analfabeta, 31% só entendem anúncios e/ou título (nível 1), 34% conseguem encontrar informações implícitas em textos curtos (nível 2). E 57% dos brasileiros que tinham o ensino fundamental completo ou não concluiu o ensino médio, não alcançaram o nível 3 das vinte tarefas aplicadas na pesquisa.

Dentre os universitários e os com ensino médio concluído, 35% não alcançou o nível pleno, o que em teoria deveria ser atingido pela amostra de brasileiros envolvidos na investigação, apenas com o ensino fundamental completo. E entre a população instruída foi verificado que 37% não leem no trabalho, 41% não escrevem, 38% dizem ler jornal uma vez por semana e somente 17% faz uso de computador esporadicamente. E em 2009, 27% dos brasileiros eram considerados analfabetos funcionais – este índice repetiu-se em 2011 e 2015, últimos dois anos em que o Indicador do Alfabetismo Funcional foi publicado.

Mesmo com o baixo aumento no período (de 27% para 29%), as estatísticas alegam estabilidade, de acordo com os autores do estudo, a margem de erro da pesquisa é de 2 pontos porcentuais. Para a pesquisa, foram entrevistadas um total de 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos, de zonas urbanas e rurais, distribuídas em regiões de todo o país.

A autora diz ainda, que a preocupação com estes números poderá agravar-se ainda mais quando acrescentados a eles os dados relativos à quantidade de pessoas consideradas "analfabetas funcionais", que são pessoas que apesar de saberem ler e escrever, não são capazes de utilizar de forma autônoma a leitura e a escrita quando essas lhes são exigidas.

> O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (CASTELL 1986 et al. apud MASSAGÃO, 1997, p. 145).

Daí então passou-se a utilizar o termo para definir a capacidade de uso da leitura e escrita para fins pragmáticos, no dia a dia, em contextos domésticos ou de trabalho. Noutras situações, o termo analfabetismo funcional também foi usado para definir um meio termo entre o analfabetismo total e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades limitado às tarefas mais rudimentares referentes à "sobrevivência" nas sociedades industriais.

> Há ainda um conjunto de fenômenos relacionados que podem ser associados ao termo analfabetismo funcional, por exemplo, o analfabetismo por regressão, que caracterizaria grupos que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso dessas habilidades, retornam à condição de analfabetos (MASSAGÃO, 1997, p. 145).

Segundo Barbosa (2008), mesmo os brasileiros se encontrando em meio a um processo de democratização das oportunidades educacionais, no qual o país se propõe a oferecer o acesso à escola a todas as crianças em idade escolar, não deveria haver tantas pessoas analfabetas, o que era bem comum de se ver somente há algumas décadas atrás. Isso indica que há ainda muitos desafios a se enfrentar na área de ensino no Brasil. Pois mais da metade da população brasileira não conseguem interpretar um texto.

Essas reflexões são importantes para que todos possam compreender que a leitura desempenha um papel de destaque na sociedade contemporânea e que, por consequência, o processo de ensino-aprendizagem da leitura merece uma atenção especial no âmbito da educação. Sabemos que apesar das inúmeras pesquisas e artigos publicados na literatura específica, as dificuldades enfrentadas pelos alunos para compreender textos denunciam que esse processo ainda não ocorre de forma satisfatória. E essa é a principal justificativa que nos levou a realizar o presente trabalho de pesquisa, cujo objetivo geral consiste em analisar o processo de ensino de língua portuguesa visando compreender o modo como o uso das estratégias de leitura pode contribuir para o processo de aquisição e desenvolvimento desta habilidade.

## PARA COMPREENDER A LEITURA: CONCEPÇÕES GERAIS

Adams e Collins (apud SOLÉ 1998, p. 23) afirmam que a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Segundo esses autores,

> Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades [...] precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidencia ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (ADAMS & COLINS apud SOLÉ, 1998, p. 23).

Portanto, para realizar uma leitura é preciso que o leitor tenha já elaborado certo saber prévio, que venha fornecer dados para que este faça o levantamento de hipóteses durante sua leitura. Segundo Barbosa (2008, p. 117), "o saber prévio envolve conhecimentos de duas ordens: quanto à natureza e quanto ao conteúdo da escrita", ou seja, o conhecimento absorvido no decorrer de sua vida e "também o conjunto de noções e conceitos sobre o texto".

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido no texto. Conhecer esse processo se faz necessário para trabalhar com leitura.

## A CONCEPÇÃO INTERACIONAL DE LEITURA

> A percepção da natureza interativa do processo de leitura e de sua complexidade impulsionou o surgimento de modelos cognitivos interativos, que começaram a centrar-se no papel das estratégias utilizadas no processamento do texto. Os pesquisadores concordam em considerar que as diferentes explicações sobre os processos de leitura podem ser agrupadas em torno dos modelos hierárquicos ascendentes e descendentes (SOLÉ, 1998, p. 23).

Nos modelos interativos de leitura, o leitor é visto participando em processamentos paralelos em muitos níveis e de forma simultânea, e esses processamentos avançam em duas direções: de baixo para cima – o chamado processamento ascendente (bottom-up) – e de cima para baixo – o chamado processamento descendente (top down).

No ascendente, segundo Solé (1998, p. 23) é o leitor que processa os elementos que compõem o texto, começando pelas letras, palavras, frases e assim por diante sempre num processo sequencial ascendente que leve o leitor a compreender o texto. E essa

compreensão está condicionada ao fato de que o leitor só pode compreender o texto porque pode decodificá-lo por completo.

No modelo descendente o movimento é inverso, ou seja, o leitor usa seu conhecimento prévio ao invés de processar letra por letra, em um processamento que ocorre a partir da mente do leitor para o texto. Portanto, diz-se que esse modelo se baseia em fatores tais como o objetivo do leitor ao ler, seu conhecimento prévio, as hipóteses e inferências contínuas por ele levantadas ao longo da leitura e a avaliação da pertinência destas inferências.

> Em Solé (1998, p. 24), vemos que o modelo interativo não prioriza nem o texto, nem o leitor, mesmo reconhecendo a importância deste último ao utilizar os seus conhecimentos prévios para poder compreender o texto. A interação se opõe aqui aos modelos de processamento, "bottom-up", ou "data drive", que estipulam estágios a partir do processamento gráfico. Assim sendo, conclui-se então que interação não é o que "se dá entre o leitor determinado pelo seu contexto, e o autor, por meio do texto". Mas ao inter-relacionamento não hierarquizado (KLEIMAN, 2008, p. 31).

Nesses modelos interativos, os dois tipos de processamento, ascendente e descendente, se inter-relacionam num processo de concessão de sentido.

## A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO

A fim de esclarecer melhor a definição de estratégia Solé (1998, p. 68) diz que ao amarrarmos os cadarços dos sapatos, ao cozinharmos algo saboroso, ao decidirmos se o melhor é pegar o filho na escola antes de fazer as compras e levar uma cópia de um artigo a um amigo que nos pediu, ou vê se é melhor deixar as compras para o final e fazer primeiro as outras coisas, estaremos lidando com procedimentos. E que embora amarrar o sapato, cozinhar e planejar itinerários se tratem de ações ordenadas cujo objetivo é a consecução de uma meta, nesse caso a de não tropeçar com os cadarços, suprir uma necessidade básica e/ou realizar algo que foi planejado são procedimentos diferentes.

No primeiro caso se trata de uma ação completamente automatizada (tente fazer o laço e o nó pensando neles e vai ver como é difícil), no segundo seguimos instruções que nos garantem a consecução de um objetivo, de forma que nossa ação é praticamente

controlada por tais instruções. Em troca, quando nos encontramos em uma situação como a do terceiro exemplo, as coisas são um pouco diferentes (SOLÉ, 1998, p. 68-69).

Sobre o terceiro caso, Solé (1998) diz que utilizamos a capacidade de pensamento estratégico. E que mesmo este não servindo como receita de ordenação para a nossa atividade, nos permite avançar no curso em função de critérios eficazes. Como por exemplo:

> Fazer tudo em pouco mais de uma hora e meia, e da forma mais eficaz possível, para não passar três vezes pelo mesmo lugar – e as condições e condicionantes de que dispomos em um momento adequado – se temos carro, as possibilidades oferecidas pelo transporte urbano, a hora em que as lojas fecham, se a criança vai esperar na rua ou pode permanecer na escola [...] (SOLÉ, 1998, p. 69).

De acordo com Solé (1998, p. 63) a leitura e a escrita são procedimentos cujo domínio supõe poder ler e escrever de forma convencional, ou seja, para ensinar os procedimentos, é preciso "mostrá-los" como condição prévia à sua prática independente, da mesma forma que os professores ensinam a misturar as tintas para que se obtenha uma determinada cor, ou como se deve fazer para registrar, por exemplo, as observações sobre o desenvolvimento de uma planta. Segundo a autora, também deveria ser mostrado o que os alunos fazem quando leem e escrevem, pois no decorrer de uma leitura são ativadas na mente do leitor inúmeras atividades que lhe permitem retirar informações. Pois,

> [...] estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos (VALLS apud SOLÉ, 1998, p. 69).

As atividades citadas pela autora trata-se de estratégias de leitura, das quais muitas vezes o leitor não tem consciência.

> [...] uma das características das estratégias é o fato de que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação; [...] as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Sua potencialidade reside juntamente nisso, no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar; em contrapartida, sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema concreto (SOLÉ, 1998, p. 68).

Para isso Solé (1998) chama a atenção dos professores dizendo que:

> Alguns textos são mais adequados que outros para determinados propósitos da leitura – como para determinadas finalidades de escrita – e que as estratégias que utilizamos para ler se diversificam e adaptam em função do texto que queremos abordar.

É necessário fazer distinção entre os textos usados porque eles são diferentes e por essa razão as expectativas despertadas por eles, no leitor também se diferenciam.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa se deu por meio do método qualitativo de cunho interpretativista e da aplicação de questionário. Os dados para a elaboração deste trabalho foram coletados com a contribuição de três Professores de Língua Portuguesa das séries iniciais da Escola Estadual Nádia Maria Câmara, localizada no município de Guamaré.

Os professores envolvidos neste trabalho de pesquisa foram codificados com as letras A, B1 e B2.

## ESCOLA ESTADUAL NÁDIA MARIA CÂMARA

A referida escola situa-se na travessa Rita de Cássia, nº 02, Baixa do Meio, Guamaré/RN. A escola funciona com 07 professores, ensino fundamental II, nos turnos matutino e vespertino e tem 150 alunos matriculados.

**A Professora "A"** – *Trabalha apenas no turno da tarde com o 4º ano numa sala de 20 alunos. É formada em Pedagogia possui pós-graduação em Educação Infantil e está há mais de cinco anos nesta carreira.*

**A Professora B1** – *Leciona no 1º ano, com uma turma de 17 alunos. Formou-se em Pedagogia em 2009 e terminou pós-graduação em Psicopedagogia em 2012 pela UVA (Universidade Vale do Acaraú).*

**O Professor B2** – *Ensina o 5º ano a uma turma de 21 alunos no turno da tarde. Possui graduação em Pedagogia pela UVA e especialização em Pedagogia Social Antropológica e do Trabalho pela UNP (Universidade Potiguar).*

Quando indagados sobre o que seriam estratégias de leitura e solicitado que as definissem, as respostas foram coerentes com o que diz Solé (1998), na qual este trabalho de pesquisa se fundamenta. Esse conhecimento, conforme Solé (1998, p. 26), é

fundamental porque serve para que os alunos consigam confiar em seu próprio conhecimento prévio que é construído a partir da leitura realizada, a fim de que consigam formular hipóteses necessárias a compreensão desta. Pois um aluno sem confiança em si próprio ao se deparar com uma dificuldade, não conseguirá formular hipóteses necessárias à sua compreensão. Não se pode esperar que um aluno para o qual a experiência de leitura se transformou em um espelho que lhe devolve uma imagem desfavorável de si mesmo sinta prazer pela leitura.

De acordo com Solé (1998, p. 92), para que o aluno se sinta envolvido na tarefa de leitura, é preciso possuir indícios razoáveis de que sua atuação será eficaz e que não vai consistir num desastre total. O que só poderá ser alcançado por meio de um bom planejamento de tarefas de leitura, uma seleção criteriosa das matérias a serem trabalhadas pelos professores e por situações que tratem de contextos de uso real.

## ESTRATÉGIAS E CONCEPÇÕES DE LEITURA: UMA ANÁLISE

Durante a pesquisa foi entregue um questionário que continha 05 questões com perguntas do tipo aberta, a cada professor, as perguntas feitas foram iguais para todos eles. Porém apenas uma amostra de 03 das 05 questões aplicadas foram analisadas e citadas neste artigo e ainda usadas para investigar as práticas de ensino de leitura no ensino fundamental. O objetivo principal foi captar, por meio de suas respostas, a concepção desses professores sobre leitura e o uso de estratégias de facilitação no ensino de leitura, além de perceber se realmente conhecem e qual a importância desses conhecimentos no ensino de Língua Materna em sala de aula na Escola Estadual Nádia Maria Câmara, situada no distrito de Baixa do Meio – Guamaré/RN.

A primeira questão foi elaborada com a intenção de identificar a concepção de leitura que os professores possuem e saber se consideram a importância do desenvolvimento dessa habilidade.

I – O que você entende por leitura? Explique.

**PROFESSOR "A**" – *A leitura proporciona ao indivíduo a possibilidade de adquirir diferentes saberes e ter uma nova visão de mundo, pois sendo um processo de*

*percepção que permite manifestar livremente a descoberta do saber cria possibilidades de constituir uma nova realidade de vida a partir das relações individuais e do meio.*

**PROFESSOR "B1"** – *É o conhecimento que permite o ser humano se comunicar, ter acesso a informações, expressar e defender pontos de vistas, partilha e constrói visões de mundo. Assim, a leitura é produzir, construir e adquirir novos conhecimentos.*

**PROFESSOR "B2**" – *Leitura é a ação de ler, ou seja, de interpretar um conjunto de informações presentes em diferentes tipos de texto.*

Nas respostas dadas a primeira questão, vemos que os professores A e B1 concebem a leitura como uma forma de obter maior autonomia nas sociedades alfabetizadas. E o professor B2 entende como uma maneira de interpretar o mundo e também de construir sentidos. Segundo Solé (1998, p. 23) as diferentes explicações sobre leitura se agrupam em torno dos modelos hierárquicos ascendentes e descendentes nos quais o leitor é visto participando de processamentos paralelos em muitos níveis, de forma simultânea e que avançam em duas direções: de baixo para cima, denominado bottom-up e de cima para baixo chamado top down ou no inter-relacionamento destes numa concessão de sentido, chamado modelo interativo.

Solé (1998, p. 32) afirma que entre os vários desafios da escola, claro, na pessoa do professor, está o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Ainda conforme esta autora (1998, p. 55) é comum afirmar-se que crianças não gostam de ler nem compreendem o que leem porque possuem hábitos e interesses diferentes dos adultos, mas que pouquíssimas vezes se questiona o papel do modelo de aprendizagem para sanar problemas como esse.

Nos estudos de Solé (1998, p. 33), o problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na conceitualização do que é a leitura, da forma como é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. O que justifica a investigação sobre os conceitos de leitura dos professores analisados.

II – Você sabe o que são estratégias de leitura? Defina.

O objetivo desta questão é saber se os professores conhecem estratégias de leitura que permitam ao aluno planejar as tarefas gerais de leitura, sua localização, motivação,

disponibilidade e controle do que leem e a tomada de decisões adequada em prol dos objetivos perseguidos.

**PROFESSOR "A"** – *Podemos afirmar que são estímulos que possam desenvolver a percepção e expressão do indivíduo, proporcionando-lhe diferentes fontes. Ou seja, livros, revistas, música, textos orais e escritos e suas modalidades que possam caracterizar a leitura como objeto de estudo e os diferentes "para quês" – contar uma história divertir-se, informar-se, estudar e escrever.*

**PROFESSOR "B1"** – *Estratégias de leitura dizem respeito às formas utilizadas pelo leitor para facilitar a melhor compreensão das informações contidas em um texto. Exemplo: Leitura em voz alta, exposição de pensamentos, identificação dos fatores-chave questionamentos entre outros.*

**PROFESSOR "B2"** – *Creio que são os meios utilizados para desenvolver a capacidade leitora por meio da exploração de diferentes aspectos do texto. São procedimentos que o leitor passa a adotar para facilitar o processo de compreensão na leitura.*

III – Você leva em conta o conhecimento prévio do aluno durante o processo de ensino de leitura? Comente.

Considerando o conhecimento prévio fundamental a realização de uma leitura, resolvemos saber dos professores se estes ao ensinar leitura, auxiliam os alunos a atentarem para determinados aspectos que acionem seus conhecimentos previamente adquiridos para uma melhor compreensão no ato da leitura.

**PROFESSOR "A"** – *Sim, percebe-se que, diante do conhecimento de mundo o qual aluno traz, o papel do professor é viabilizar ao educando o acesso à variabilidade linguística, dando-lhe condições para adequar sua linguagem as diversas situações de vida.*

**PROFESSOR "B1"** – *É fundamental que o educador leve em conta o conhecimento prévio do aluno, pois, através desse conhecimento é onde ocorrem as intervenções para facilitar o desenvolvimento do aluno, seja na leitura, na escrita ou em quaisquer outras habilidades.*

**PROFESSOR "B2"** – *Considerar o conhecimento prévio do aluno é o primeiro passo para o desenvolvimento da capacidade leitora, pois antes de conseguir decodificar*

*os elementos da escrita, o aluno já é capaz de elaborar conceitos a partir do que ver ou do que ouve.*

Nas respostas a essa questão, os três professores se mostraram informados sobre o conceito e a importância do conhecimento prévio do aluno e no que diz respeito aos aspectos de acionamento e aplicação deste conhecimento na construção de interpretações de textos e de mundo. Esse conhecimento segundo Baker e Brown (apud SOLÉ, 1998, p. 103) é necessário uma vez, perante a falta desse conhecimento prévio, não é possível entender, interpretar, criticar, utilizar ou recomendar-se um texto. E o professor precisa saber que mais importante que conhecer o que diz um texto, é saber o necessário para conhecer mais a partir dele. E somente o professor "A" limitou a importância do acionamento do conhecimento prévio por este dá condições ao aluno para adequar sua linguagem a diversas situações de vida. Não ficou claro se realmente este professor compreende a importância deste tipo de conhecimento, de forma a viabilizar o aluno o uso dos conhecimentos adquiridos, para construção de interpretações sobre os textos lidos ou somente para ter acesso e adequar-se a variações linguísticas do cotidiano. Pois segundo Solé (1998), sem o conhecimento prévio não é possível entender, interpretar, criticar, utilizar ou recomendar um texto.

Como incentivo ao desenvolvimento do conhecimento prévio do aluno por parte do professor, Solé (1998), referindo-se a Baker e Brown (1984), sugere que os professores utilizem em suas aulas, textos desconhecidos, pois ao usarem textos conhecidos pelos alunos, eles não precisarão fazer nenhum esforço para compreendê-lo, mas apenas para respondê-lo sem que de fato o entendam.

> Desse modo, as questões apresentadas foram elaboradas e analisadas conforme as ideias de Solé (1998) para quem trabalhar com estratégias de leitura significa formar leitores autônomos, dotando-os dos recursos necessários a aprender por meio de textos tornando os alunos capazes de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que se "lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes" (SOLÉ, 1998, p. 72)

## CONCLUSÃO

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo avaliar os conhecimentos que professores de língua portuguesa do ensino fundamental das escolas do distrito de Baixa do Meio – Guamaré/RN possuem sobre os aspectos cognitivos ativados no ato e sobre o uso de estratégias de facilitação leitora como um meio de facilitar o ensino de língua materna. O presente trabalho de pesquisa se deu por meio do método qualitativo de cunho interpretativista e de conversas informais. O corpus para a elaboração desta pesquisa foi constituído por meio de conversas informais e da aplicação de questionários por meio dos quais constatou-se que os professores definem a habilidade da leitura como um processo por meio do qual ocorre um intercâmbio de informações, de construção de sentido e como um processo cognitivo, por meio do qual o leitor é envolvido num processo de inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na sua própria bagagem, e em um processo que permite encontrar, evidenciar ou rejeitar as previsões e inferências.

Os dados apontam para fato de que os professores do referido distrito possuem conhecimento das estratégias aqui estudadas e também as utilizam em prol do desenvolvimento da habilidade leitora de seus alunos; conhecem também as dificuldades e os mecanismos utilizados pelo leitor no processo da leitura; entendem o maior número possível dos múltiplos aspectos e utilizando procedimentos adequados para um ensino eficaz de leitura. E levam em conta os níveis de conhecimento necessários à compreensão de um texto, como o conhecimento prévio, onde o leitor faz uso no processo de leitura, do que ele já sabe, ou seja, dos conhecimentos obtidos no decorrer de sua vida, o conhecimento textual, que é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, o conhecimento linguístico, aquele não verbalizado, implícito e que abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras e até o conhecimento sobre o uso da língua materna, e o conhecimento de mundo, ou seja, aquele adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa sociedade, conhecimento este cuja ativação no momento oportuno é também essencial à compreensão de um texto.

Deste modo esperamos que os professores continuem ensinando seus alunos a lerem de forma compreensiva, utilizando as habilidades de decodificação, pois é importante considerar o que os professores sabem sobre a linguagem oral e escrita, mas

que também aprendam a aprender, ou seja, a utilizarem de forma autônoma as estratégias de leitura nas diversas situações e ensine aos seus alunos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Angêla. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 7ª. Ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

_____. **Leitura:** ensino e pesquisa. 3ª. Ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.

MASSAGÃO, Vera, Ribeiro; **Alfabetismo Funcional:** referências conceituais e metodologia para a pesquisa. Educação e Sociedade. São Paulo, n. 69, p. 145, 1997.

_____; **Índice Nacional de Alfabetismo Funcional,** divulgado pela Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: https://www.com.br/educacao/tres-em-cada-dez-sao-analfabetos-funcionais-no-pais-mostra-estudo/. Acesso 21/09/2019.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura significativa.** 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling – 6ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXI

## ENSINO E FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV

Eude de Sousa Campos[55]; Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas[56].

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-21

**RESUMO:**

A pesquisa buscou esclarecer de que forma pode ser organizado o ensino de um conceito de ciências no Ensino Fundamental, tendo em vista contribuir para que alunos o aprendam por um processo de formação do conceito teórico, segundo os princípios da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov. Tratou-se de um experimento didático formativo desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, análise lógico-histórica do conceito e pesquisa de campo, esta última em uma escola pública da rede estadual de ensino do estado de Goiás. A pesquisa fundamentada na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov teve como objetivos organizar, desenvolver e analisar o processo de ensino e aprendizagem do conceito de animal vertebrado, na disciplina de ciências no Ensino Fundamental, tendo como referência princípios e conceitos desta teoria. Os participantes da pesquisa foram trinta (30) estudantes de uma turma do 6º ano do ensino fundamental e sua professora regente. Como resultado, tendo como base a proposição do ensino, na perspectiva da teoria de Davydov, destacam-se mudanças na forma de pensamento dos estudantes após a realização do experimento didático sobre o conceito animal vertebrado. Atribui-se tais mudanças ao lugar que os estudantes passaram a ocupar no processo de ensino e aprendizagem. As ações demandaram deles assumirem o lugar de sujeito em busca do conceito, conscientes de sua aprendizagem, que ocorreu de forma colaborativa e compartilhada. A pesquisa buscou ainda produzir reflexões críticas ao problema do ensino escolar e oferecer contribuições que abrangem questões relacionadas à didática geral e didáticas disciplinares. Em defesa de uma educação escolar que contribua para a emancipação humana, sustentadas na vertente histórico-cultural para um ensino que cumpra esse papel. Logo, a investigação fundamentou-se em princípios da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov e apontou formas de organização de um ensino capaz de promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino De Ciências. Ensino Desenvolvimental. Formação de Conceitos. Ensino Fundamental. Experimento Didático Formativo.

55 Doutor em Educação (PUC Goiás). Docente efetivo da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). E-mail: eudecampos38@gmail.com
56 Doutora em Educação (UNESP). Docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). E-mail: raquelmarram@gmail.com

## INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro contemporâneo busca-se avançar na efetivação de um ensino que promova o desenvolvimento do pensamento do aluno, particularmente o pensamento científico e as capacidades para a análise mais aprofundada, crítica e reflexiva da realidade. Pesquisadores brasileiros do campo educacional têm apresentado reflexões críticas ao problema e buscam oferecer alternativas que abrangem desde questões didáticas gerais a didática de disciplinas e conteúdos específicos nas áreas de conhecimento. Assumindo uma posição teórica que defende como principal contribuição do ensino escolar a promoção do desenvolvimento dos alunos, pesquisadores buscam evidenciar contribuições ancoradas na vertente histórico-cultural para um ensino que cumpra esse papel (LIBÂNEO; FREITAS, 2013; FREITAS, 2011). Esses trabalhos fundamentados em princípios da teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davydov, apontam formas de organização do ensino em conexão com atividade de estudo dos alunos, para promover o seu desenvolvimento.

Em estudos recentes, apontam possibilidades de mudanças no ensino para promover o desenvolvimento dos alunos a partir dos princípios da teoria do ensino desenvolvimental e indicam formas de organização da atividade de estudo. Nesse sentido, a pesquisa foi demarcada teoricamente pela teoria do ensino desenvolvimental proposta por Davydov (1988). Davydov se fundamentou principalmente em Vygotsky e Leontiev (todos esses autores assumiram em suas teorias concepções amparadas no materialismo histórico dialético). A teoria tem como cerne principal a organização de um ensino capaz de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, por meio da formação de conceitos. Um primeiro motivo para a escolha da teoria de Davydov como fundamentação teórica e metodológica da investigação, justificou-se por essa teoria tratar do ensino em sua relação com o desenvolvimento do aluno, o que abrange todas as áreas de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem na qual o pensamento empírico seja o ponto de partida para levar o aluno ao pensamento teórico, não apenas em ciências mas em todas as disciplinas escolares. Um segundo motivo, Davydov conferiu especial atenção aos conceitos científicos escolares como base para o desenvolvimento subjetivo dos alunos,

ou seja, de sua capacidade de compreensão teórica da realidade vinculada aos seus desejos e motivos pessoais e sociais. É uma concepção teórica que apresenta-se como alternativa a um ensino de ciências limitado a desenvolver o pensamento empírico nos estudantes, por meio da memorização superficial dos conteúdos estudados.

Conforme Libâneo (1990), o ensino escolar, com compromisso político e ético, deve propiciar aos alunos a apropriação do conhecimento, em um movimento dinâmico constituído nas relações sociais. E para Freitas (2004), o ensino escolar deve organizar-se como processo que proporcione aos alunos a recriação crítica da cultura. É nessa direção que o ensino de ciências necessita avançar. Schwartzman e Christophe (2009, p. 8) apontam três razões para que a educação em ciências seja compreendida como parte fundamental da educação geral: necessidade de formar desde cedo as futuras gerações de pesquisadores e cientistas; proporcionar a todo cidadão a compreensão das implicações mais gerais que impacta a vida das pessoas e países; possibilitar a todos a aquisição dos métodos e atitudes científicas como requisito para o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia intelectual. Concordando com esses autores, entende-se que o ensino de ciências é relevante para promover tudo isso, desde que esteja fundamentado em uma referência teórica que permita alcançar tais razões tornando-as objetivos.

Quando se busca compreender as pesquisas e estudos sobre ensino de conteúdos de ciências, em particular a formação de conceitos científicos, verifica-se que pesquisadores têm realizado investigações com relevantes contribuições. Soares et al., (2007) mostram que, no período de 2000 a 2009, o tema "aprendizagem de conceitos científicos" correspondeu a 21% das produções científicas em ensino de ciências, tendo como enfoque a teoria construtivista. No sentido de avançar um pouco mais, a teoria de ensino de Davydov (1988) possui potencial para promover o pensamento científico dos alunos em ciências, devido à sua matriz materialista dialética.

Apesar de ser grande o número de pesquisas sobre ensino de ciências, e em particular de biologia, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes reflete a forma pela qual os conteúdos são ensinados, que ainda não tem privilegiado a compreensão dos conceitos em seu movimento dialético e sua relação com a vida em sociedade. Diante disso, a investigação realizada buscou esclarecer a questão: de que forma pode ser organizado o ensino de um conceito de ciências no Ensino Fundamental, tendo em vista

contribuir para que alunos o aprendam por um processo de formação do conceito teórico? A partir dessa premissa, o estudo objetivou organizar, desenvolver e analisar o processo de ensino e aprendizagem do conceito animal vertebrado, na disciplina de ciências, em uma escola pública de Ensino Fundamental, tendo como referência princípios e conceitos da teoria de V. V. Davydov.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa se fundamentou teoricamente e metodologicamente na teoria do ensino desenvolvimental de Davydov (1988), justificando-se por duas razões principais: 1) essa teoria, ao tratar do ensino em sua relação com a aprendizagem do aluno pelo processo de formação de conceitos, abrange todas as áreas de conhecimento; 2) Davydov confere especial atenção aos conceitos científicos escolares como base para a formação da capacidade dos alunos para a compreensão teórica da realidade vinculada aos seus desejos e motivos, pessoais e sociais. Ao buscar fundamentação nessa teoria, vislumbra-se uma alternativa ao ensino de ciências que, conforme mostram resultados das avaliações nacionais e internacionais, apresentam insuficiências graves na aprendizagem dos alunos.

Davydov (1988) tece críticas ao ensino que tem como princípio metodológico a ênfase ao conhecimento empírico dos estudantes, voltado somente às características externas e classificatórias dos objetos, a partir da análise de aspectos visuais externos. Essa crítica pode ser aplicada ao ensino de ciências e de biologia, sobretudo no que se refere aos conceitos dos animais. Para o presente texto destaca-se, entre os vários princípios teóricos de Davydov, o do ensino para a formação do conceito teórico. Nessa forma de ensino o estudante deve iniciar a aprendizagem investigando ativamente o objeto e descobrindo sua relação geral básica. Essa investigação é organizada pelo professor como atividade de estudo para a apropriação das ações mentais conexas ao conceito teórico e a compreensão de seu movimento contraditório e dialético. Ao se apropriar desses processos mentais, o aluno torna-se capaz de compreender o conceito do objeto e utilizá-lo como um procedimento mental geral para resolver situações particulares (DAVYDOV, 1988; 1996).

## PROBLEMA INVESTIGADO

As questões esclarecidas com a pesquisa foram: como estruturar e implementar o ensino de conceitos científicos na disciplina ciências no Ensino Fundamental, a partir dos princípios da teoria do ensino desenvolvimental de V. V. Davydov? Que influências ocorrem na aprendizagem dos alunos, a partir dessa organização do ensino, especificamente, quanto ao conceito de animal vertebrado, um dos mais fundamentais na rede conceitual dessa disciplina no Ensino Fundamental?

## OBJETIVOS DA PESQUISA

A pesquisa objetivou organizar, desenvolver e analisar o processo de ensino e aprendizagem do conceito de animal vertebrado, na disciplina ciências, em uma escola pública de Ensino Fundamental, tendo como referência princípios e conceitos da teoria de V. V. Davydov.

Como desdobramentos da investigação houve também o intuito de: a) descrever a estrutura do conceito teórico "animal vertebrado" como base para a atividade de estudo do aluno, de acordo com princípios da teoria V. V. Davydov; b) formular e desenvolver o ensino desse conceito por meio de atividade de estudo na forma de experimento didático formativo fundamentado em princípios da teoria de V. V. Davydov; c) identificar e analisar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conceito animal vertebrado, assim como o conhecimento formado após a atividade de estudo desenvolvida com base em princípios da teoria de V. V. Davydov; d) discutir as influências da atividade de estudo na aprendizagem do conceito teórico "animal vertebrado" apontando contribuições para mudanças e avanços no ensino na disciplina ciências no Ensino Fundamental.

## METODOLOGIA (MATERIAIS E MÉTODOS)

Foram realizadas pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica englobou o período de 2006 a 2016, em periódicos das áreas de educação, educação em ciências, ciências biológicas; teses e dissertações identificadas no banco de dados da CAPES; textos completos em Anais de eventos científicos da área de educação e ciências. A pesquisa de campo aconteceu em uma escola pública da rede estadual em

Goiânia, com alunos do ensino fundamental, pelo método do experimento didático formativo de V. V. Davydov, tendo como objeto da aprendizagem o conceito de animal vertebrado. A coleta de dados consistiu de: a) avaliação diagnóstica do conhecimento prévio dos alunos por meio de um instrumento de natureza qualitativa; b) observação direta das aulas durante a realização da atividade de estudo por um professor colaborador da pesquisa; c) análise documental dos materiais didáticos relacionados às tarefas e ações dos alunos; d) entrevista semiestruturada com a professora regente e alunos. A análise dos dados foi de natureza qualitativa com apoio do software WebQDA que auxiliou na categorização dos dados para a posterior análise e discussão. A pesquisa atendeu todos os critérios dispostos na Resolução CNS 466/12 e CNS 510/16. A análise e discussão completa dos dados coletados na pesquisa resultaram na tese de doutoramento já concluída e disponibilizada no banco de teses da PUC Goiás e CAPES.

## RESULTADOS

A investigação apontou possibilidades concretas de mudanças nos procedimentos didático-pedagógicos do ensino de ciências, em particular do conceito de animal vertebrado e, também, forneceu elementos para a discussão de mudanças na formação de professores nos cursos de licenciatura em ciências biológicas.

Sobre a pesquisa bibliográfica realizada, considerando-se as fontes utilizadas, não foram identificadas pesquisas voltadas ao ensino de ciências no Ensino Fundamental, dentro da concepção da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov. Há estudos com foco na interação social e coletiva dos alunos, mas sustentando a aprendizagem do conhecimento empírico pelos alunos, não o teórico, principalmente no ensino de zoologia, onde se ensina o conceito de animal vertebrado. Este ensino limita-se a características externas e visíveis dos animais sem estabelecer a dinâmica de correlações com a realidade concreta do desenvolvimento dos vertebrados. Oliveira e Souza (2014), por exemplo, mostram o ensino de zoologia articulado com a etnozoologia, mas que não chega a uma preocupação com o desenvolvimento do pensamento do aluno pela formação de conceitos teóricos.

A parte experimental do estudo consistiu na realização de um experimento didático formativo. Para Freitas (2010), o experimento didático formativo consiste em um

conjunto de atividades realizadas em situações concretas de ensino e aprendizagem, intencionalmente planejadas e fundamentadas na teoria do ensino desenvolvimental, para verificar possíveis mudanças intelectuais nos alunos resultantes desse ensino. A análise lógico-histórica do conceito animal vertebrado precedeu a organização do experimento didático formativo com o objetivo de identificar a relação geral básica, da qual originou a organização da atividade de estudo dos alunos, por meio de ações que nortearam a realização das tarefas.

Esta análise permitiu elucidar que, de um ponto de vista teórico dialético, o surgimento dos vertebrados envolveu processos climáticos e geológicos do planeta que promoveram rupturas naturais que criaram condições para que o primeiro animal vertebrado se desenvolvesse e sobrevivesse no planeta. A vida em terra firme requereu especializações e um sistema de comando corporal complexo, o qual envolve a formação do tubo dorsal para a proteção do sistema nervoso central, com consequente formação da coluna vertebral. Concluiu-se que na atividade de estudo, as ações deveriam requerer dos alunos, antes de tudo, que compreendessem essa relação geral básica, como um "conceito nuclear", para que percebessem a formação do tubo dorsal essencial à proteção do sistema nervoso central, com consequente formação da coluna vertebral. Daí em diante, as conexões com diversas situações particulares concretas envolvendo os animais vertebrados aconteceram e os alunos conseguiram deduzir incontáveis casos, analisando e compreendendo as variações dos vertebrados.

A partir do resultado dessa análise, o experimento didático formativo foi estruturado com atividades de estudo planejadas e embasadas pelas seis ações propostas por Davydov (1988, p. 187), cujo caminho para a aprendizagem está organizado em uma lógica de estudo investigativo do objeto científico a ser interiorizado. Como principal produto escrito foi produzida uma tese de doutorado, já concluída e disponibilizada publicamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola brasileira contemporânea, particularmente a escola pública, precisa ter como finalidade oportunizar aos alunos uma aprendizagem cuja qualidade principal seja promover o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de sua personalidade. A

pesquisa fortaleceu essa compreensão quanto ao papel social da escola e da educação escolar.

A fundamentação teórica utilizada no estudo experimental de ensino embasou-se na perspectiva Davydoviana de um ensino escolar para o desenvolvimento humano. Nessa estruturação, o professor deve organizar a sequência da aprendizagem dos alunos, tendo o ensino como uma atividade mediada para formar ações mentais que levem ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Ao analisar e organizar o conteúdo científico, o professor precisa ter clareza dos motivos, necessidades e desejos de quem aprende, considerando a atividade principal e o período de desenvolvimento dos estudantes.

A organização do ensino do conceito animal vertebrado, na perspectiva da teoria de Davydov, oportunizou aos alunos a apreensão teórica deste objeto de conhecimento compreendendo-o em seu movimento contraditório e dialético. Espera-se que decorram das investigações implicações didáticas específicas para o ensino de ciências, em particular de biologia, tendo em vista superar os problemas na aprendizagem dos alunos e ir além das concepções e práticas hoje vigentes, que mantém o aluno apenas no nível do pensamento empírico sobre os animais.

Pensar em uma escola, na qual os alunos são oportunizados a um processo de desenvolvimento humano, a partir do pensamento teórico e a formação de conceitos, é uma possibilidade que se concretiza, quando o ensino escolar é capaz de promover mudanças qualitativas nos processos mentais dos estudantes e, consequentemente, modificações em suas práticas cidadãs em sua capacidade de agir e atuar na sua realidade social, cultural e intelectual.

## REFERÊNCIAS

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental** - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, N° 8, sob o título "Problems of Developmental Teaching. The Experience of Thbeoretical and Experimental Psycholgogical Research – Excerpts", de V.V. Davydov. **EDUCAÇÃO SOVIÉTICA**,. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

DAVYDOV, V. V. Atividade de estudo e ensino desenvolvimental. In: **Associação de Ensino desenvolvimental,** 26 de agosto 1996, Letônia, 1996.

FREITAS, R. A. M. M. Cultura e Aprendizagem: Contribuições de Vygotsky e teóricos atuais da cultura. Goiânia**, Educativa**, v. 7, n.2, 2004.

FREITAS, R. A. M. M. Pesquisa em Didática: O experimento didático formativo. In: X Encontro de pesquisa em educação da Anped Centro-Oeste. **Anais**. Uberlândia, 2010.

FREITAS, R. A. M. da M. Aprendizagem e formação de conceitos na teoria de Vasili Davydov. In: LIBÂNEO, José C., SUANNO, Marilza V., LIMONTA, Sandra V. (orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a didática. Goiânia: CEPED Publicações, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A, M. M Vasili Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública.** São Paulo: Loyola, 1990.

OLIVEIRA, L. S.; SOUZA, M. L. Articulando o ensino de zoologia com a etnozoologia: análise de uma proposta educativa com estudantes do ensino fundamental**. Revista da SEnBIO,** n. 7, p.5470-5481, 2014.

SCHWARTZMAN, S.; CHRISTOPHE, M. **A educação em ciências no Brasil**. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http:www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-210/pdf. Acesso em 11 de abril de 2018.

SOARES, M. N.; LABARCE, E. C.; BONZANINI, T. K.; CARVALHO, F. A.; NARDI, R. Perspectivas atuais da pesquisa em ensino de Biologia. In: VI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS - ENPEC, , Florianópolis. **Anais eletrônicos**, Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/viempec/index.html. Acesso em: 05 abr. 2018.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXII

## ESCOLA E FAMÍLIA: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

Edna Maria Silva Da Costa[57], Lúcia de Fátima Silva da Costa[58];
Francisca das Chagas do Nascimento[59].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-22

**RESUMO:**

Este presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da relação família e escola para a formação do aluno. Como objetivos específicos pretendeu-se conceituar a família e seu papel na sociedade; verificar o papel dos pais na educação dos alunos e verificar a participação dos pais em suas atividades, sempre verificando a participação da família no contexto escolar. O estudo busca saber qual a importância da participação da família na formação do aluno, bem como buscar entender qual a participação que a escola espera que a família tenha e também a forma que a família participa na educação dos seus filhos. Para tanto foi realizada como metodologia pesquisa bibliográfica e documental. A base teórica foi composta por autores tais como, Dada Prado (1981), entre outros que também foram importantes. Na análise da pesquisa identificou-se que a Escola e a Família são à base da formação da criança e para isso é necessário o envolvimento de ambas para o aprendizado delas; foi possível notar que pais e professores se aproximam do entendimento do que seja participação e que o caminho a ser percorrido ainda é longo, porém não é impossível. Sendo assim pode se perceber que a parceria entre família e escola é imprescindível para o bom desenvolvimento educação desses alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Participação. Família. Escola.

## INTRODUÇÃO:

O presente estudo aborda sobre a importância da relação entre escola e família no que diz respeito ao Processo Pedagógico para uma educação de qualidade, analisando assim a interação de ambas as partes, tanto a escola quanto a família para que juntas

57 Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional E Clínica (ISEP). Professora da Rede municipal de ensino nas cidades de Guamaré/RN e Macau/RN. E-mail: edna.4004@hotmail.com
58 Pós-graduação em Educação Infantil, Anos Iniciais e Psicopedagogia (FAVENI). Professora da rede pública de ensino na cidade de Macau/RN. E-mail: luciadefatima_2013@hotmail.com
59 Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional E Clínica (ISEP). Professora da rede pública de ensino nas cidades de Galinhos/RN e Macau/RN. E-mail: Franciscanascimento771@gmail.com

alcancem um objetivo em comum que é de proporcionar as crianças uma educação de qualidade.

Também será analisada a influência desta como parceria na contribuição e na melhoria da qualidade de ensino, podendo assim propor atuações para que as escolas e famílias possam apoiar uma à outra na educação das crianças.

A aproximação da família com a escola é extremamente importante para o desenvolvimento de uma criança, no que diz respeito construção do conhecimento do mesmo e na formação dos aspectos cognitivo e efetivo desses alunos. O diálogo entre essas duas instituições é essencial para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. É necessário que haja o interesse de diálogo entre os pais com a escola, e que juntas participem desse processo de construção de conhecimento educativo dos filhos.

Esta parceria entre família e escola é concretizada quando ambos estão juntos em um só propósito, formar cidadãos conscientes da sociedade em que habitam, com valores éticos e morais em um objetivo de um futuro promissor.

A família pode e deve participar de diversas formas na educação dos filhos, como: acompanhar tarefas e trabalhos escolares, verificar se o filho fez as atividades solicitadas pelo professor, estabelecer horário de estudo, informar- se sobre matérias e provas, entre outras, assim defende Freitas, Maimoni e Siqueira, (1994) e de Maimoni e Miranda, (1999).

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, e estes divididos em subtemas de acordo com o tema que intitula o trabalho. Sendo assim a monografia é um trabalho relevante para o educando, pois, é nele que se tem oportunidade de mostrar seus conhecimentos adquiridos durante sua vida acadêmica, assim refletindo na contextualização teórica e pratica sobre a temática abordada.

## FAMÍLIA: A BASE DA SOCIEDADE

### A FORMAÇÃO DA INSTITUIÇÃO FAMILIAR

O conceito de família se modifica conforme o tipo de sociedade, o tempo e a sua estrutura social, na medida em que sofre as influências dos acontecimentos sociais.

Podemos então ter como base dois conceitos sobre a família, onde a sociologia e a psicologia as definem. A primeira delas é a definição psicológica que diz que família é:

> Um grupo de pessoas, vivendo em uma estrutura hierarquizada, que convive com uma proposta de uma ligação afetiva duradoura, incluindo uma relação de cuidado entre adultos e deles para crianças e idosos que aparecem no contexto. Pode-se também entender como uma associação de pessoas que escolhe conviver por razões afetivas e assume um compromisso de cuidado mútuo e, se houver, com crianças, adolescentes e adultos (CARNUT, 2014, p. 63).

Nessa perspectiva psicológica, pode-se entender a família como um grupo de coesa relação interpessoal, ocasionada de forma impositiva ou não e que se observa, mesmo que minimamente, alguma relação de hierarquia e cuidado entre seus membros.

Já para sociologia família é:

> Um grupo que apresenta organizações estruturadas para preencher as contingências básicas da vida biológica e social. Trata-se de uma unidade social básica, ou seja, o grupamento humano mais simples que existe, por isso a família é a instituição básica da sociedade. (FAQUIM, 2014, p. 63).

Apoiando-se na visão sociológica, percebe-se que a família ganha um caráter de "unidade primária". Pode-se dizer então que sem a família, seríamos um aglomerado de sujeitos particulares sem ligação interpessoal com os demais membros da mesma espécie e que não haveria o mínimo de coletividade entre os seres humanos.

É normal as pessoas no dia a dia confundirem esses termos, achando que se tratam da mesma coisa. Um dia, em determinado período histórico, nas sociedades ocidentais (em especial, as eurocêntricas) esses termos se confundiam, pois para haver famílias, era necessário um matrimônio e admitia-se que os membros frutos desse matrimônio (os parentes) eram a "família" propriamente constituída. Contudo, hoje em dia, famílias podem ser constituídas sem haver o matrimônio e muito menos ainda gerarem parentesco entre as partes.

## PARCERIA: FAMÍLIA E ESCOLA

Diante dessa afirmação acima é possível compreender o quanto é importante o relacionamento entre professores e alunos, e que a troca de conhecimentos que existem

entre eles os aproximam e faz com que a construção do conhecimento seja mútuo entre as partes.

Para que haja respeito à diversidade na escola é necessário que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito. Em outras palavras, ao considerarmos que os seres humanos dependem do reconhecimento que lhes é dado, está reconhecendo que a identidade do ser humano não é inata ou pré-determinada, e isso nos torna mais crítica e reflexiva sobre a maneira como estamos contribuindo para a formação das identidades dos nossos alunos.

> A projeção sobre o outro de uma imagem inferior ou humilhante pode deformar e oprimir até o ponto em que essa imagem seja internalizada". E não "dar um reconhecimento igualitário a alguém pode ser uma forma de opressão (TAYLOR, 1994, p. 58).

Analisando a afirmação acima é possível verificar que devemos deixar de considerar as inúmeras formas de diferenciação que existem entre os indivíduos e grupos e que devemos fornecer o apoio e os recursos necessários para que não haja assimetria, desigualdade nas oportunidades e no acesso aos recursos.

Na escola é possível presenciar a indiferença, a discriminação, o preconceito, a injustiça que, são situações que são muito comum nas escolas públicas, os alunos que não seguem o padrão idealizado pela escola tradicional, causam indignação, pois a escola é um lugar privilegiado para ensinar as crianças desde cedo, com carinho e respeito pelo outro.

As crianças sempre entram nesse cenário que é a escola. Lugar primeiramente que receberia a todos com respeito, afeto, solidariedade. Isso contribuiria muito para que crescessem aprendendo a lidar com as diferenças com sensibilidade.

Um dos parâmetros que ele cita como premissa da escola e do ensino hoje é:

> A razão pedagógica, a razão didática, está associada à aprendizagem do pensar, isto é, a ajudar os alunos se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática. Democracia na escola hoje, justiça social na educação, chama-se qualidade cognitiva e operativa do ensino. (LIBÂNEO, 2002, p. 26).

A escola deve valorizar os muitos saberes do aluno, e seja oportunizado a ele demonstrar suas potencialidades. O professor deverá oportunizar as crianças situações

favorável à aquisição do conhecimento e acreditar nas capacidades dos seus alunos de forma positiva e confiante, fazendo com que cada um deles tenha o sentimento de pertencer a um grupo, pois jamais vai demonstrar as potencialidades que possui.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) Art. 208 instrui que:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
>
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
>
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Apesar de se afirmar que somos iguais, também é necessário afirmar que somos todos diferentes, e que essa diferença é necessária para que assim sejamos todos um só. Não anulando a da subjetividade de nossos alunos, mas lembrando de que a negação da diferença e da singularidade, não acaba e não permite a superação do preconceito, e assim o afirma e reforça, por esse motivo vemos a necessidade de uma escola que consiga olhar para todos e para cada um, dando igual importância e procurando atender a todos os alunos da melhor maneira, permitindo a convivência na singularidade de todos, assim como é a sociedade e a cultura em que vivemos.

## A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

A relação entre família e escola enfrenta muitos desafios, e é de total responsabilidade de pais e professores a formação integral da criança.

A educação sempre ocupou um espaço importante na sociedade, onde a escola e a família desempenham papéis fundamentais na transmissão dos conhecimentos. É certo que há muitos desafios a serem enfrentados em relação às responsabilidades que cada um destes tem de um lado os pais que devem educar, e de outro a escola que tem o dever de ensinar e que possui o trabalho pedagógico.

A escola se apresenta como objeto importante nesse processo, já que devido à formação que os profissionais possuem, é cabível que haja uma iniciativa por parte desta

instituição para que se estabeleça uma relação harmoniosa e produtiva entre as duas partes envolvidas.

Escola e família são fundamentais no processo de desenvolvimento do ser humano, entretanto ainda há divergências no papel que cada um deve desempenhar.

> A família não é um simples fenômeno natural, mas pelo contrário, é uma instituição social que varia no tempo e apresenta formas e finalidades diferentes dependendo do grupo social em que esteja (PRADO, 1981, p. 16).

Baseada na afirmação de Prado é possível constatar que a família tem passado por inúmeras mudanças ao longo da história e sendo assim reflete na formação educacional das crianças, até porque a escola também sofreu alterações que também foram sentidas por os alunos.

Um ambiente familiar estável e afetivo certamente contribui de forma positiva para o bom desempenho escolar da criança, porém um lar mal estruturado tende a favorecer o mau desempenho escolar das crianças. Sabe-se que, quando algo não vai bem ao ambiente familiar, o escolar será também de certa forma afetado. Desta forma, percebe-se que a grande maioria das dificuldades apresentadas pelas crianças é proveniente de problemas familiares.

Desta forma, uma boa relação entre a família e a escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo, o aluno. A escola deve também exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando, orientando sobre os mais variados assuntos, para que em reciprocidade, escola e família possam proporcionar um bom desempenho escolar e social às crianças.

De acordo com Pereira (2008, p. 43):

> A Família é considerada a instituição social básica a partir da qual todas as outras se desenvolvem, a mais antiga e com um caráter universal, pois aparece em todas as sociedades, embora as formas de vida familiar variem de sociedade para sociedade. A Organização das Nações Unidas (ONU) em 1984, refere a Família como o elemento de base da sociedade e o meio natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros.

Portanto, o papel que a escola possui na construção dessa parceria é fundamental, devendo considerar a necessidade da família, levando-as a vivenciar situações que lhes possibilitem se sentirem participantes ativos nessa parceria. A família é o primeiro

suporte vital que temos nos primeiros anos de vida, é nela que temos que nos apoiar e consequentemente teremos que apoiar, pois cada elemento da família (seja ela grande ou pequena) necessita do nosso apoio, da nossa companhia, do nosso carinho, da nossa sabedoria, da nossa alegria, das nossas palavras de conforto, resumindo, é na família que está todo o equilíbrio que o ser humano necessita à boa integração na sociedade e fundamentalmente à sua sobrevivência.

## A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR

As famílias são organizadas diferentemente em cada época e modelo societário. A ideia de família "nuclear" (pai, mãe e filhos) como central não se sustenta nos dias atuais. A família, diz Morgan (p. 30 apud ENGELS, 1974), "é o elemento ativo, nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade evolui de um grau mais baixo para outro mais elevado".

O casamento representa uma vinculação de duas redes familiares, preocupadas com a estabilidade e a manutenção do patrimônio.

A família moderna cresceu em torno dos conceitos de autonomia e disciplina, um artifício fabricado pelo homem nas circunstâncias sociais dadas, não um legado natural. Outras transformações nas relações entre as pessoas ocorreram com a vinda do capitalismo: a separação do público e do privado, o rompimento dos laços de patronagem, o fortalecimento da autonomia do lar sob a autoridade paterna.

Não há como conceber um compartilhamento da ação educativa sem considerar os contatos entre as famílias e os educadores. Essa é uma questão primordial que deve ser muito mais frequente na educação dos anos iniciais do que nas outras etapas, os contatos podem ser de várias naturezas: contatos rotineiros, reunião de pais, reuniões de, reuniões de conselho de escola, comemorações, trabalho do professor e informações da própria criança.

Para Libâneo (2003, p. 348-349) a organização de atividades que asseguram a relação entre escola e comunidade.

> Implica ações que envolvem a escola e suas relações externas, tais como os níveis superiores de gestão do sistema escolar, os pais, as organizações políticas e comunitárias, as cidades e os equipamentos

> urbanos. O objetivo dessas atividades é buscar as possibilidades de cooperação e de apoio, oferecidas pelas diferentes instituições, que contribuam para o aprimoramento do trabalho da escola, isto é, para as atividades de ensino e de educação dos alunos. Espera-se especialmente, que os pais atuam na gestão escolar mediante canais de participação bem definidos (LIBÂNEO, 2003, p. 348-349).

Não há dúvidas que o ambiente escolar e a família compõem o meio social no qual o aluno está inserido. Eles dois mais o local em que localiza sua residência ou sua escola, bem como os laços sociais e econômicos compõem o meio social com forte interferência no aprendizado e na motivação para aprendê-lo.

## FUNDAMENTOS DA ESTRUTURAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A família e a escola são parceiros fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreceram o sucesso escolar e social das crianças, formando uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. A educação perpassa tanto o ambiente escolar quanto o familiar. A criança, desde seu nascimento, ocupa um espaço dentro da família. É nela que se encontram os primeiros professores e ensinamentos, os quais refletirão e perdurarão por toda vida adulta, permitindo que seus membros se desenvolvam em todos os aspectos, de forma integral.

A participação da família no ambiente escolar é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Família e escola são os principais suportes com que a criança pode contar para enfrentar desafios, visto que, integradas e atentas podem detectar dificuldades de aprendizagem que ela possa apresentar, podendo contribuir de maneira eficiente em benefício da mesma. Art. 226- IV- “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado- Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher” (BRASIL, 1988).

Carta Constitucional ampliou o conceito de família, permitindo o reconhecimento de entidades familiares, com a mesma proteção jurídica dedicada ao casamento, modificando de forma revolucionária a compreensão do direito de família, que até então se assentava necessariamente no matrimônio.

A nova definição legal da família brasileira se harmoniza com o conceito de casamento "entre cônjuges" do art. 1.511, do Código Civil, não apenas deixando de fazer qualquer alusão à oposição de sexos, mas explicitando que a heterossexualidade não é condição para o casamento. Derruba-se, enfim, a última barreira – meramente formal – para a democratização do acesso ao casamento no Brasil.

## ECA- ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE

O Estatuto da Criança e do Adolescente é a lei que cria condições de exigibilidade para os direitos da criança e do adolescente, que estão definidos no artigo 227 da Constituição Federal foi promulgada em julho de 1990, que trata sobre os direitos das crianças e adolescentes em todo o Brasil.

Trata-se de um ramo do direito especializado, dividido em partes geral e especial, onde a primeira traça, como as demais codificações existentes, os princípios norteadores do Estatuto. Já a segunda parte estrutura a política de atendimento, medidas, conselho tutelar, acesso jurisdicional e apuração de atos infracionais.

A partir do Estatuto, crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de raça, cor ou classe social, passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, considerados como pessoas em desenvolvimento a quem se deve prioridade absoluta do Estado.

Nesse artigo 227 destaca-se que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência crueldade e opressão (ECA- ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE, 1990).

O objetivo estatutário é a proteção dos menores de 18 anos, proporcionando a eles um desenvolvimento físico, mental, moral e social condizente com os princípios constitucionais da liberdade e da dignidade, preparando para a vida adulta em sociedade.

Elias (2005, p. 4) coloca que a proteção integral é abrangente. Refere-se à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à

educação, à profissionalização, ao lazer e ao esporte, sendo relevante considerar que todos os cidadãos são convocados a participar desta grande obra.

É oportuno observar que a Constituição Federal, no art. 205, segundo Elias (2005) preceitua que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Então, reconhece-se que o aluno tem o direito de ser respeitado pelo professor, o que implica uma educação produtiva, sem traumas, entretanto, isso não dá liberdade para o aluno fazer o que quiser na sala de aula, e no tocante aos deveres que lhe são impostos pelos professores, da mesma forma, estes devem ser respeitados.

> Ajudar o aluno a potencializar seus recursos internos, valorizar qualquer possibilidade de esforço ou conquista, promover o diálogo e buscar ajuda externa, quando a situação demonstra sinais de agravamento, são algumas ferramentas que o educador dispõe (FERNANDA; SOUZA, 2009).

Ações conjuntas levam à compreensão por parte de todos os sujeitos envolvidos, de que a educação deve ser o carro-chefe que levará o país à transformação social, entendida aqui não como um jargão cujo uso desgasta o significado, mas como mudança necessária que tornará o homem a pessoa mais importante do mundo, a quem se deve respeitar enquanto cidadão. Tais concepções podem ser evidenciadas na fala abaixo:

> A escola detém uma importante parcela na construção desse processo, pois oferece ao aluno a oportunidade de vivenciar situações tanto de "conforto" social como de desafio, colocando à prova suas habilidades sociais. A socialização e o processo de aprendizagem caminham juntos. Quando uma desta comprometida, a outra tende a sofrer prejuízos, pois a motivação, atenção e memória são pré-requisitos para ambas (FERNANDA; SOUZA, 2009).

O processo educacional é um grande desafio que envolve os profissionais da educação, as famílias dos alunos e a comunidade em toda sua amplitude, enquanto colaboradora na compreensão e aplicação do código ético que rege as vidas dos seres humanos.

É necessária acima de tudo, uma maior compreensão a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como do funcionamento do Conselho Tutelar, a fim de que se possa transformar efetiva e seguramente a nossa sociedade. Essa tarefa cabe a todos aqueles que almejam ver florescer uma sociedade de pessoas iguais, com direitos e deveres bem compreendidos, ou seja, uma sociedade educada para o bem, cidadã.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi analisado o processo de integração família e escola em vista as práticas pedagógicas que muito deixam a desejar e são apontados como causa para o fracasso escolar. Não restam dúvidas que um ato integrativo permite aos alunos um melhor desenvolvimento educacional. Porém para que isso ocorra são necessários incentivos, propostas construtivas e inovadoras para que venha ocorrer um processo integrativo entre professor, família e aluno com êxito ajudando a ampliar o universo deles.

Ao buscar a participação dos pais e comunidade escolar, a fim de serem concretizados princípios da verdadeira gestão participativa, visando também à qualidade no ensino e o sucesso escolar tão almejados na sociedade atual. Hoje é importante repensar a prática pedagógica diante das novas perspectivas da educação. A epistemologia do conhecimento nesta visão é a de que o individuo, ao nascer, é tabula rasa e nada tem em termos de conhecimento, tudo o que o indivíduo adquire no intelecto o faz através dos sentidos. E frente a cada novo conhecimento, o aluno nada sabe e o professor vai ensinar, o aluno aprende somente se o professor ensina e vai armazenando conhecimentos.

Sendo assim se concluiu que família e escola tem papel fundamental na construção do conhecimento e na formação do aluno, sendo estes responsáveis pelo aprendizado e pelo encaminhamento destes para a sociedade, tonando-os cidadãos atuantes e participativos.

## REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. **Lei N º 10.406, De 10 De Janeiro De 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm

CARNUT, Leonardo - **Conceitos de família e a tipologia familiar:** aspectos teóricos para o trabalho da equipe de saúde bucal na estratégia de saúde da família. São Paulo, 2014.

ELIAS, R. J. **Direitos Fundamentais da Criança** e do Adolescente. São Paulo: Saraiva, 2005.

ENGELS, Friedrich. **A família monogâmica**. In: CANEVACCI, Massimo. Dialética da Fa]mília: Gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1974

FAQUIM, Juliana- **Conceitos de família e a tipologia familiar:** aspectos teóricos para o trabalho da equipe de saúde bucal na estratégia de saúde da família. São Paulo,2014

FERNANDA C. D; SOUZA, M F. **O papel do educador diante da agressividade, violência e comportamento antissocial.** 2009. Disponível em http://www.promenino.org.br. Acesso em 20 dez 2016.

Freitas, G. B., Maimoni, E. H. & Siqueira, M. M. M. (1994). **Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno (EEPVA).** XXIV *Reunião Anual de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia*, 437.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?**. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

Maimoni, E. H & Miranda, A. A. B.(1999). **Uma proposta de avaliação do envolvimento dos pais na vida escolar do filho**. Anais do IV Congresso e IV Mostra de Ciências Humanas e Artes (CD-room), Viçosa (MG)

PEREIRA, Maria Paula Ivens Ferraz Colares Pereira. **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso.** São Paulo, 2008.

PRADO, Danda. **O que é família.** São Paulo, SP (Brasil): Editora Brasiliense, 1981.p. 19-22.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. México, Fondo de Cultura Econômica, 1994.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXIII

## FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Kamila Alkmim Nascimento[60]

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-23

**RESUMO:**

O presente trabalho tem por escopo demonstrar os aspectos pedagógicos da Filosofia na educação, e a importância da inserção obrigatória da disciplina no ensino médio; haja vista que contribuirá sobremaneira para o pleno desenvolvimento do educando. O objetivo geral da pesquisa consiste no trato pedagógico da filosofia da educação e seu tratamento como componente curricular do ensino médio, que ao mesmo tempo em que vem ao encontro a cidadania, se apresenta como um desafio, pois exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que prepara os futuros profissionais, e da pesquisa filosófica em geral, uma vez que, especialmente nessa disciplina, não se pode dissociá-la do ensino, da produção filosófica e da transmissão do conhecimento. Os objetivos que serão especificamente apresentados consistirão em apresentar os pressupostos filosóficos da educação: antropologia, epistemologia, axiologia; a importância da Filosofia na transformação da sociedade; e por fim, será evidenciada a profissionalização do educador, aspectos pedagógicos e a filosofia da educação como componente curricular essencial no ensino médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia. Educação. Pedagogia. Ensino Médio. Docente.

## INTRODUÇÃO

Assim como as diversas ciências surgiram no ceio de reflexão filosófica, não foi diferente com a pedagogia que está intimamente ligada à filosofia, uma vez que os filósofos também discutiam sobre educação. Desta forma, se a filosofia é uma reflexão radical e rigorosa que nasce a partir dos problemas propostos pelo nosso existir, é inquestionável que entre esses problemas estejam os que tocam à educação. A educação consiste numa prática humana direcionada por uma determinada concepção teórica, nesse

60 Pós-graduanda do Curso de Filosofia e Sociologia da Faculdade FARESE. Graduada em Direito, pelas Faculdades Integradas Pitágoras, 2008. Especialista em Direito Público Material pela Universidade Gama Filho, 2009. Graduada em Ciências Militares e Segurança Pública pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA, 2013. Especialista em Gestão em Segurança, 2015. Graduada em Pedagogia, pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACEL, 2018. E-mail: kamilalkmim@gmail.com

sentido é salutar apresentar como a prática pedagógica está articulada com a pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação, que tem a finalidade de ordenar os elementos que direcionam a prática educacional.

Para tanto, a Filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão da sua existência, em termos de significado, como lhe oferece um direcionamento para suas atitudes. Toda ação depende de uma finalidade, um objetivo determinado, que pode ser mais genérico ou específico, que serão apresentados no presente trabalho, fazendo uma correlação entre a Filosofia e a educação.

A princípio, logo no primeiro tópico serão apresentados os pressupostos filosóficos da educação: antropologia, epistemologia, axiologia, ressaltando a importância da filosofia para transformação da sociedade; evidenciando a seguir, a filosofia da educação como componente curricular essencial no ensino médio.

Consolidando os objetivos citados, a metodologia empregada no presente artigo foi qualitativa, haja vista o caráter exploratório da pesquisa buscando percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão. Quanto ao método, foi utilizado o dedutivo por induzir os fatos observados baseando-se nas teorias existentes com relação ao assunto em comento; uma vez que a abordagem investigativa teve como princípio estudos e pesquisa bibliográfica, bem como análise em doutrinas pertinentes ao tema.

No que tange à problemática, a pesquisa traz a seguinte questão: Discutir a disciplina Filosofia no ensino médio pode despertar no aluno o interesse por um conhecimento individualizado no que se refere ao currículo escolar?

Em resposta ao problema acima, é possível observar sem solução de continuidade e em todo país, um padrão elevado e comum tanto para o ensino de Filosofia como para a formação de docente, superando progressivamente a antiga objeção de que por ausência de profissionais qualificados seria desastrosa a introdução da Filosofia no ensino médio. Assim, a qualificação desejada para os profissionais decorre, em grande medida, da ampliação e da melhoria dos cursos de graduação. Contudo, diante das dificuldades para ministrar filosofia nas escolas e mais precisamente no ensino médio, ainda assim pode-se verificar seu reaparecimento, o que poderá levar ao interesse particularizado do educando.

Para a concretização dos objetivos supramencionados, a metodologia utilizada teve como parâmetro uma abordagem investigativa visando o levantamento de dados referenciais, pesquisa bibliográfica, pesquisa em doutrinas pertinentes ao tema, o que caracteriza a pesquisa qualitativa haja vista seu caráter exploratório, onde sobressaem aspectos particulares.

## DESENVOLVIMENTO

### PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO

Nesse momento é inevitável a abordagem a respeito do tríplice papel de reflexão da Filosofia. Quais sejam: nas extensões antropológicas, epistemológicas e axiológicas.

A princípio, no sentido antropológico, a filosofia colabora não se restringindo ao habitual da nossa cultura, isto é, a peculiaridade do homem, dada pela filosofia clássica ou a partir da ciência positiva. Por outro lado, compreendendo a educação como uma prática social, temos a reflexão axiológica, que torna a filosofia um meio de aceitação e concretização dos valores que orientam e alimentam a educação, assim como proporciona a averiguação da dimensão de valor da consciência e a fórmula do atuar humano conexo aos valores (SEVERINO, 1994).

O que pode difundir uma filosofia da educação propriamente dita é uma antropologia filosófica adequada e capaz de atingir o homem suprimido sob seus processos histórico-sociais, sendo visto dessa forma como um ser limitado histórica e socialmente. Nesse sentido, a antropologia tem que ser desenvolvida como um pensamento sobre a história e sociedade, enfatizando a essência da humanidade. Nesse passo, pode-se afirmar que deste ponto de vista é que a filosofia da educação, em seu campo antropológico, executa tarefas em conjunto com as ciências humanas no âmbito da teoria educacional, congregando elementos determinados através da investigação histórico-antropológica por elas desenvolvida (TEIXEIRA, 2000).

Quanto à epistemologia que nada mais é que a teoria do conhecimento pode-se ter como parâmetro não só o ato de conhecer como também uma relação estabelecida entre a consciência que conhece e o objeto conhecido, e ainda há o produto do conhecimento, o resultado desse ato, isto é, o saber adquirido e acumulado. Apesar dos

dois aspectos serem importantes, é necessário evidenciar o segundo, quando é atribuída à escola a tarefa de transmissão do conhecimento, descuidando muitas vezes das questões relativas de como se constrói o conhecimento (ARANHA, 2006).

A exposição acerca do empirismo e positivismo se faz relevante por terem exercido forte influência na pedagogia contemporânea, de modo explícito, mas de maneira não tematizada na atividade de muitos professores que nem sequer suspeitam estar agindo segundo tais pressupostos.

Segundo Becker (2002, p. 169)

> A epistemologia empirista constitui, em larga escala, e de forma quase totalmente inconsciente, o fundamento "teórico-filosófico" da pedagogia de repetição ou da reprodução. Esta pedagogia – e a didática pela qual ela se manifesta – identifica-se com tudo aquilo que atribuímos ao conceito de treinamento. Dentre todas as qualidades antipedagógicas que o conceito – e a prática – de treinamento condensa, a mais nefasta e, sem sombra de dúvida, a do autoritarismo. O autoritarismo não encontra apenas campo propício na epistemologia empirista; muito mais do que isso, o autoritarismo encontra no empirismo a sua fundamentação e a sua legitimação teórica e prática.

Diante do exposto por Becker (2002), pode-se observar que o docente que professa tal epistemologia, termina por aflorar uma arrogância no que tange ao seu ensino, pois este acredita que tem poder ilimitado para transmitir conhecimento, e se isto não ocorre, transmite a culpa ao aluno. Assim a superação do apriorismo e do empirismo é condição necessária, embora não suficiente, de avanços apreciáveis e duradouros na prática docente.

Não obstante a educação constitui essencialmente uma prática social, e a ciência que contribui expressivamente para sua concretização por meio de uma reflexão voltada para os fins que a orientam, é a filosofia. Tal reflexão filosófica se transforma em reflexão axiológica, pesquisando a extensão valorativa da consciência e a demonstração do agir humano desde que vinculado aos valores (TEIXEIRA, 2000).

A axiologia baseia-se na orientação mais antiga de que o tipo de programa que seria privilegiado nas escolas seria aquele voltado para a educação explícita e intencional dos valores morais. Dessa forma, o psicólogo e educador Josep Maria Puig comenta a posição de Durhkeim sobre a educação moral:

> A educação moral como socialização reconhece, também de modo correto, a vinculação à coletividade que as práticas morais supõem. Porém concebe tal vinculação como adesão incondicional a uma realidade superior que nos é imposta unilateralmente. Em contrapartida, torna-se difícil perceber os processos de participação e de cooperação, que são os que constroem e reconstroem a coletividade e permitem a formação de um sentimento ativo e crítico de pertencer a um grupo social. Finalmente a moral requer autonomia da personalidade, mas não só como descoberta e acatamento das regularidades sociais. A autonomia supõe consciência pessoal e criatividade moral. A educação moral como construção reconhece o momento ou o conteúdo socializador inerente à educação moral, mas considera imprescindível apontar a vertente crítica, criativa e autônoma da moralidade (PUIG, 1998 p. 71).

Puig (1998) propiciou a análise mais adequada acerca das teorias construtivistas que apresentam as propostas de educação moral, propondo uma abordagem sociocultural desta educação que o levou a uma nova concepção de prática moral para ajudar a superar o afastamento do agente e que consiga estabelecer com a máxima clareza possível alguns de seus vínculos com o meio sociocultural. Ao contrário dos dilemas morais expostas oralmente e nem sempre relacionados imediatamente com a vida do educando, a prática moral torna visível, desde o início, aquilo que se quer observar, avaliar e intervir (ARANHA, 2006).

Uma pedagogia inclui mais elementos que os puros pressupostos filosóficos da educação, tais como os processos socioculturais, a concepção psicológica do educando, a forma de organização do processo educacional dentre outros. No entanto esses elementos compõem uma pedagogia à medida que estão aglutinados e articulados a partir de um pressuposto, de um direcionamento filosófico. Nesse passo, a reflexão filosófica sobre a educação é que enseja a prática da pedagogia, garantindo-lhe a compreensão dos valores que, hoje, direcionam a prática educacional e dos valores que deverão orientá-la para o futuro (LUCKESI, 1994).

Em suma, nem sempre esses pressupostos estão tão explícitos, então é preciso explicitá-los, desde que eles sempre existem. Por vezes, eles estão subjacentes, mas nem por isso inexistentes.

## EDUCAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE

A educação se baseia a partir de uma determinada posição filosófica, compreendendo assim as relações entre educação e sociedade, isto é, o papel ou o emprego da educação em relação à sociedade, para a concretização de uma educação empenhada com esta sociedade; no entanto, isso acontece de forma variável, de acordo a estabilidade das sociedades. Pode-se definir o ato pedagógico como uma atividade metódica de influência mútua entre indivíduos, podendo sofrer influências tanto do meio como das relações pessoais.

Nesse momento é viável delimitar algumas nuanças entre educação, ensino e doutrinação. Assim pode-se dizer que a educação propriamente dita consiste num conceito genérico, vasto, que conjetura o homem de forma específica e irrestrita, ou seja, visa não só o desenvolvimento de capacidades, mas ainda o valor moral, da sua personalidade e caráter. Por outro lado, o ensino se configura na mera transmissão de conhecimentos; não obstante a doutrinação é autoritária, chega a impor conhecimentos não respeitando a liberdade do educando. Contudo, a educação visa a anular essa assimetria entre docente e aluno, pois, se a princípio há uma disparidade, esta precisa esvaecer, de modo a tornar eficaz a atuação do educador (ARANHA, 2006).

Nesse passo, a educação como redenção da sociedade, está voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social, assim, seu papel é estabelecer como sendo redentora da sociedade, integrando harmonicamente os indivíduos num todo social existente (LUCKESI, 1994).

> A educação seria uma instância quase que exterior à sociedade, pois, de fora dela, contribui para o seu ordenamento e equilíbrio permanentes. A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade. Deve reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social (SAVIANI, 1987, p. 11).

A educação e a sociedade são dois processos fundamentais da vida, que mutuamente se influenciam. A educação consiste no título que recebe a série de acontecimentos decorrentes do surgimento da inteligência no mundo. E inteligência é a qualidade que assume determinadas reações de se verem a si mesmas, acompanhando a própria história. Sendo a educação o processo de contínua reorganização e reconstrução

da experiência, configura-se então num processo individual e pessoal, antes de ser social, onde o caráter individual e pessoal se acentua particularmente (TEIXEIRA, 2000).

A educação não deve se restringir à transmissão escolar de conhecimentos; o teor da educação não está organizado apenas pela matéria do ensino, por aquilo que se ensina, mas congrega a soma das condições objetivas que concretamente competem ao ato educacional; assim, são partes do conteúdo da educação o professor, o aluno, ambos com todas as qualidades sociais e pessoais, não se pode considerá-lo como um volume parado, reduzido de informações, como se fosse uma carga a ser conduzida de um lugar para outro, todavia, é algo eficaz, é essencialmente histórico, por isso não tem imediações determinadas, não se repete, é declinável (PINTO, 1991).

Em suma, a Filosofia e a educação são dois elementos que estão presentes em todas as sociedades; uma como explanação teórica das pretensões, aspirações e ambições de um grupo, a outra como elemento de difusão dessa explanação.

## FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: METODOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Atualmente, o ofício do docente, requer determinada ousadia coligada a sabedorias discrepantes, o que vem tomando um grande espaço no que tange a formação do jovem, assumindo assim uma posição de urgência, visto que a qualificação e capacitação dos professores deve ser persistida visando a melhoria das práticas pedagógicas; isso faz com que o estudo e pesquisas constantes proporcionem uma construção conhecimentos ulteriores que oferecerão uma base teórica mais sólida no dia a dia do professor (TEIXEIRA, 2000).

Nesse diapasão, é viável ressaltar que o papel do professor é dominar artifícios e metodologias adequadas para despertar nos alunos a vontade de mudança, de crescimento; ou seja, a qualificação do professor é imprescindível para o aprendizado, cujo fim último consiste na sua profissionalização habitual no panorama educativo. Neste aspecto, entender a formação docente é importante, por que acaba por induzir neste profissional a astúcia e desejo a um processo constante de preparação, na busca por meio dos procedimentos que oferecem embasamento na atividade pedagógica (DASSOLER; LIMA, 2012).

O docente que é filósofo se embaraça com filósofo que também é docente; tendo em vista que na prática ambos estão juntos; é o que demonstra o ensino da Filosofia. Contudo, abordar a filosofia é debater acerca do pensamento filosófico e dos filósofos no campo da história e das ciências (PARCIANELLO, 2012).

Nas palavras de Gabriel Marcel (1969, p. 15), "a educação se processa a partir do sujeito encarnado, dos envolvidos na educação, que educam e se educam, não configuráveis a modelos abstratamente concebidos de uma natureza humana".

Sucessivamente, pode-se observar que os professores são preparados para trabalhar com alunos abstratos, idealizados, ou seja, que não existem realmente; percebem assim que não há homogeneidade na turma e apresentam discrepâncias entre si. É possível verificar também que não é satisfatório apenas ensinar para que os alunos absorvam o conhecimento, ainda mais quando este ensino é transmitido de modo a derramar informações sobre alunos, para que estes o demonstrem nas provas, isso é a banalização do ensino, deve haver a observância nas diferenças entre os alunos, quais sejam: aspirações, interesses, dificuldades, habitualidades, dentre outros (PILETTI, 2004).

Por conseguinte, o professor aprende mais em sua prática diária do que em sua preparação escolar; e é imperioso que o docente leve em consideração que ele trabalha com pessoas humanas e vai tentar colaborar para o desenvolvimento de seus discentes.

A relação entre professor e aluno deverá ser participativa, não devendo o professor transformar-se em um autoritário, pois a autoridade pedagógica está voltada para o papel de mediador da cultura elaborada e de elemento essencial no auxílio ao educando a dar o passo da interpretação rotineira para uma elaborada, voltada à prática social. Assim, a autoridade pedagógica é diversa do autoritarismo, isto é; enquanto este está articulado com o disciplinamento moral, aquela está voltada à elevação social, cultural e crítica dos alunos, sendo uma disciplinadora, e a outra participativa. Desta forma, a autoridade pedagógica é uma forma de compromisso com a ascensão do educando, já o autoritarismo se compromete a evidenciar os padrões morais e sociais predominantes, visa a disciplina especificamente (LUCKESI, 1994).

O melhor caminho a ser seguido entre docentes e discentes é o diálogo e cooperação mútuos, aliando-se como forma de caminharem na mesma direção, com o intuito de aprenderem juntos.

No tocante aos aspectos pedagógicos da filosofia na educação, convém demonstrar que uma pedagogia abarca mais elementos que os próprios pressupostos filosóficos da educação, quais sejam: o entendimento psicológico do educando, a forma de organização do processo educacional dentre outros; porém esses elementos compõem uma Pedagogia à medida que estão aglutinados e articulados a partir de um pressuposto, de um direcionamento filosófico. (Idem)

> O que se baseia uma pedagogia, o que constitui o critério entre as pedagogias, são os conteúdos que estas apresentam, ou mais exatamente, as atitudes a que se propõem levar os alunos: que tipo de homem esperam formar? Uma pedagogia progressiva distingue-se de uma pedagogia conservadora, reacionária e fascista, pelo que diz. (...) Para se perceber a significação de uma pedagogia é necessário remontar ao seu elemento dominante: o saber ensinado. O que se diz e o que se oculta aos alunos? Como lhes é apresentado o mundo em que vivemos? Para que ações os conduzam as palavras, os silêncios, as atitudes implícitas e explícitas do mestre? Que ajuda se lhes dá, para ultrapassarem as mistificações interessadas, nas quais tantas forças contribuem para os manter? (SNYDERS, 1978, p. 309).

A prática educativa deve ser vista como qualquer outra prática compassiva e intelectual, sendo constituída através da afetividade favorecendo ações dinâmicas que levem ao interesse do educando pela disciplina. Nesse aspecto, deve-se informar que a resposta não será imediata quanto ao melhor procedimento a ser tomado, todavia, o docente deve estar em alerta permanente para o ofício em si, avaliando sua própria atividade e inovando nas decisões, esgotando todos os meios possíveis para conquista das metas pretendidas (LUCKESI, 1994).

A importância da Filosofia como disciplina no ensino médio deveria ser abordada de forma obrigatória, haja vista ser requisito para agregar de forma satisfatória todos os projetos especificamente nesse nível de ensino, tal disciplina contribuirá juntamente com as outras disciplinas, para o desenvolvimento íntegro do aluno.

> Considerando a reflexão acerca da Filosofia no ensino médio, cabe mencionar uma dificuldade peculiar: trata-se da reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada como componente curricular dessa última etapa da educação básica quer em materiais adequados, quer em procedimentos pedagógicos, quer por um histórico geral e suficientemente aceito. Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei n. 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei n. 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em

> termos de seu amadurecimento como disciplina. E embora na década de 1990 (Lei n. 9394/96) se tenha determinado que ao final do ensino médio o estudante deva "dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania" (artigo 36), nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais. Assim, a ideia de rediscutir os parâmetros curriculares para a disciplina traz novo fôlego para a sua consolidação entre os componentes curriculares do ensino médio, e, com eles e outras iniciativas, a filosofia pode e deve retomar seu lugar a formação de nossas estudantes (BRASIL, 2006, p. 16).

Como supramencionado, a Filosofia em especial, gera no discente a prática e a independência de um pensamento crítico, permitindo conhecer um pensar subjetivo; pois cada disciplina, cada ciência tem suas especificidades, bem como desperta capacidades peculiares do pensamento; e em se tratando da Filosofia, essa admite o pensar de forma individual.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto aos resultados, como se observa no decorrer da pesquisa, a melhor maneira de inserir a Filosofia por aqueles docentes que demonstram interesse com tal aplicação, é priorizar métodos favoráveis à formação de jovens que tem capacidade de desenvolver um pensamento único, pessoal e crítico, fazendo que estes possam afrontar as inúmeras situações que porventura poderão aparecer. Desta forma, tal disciplina é de fundamental importância, pois adéqua a crítica, análise, apreciação e um pensamento individual em prol do conhecimento e da ciência humana.

A Filosofia é uma disciplina que está nos currículos escolares do Ensino Médio, contudo, ainda está ocorrendo legitimação da disciplina por professores, alunos e instituições. Sucessivamente, é necessária a criação do ensino de Filosofia, pois, é possível observar que se por um lado a Filosofia no ensino médio não prepara filósofos, por outro, deve admitir ao educando apreender o pensar de modo filosófico que é expansivo e arrazoado. As táticas de sala de aula exigem um conhecimento mais vasto do que se chama de ilusório dos alunos, evidenciando sua cultura. Nesse passo, cabe ao professor indagar sobre qual a abordagem filosófica é mais interessante no processo educativo, devendo ainda definir as estratégias didáticas para o bom aproveitamento do exercício docente na sala de aula.

Não poderia deixar de mencionar que a Filosofia e também a Sociologia, consideradas indispensáveis ao currículo do ensino médio, foram aprovadas em Julho de 2006, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) como disciplinas obrigatórias nesse nível de ensino. Tal aprovação ocorreu após os educadores constatarem os benefícios que tais disciplinas trariam aos alunos; especificamente a Filosofia desperta no aluno como explanado anteriormente, a um pensamento independente, impessoal, único e individual. O motivo da obrigatoriedade no ensino médio se dá por que é nessa fase que o aluno irá consolidar sua personalidade e seus desejos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi verificado na presente pesquisa, o destaque dado à educação brasileira é fundamental no trabalho, tendo em vista que tal tratamento deve ser considerado indispensável e privilegiado no tocante à história educacional, pois esta é a única maneira de contribuir para a formação de educadores aptos a atuarem decisivamente na melhoria do ensino brasileiro.

No que tange à pedagogia analiticamente identificada como reprodutora do sistema social, optamos por uma pedagogia voltada para a transformação. Para tanto, essa pedagogia deve estar centrada no ser humano enquanto ser político e, em consequência disso, ser ideologicamente definida. Para executá-la, é preciso uma relação democrática entre educador e educando, dando atenção a dois elementos básicos do processo cultural, quais sejam: a continuidade e a ruptura no processo de elevação cultural. Para tanto, a didática necessita agir politicamente no planejamento, na execução e na avaliação do ensino.

Sucessivamente, cabe a Filosofia a incumbência de promover a interdisciplinaridade, implantando os elementos curriculares na concepção educacional.

Em suma, pode-se verificar que a participação constante na formação e desenvolvimento do jovem, incitando a habilidade para o diálogo com outras áreas do conhecimento, implica como explicitado na pesquisa, que o docente em Filosofia não pode perder de vista a especificidade de sua real área de conhecimento. Não obstante, deve ainda o professor buscar inserir seu trabalho em uma nova conjuntura para a

Filosofia no país, sanando assim o dano histórico, porém, reversível da ausência da disciplina no ensino médio.

Há que se observar que está nascendo um novo tempo para a Filosofia, cujos esforços dos docentes que lutam em prol do reconhecimento, serão valorizados; para tanto, deverá haver uma formação contínua de docentes de Filosofia para atuarem no nível médio; devendo ainda, elevar a qualidade que deve caracterizar o trabalho de profissionais de tal disciplina, buscando assegurar devidamente para os conhecimentos de Filosofia, um tratamento disciplinar contextualizado.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** São Paulo: Moderna. 2006.

BECKER, Fernando. **A epistemologia v do professor.** O cotidiano da escola. 10 ed. Petrópolis. Editora Vozes. 2002.

BRASIL. (2006). **Orientações curriculares para o ensino médio.** Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de educação básica. Brasília. Ministério da Educação.
**____. Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e bases da educação. 20 de dezembro de 1996.**

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. **A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes**. IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.
Disponível em:
http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522. Acesso em: 12 de novembro de 2014 às 19:00 horas.

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

MARCEL, Gabriel. **Diário Metafísico**. Madri: EdicionesGuadarrama, 1969.

PARCIANELLO, Angeluce Comoretto. **A filosofia no ensino médio: a prática na sala de aula.** 2012. Disponível em: http://www.abavaresco.com.br. Acesso em: 20 de novembro de 2014.

PILETTI, Claudino. **Filosofia e história da educação**. Editora Ática. São Paulo. 2004.

PINTO, Álvaro Vieira. **Tema gerador e a construção do programa**: uma nova relação entre currículo e realidade. Secretaria Municipal do Município de São Paulo, 1991.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo. Ática. 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas**. Lisboa: Moraes. 1978.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação** – a escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: DP&A editora. 2000

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXIV

## FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO DO EU E AS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Magno Alexon Bezerra Seabra[61]; Silvânia da Silva Santos[62];
Luciano Alves Farias da Silva[63]; Josemilton Ramos de Oliveira[64];
Davidson Lins Bezerra[65].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-24

**RESUMO:**

O presente trabalho, propõe-se revisitar o tema formação docente, lembrando das dez competências citadas por Perrenoud e agregando à formação docente um novo elemento que contribui para essa formação, a gestão do eu. Augusto Cury apresenta em várias de suas obras a importância de se trabalhar não apenas os elementos externos, visíveis, mas os fatores internos, intrapsíquicos, tão importante para a manutenção de uma vida equilibrada e saudável. O profissional da educação não precisa apenas dominar conteúdos, recursos e metodologias, é necessário conhecer a si mesmo e assim, contribuir para a formação de seus alunos.
**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Docente. Competências Docentes. Inteligência Multifocal.

## INTRODUÇÃO

Não é algo recente o diálogo sobre formação e qualificação, exigindo sua atualização, até porque, o professor lida com elementos que estão em constante transformação: o conhecimento e o próprio homem, que produz e/ou atualiza esses saberes.

O educador precisa dominar os conteúdos que transmite ao alunado e, além disso, desenvolver diversas habilidades e competências. Para falar sobre competências do professor, esse artigo traz a voz do professor Philippe Perrenoud com as 10 competências

61 Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: magnoalexon@hotmail.com.
62 Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: sss.sil@hotmail.com.
63 Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: luc.alvesfarias@gmail.com.
64Especialista em Educação Ambiental pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba. E-mail: josemiltonjro@hotmail.com.
65Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. E-mail: davidsonlins_tkd@hotmail.com.

para ensinar. Todavia, não são apenas competências externas que o professor precisa dominar, para desempenhar sua prática docente, é preciso desenvolver internamente, conhecer-se, gerenciar suas emoções, reconhecer a função de sua memória, valorizar seu eu. Neste aspecto, o professor Augusto Cury apresenta sua Teoria da Inteligência Multifocal, em seu livro de mesmo título, além de outras obras recomendadas aos educadores, devido seu enfoque mais humano, tanto no que diz respeito à formação docente, quando ao que ministra e como ministrar aos discentes, a saber: "Pais Brilhantes, professores fascinantes" e "A fascinante construção do eu". Esses livros apresentam uma potencial contribuição para a formação do educador.

## FORMAÇÃO DOCENTE E A INTELIGÊNCIA MULTIFOCAL

A cada dia que passa novas e diferentes demandas apresentam-se como essenciais para o profissional que está à frente de uma sala de aula, a saber: boa formação inicial, utilizar as novas tecnologias digitais, atualizar-se nas novas formas de ensinar, saber trabalhar em equipe e ter atitude positiva (MOÇO; MARTINS, 2015). Tais qualidades são necessárias para o professor manter-se bem consigo mesmo, e diante dos seus alunos e colegas, ou seja, satisfeito com seu ser pessoal e sua atuação profissional.

Atualmente, é comum ouvir relatos de docentes desestimulados e desacreditados de sua função social. De fato, existem muitos espinhos no fazer docente, mas para esses se livrarem dos elementos negativos e de pouco estímulo ao seu trabalho, é preciso buscar formação, superação para seguir em frente na jornada do ensinar e aprender. Para promover momentos propícios à aprendizagem dos alunos, o professor precisa desenvolver-se continuamente, e focar nas demandas acima citadas.

Além disso, autoanalisar-se a fim de perceber falhas, identificar o que ainda falta aprender ou aperfeiçoar e desejar ser melhor a cada dia. Muitos profissionais que optaram pelo magistério, ministram aulas do modo como receberam em seu tempo de escola, ou com o pouco que prenderam na graduação. Essas duas constatações são preocupantes pois, lidamos com pessoas e constantes transformações socioculturais e para podermos prestar sempre o melhor serviço, precisamos estudar.

A educação é um processo sócio-histórico e como tal, precisa acompanhar a realidade atual. Apropriar-se das tecnologias digitais, estudar e socializar-se com os

colegas é fundamental para atualizar-se quanto às novas didáticas para determinadas áreas do conhecimento. E em meio a tudo isso, acreditar que seu aluno sempre pode aprender mais, pois quem ensina deseja que alguém aprenda e essa relação entre ensinar e aprender só pode ocorrer se o professor tiver domínio de seu oficio para valer-se das estratégias mais adequadas à cada momento da aula e a cada grupo de alunos.

No livro 10 novas competências para ensinar de Philippe Perrenoud (2000) são apresentadas, conforme o título do livro, 10 competências necessárias à formação do educador e acrescenta outras a saber:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem. Através do diagnóstico dos conhecimentos dos alunos e proposições de atividades envolventes e que conduzam à aprendizagem.

2. Administrar a progressão das aprendizagens. Realizar avaliações constantes dos alunos e de si próprio para verificar o que está faltando, retomar determinados objetivos para trabalhar em prol do seu alcance.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. Promover a inclusão e respeito à diversidade.

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. Promover no aluno o desejo por aprender, apresentando os conteúdos e matérias como algo relevante para sua própria vida atual.

5. Trabalhar em equipa. Inserir na rotina das atividades de sala, tarefas em grupo, a fim de desenvolver no aluno habilidades inerentes a este tipo de trabalho, como administrar crises, tomar decisões coletivamente.

6. Participar da administração da escola. Elaborar projetos para implementação em toda a escola, participar de colegiados.

7. Informar e envolver os pais. Realizar reuniões formativas e informativas com os pais dos alunos.

8. Utilizar novas tecnologias. Dispor das tecnologias digitais como aliadas para um ensino mais interativo e atualizado com o perfil da nova geração. Além de utilizá-la para realizar pesquisas e complementar sua formação profissional.

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. Ter uma fala positiva e livre de preconceitos. Colaborar para uma cultura de paz, dentro e fora do ambiente escolar.

10. Administrar sua própria formação contínua. Saber explicar sua prática entra como ponto principal na formação contínua docente e isso só será possível mediante estudos contínuos e reflexões coletivas do fazer educativo.

De fato, o fazer docente envolve diversas competências, ou seja, "capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação". (PERRENOUD, 2000, p. 15) e se o educador não estiver em constante atualização e gostando do que faz, o ato de educar ficará cada vez mais penoso e sem significado.

Tratando sobre a questão do eu, Sócrates já dizia: "conhece-te a ti mesmo" e isso é o que menos temos tido tempo para fazer. Desde cedo, envolvemos nossos filhos em diversas atividades, obrigações, compromissos e sobra pouco para refletir, contemplar o belo, fazer planos, aspirações, fruir... Conhecer a nós mesmos, nossas emoções, limitações. A Teoria da Inteligência Multifocal (TIM) de Augusto Cury vem se propondo a estudar como vemos o mundo e a nós mesmos. É chamada de Multifocal "porque estuda a construção dos pensamentos em seus múltiplos aspectos, tanto conscientes, como inconscientes" (CURY, 2011).

Nos autos conhecermos previne ansiedades desnecessárias, angústias, medos, decepções e nos faz enxergar a realidade com menos distorção. O fato de não conhecermos a causa problemas que se enraízam por anos e anos, e por fim acarretam doenças na mente difíceis, porém possíveis de serem curadas, desde que o remédio seja o autoconhecimento, mediante acompanhamentos psiquiátricos e uma nova postura para se encarar a vida.

Pensamentos, emoções resultam em ações e resultados, por isso precisamos cuidar bem de nossas mentes. Educar e proteger a emoção, mesmo que esse processo educativo não seja tão simples. "Sabe que trabalhar as emoções é mais complexo do que trabalhar com os mais intricados cálculos de física e matemática". (CURY, 2003, p. 66, 67). Precisamos dominar nossas emoções e nossas funções socioemocionais para lidarmos com as intempéries da vida e não sairmos machucados. Gerenciar o eu é colocar-se como gesto de suas emoções e autor de sua história é desenvolver habilidades emocionais,

sociais e cognitivas. Cury complementa dizendo que o "ser humano não é só o produto da memória, mas também construtor dessa memória, na medida em que exercita ser o autor de sua própria história". Segundo Cury (2011, p. 6), em seu livro intitulado A fascinante Construção do eu:

> A educação moderna não forma coletivamente seres humanos que têm consciência de que possuem um Eu, de que esse Eu é construído através de mecanismos sofisticadíssimos, de que esses mecanismos deveriam desenvolver funções vitais nobilíssimas, e de que, sem o desenvolvimento dessas funções, ele poderá estar completamente despreparado para pilotar o aparelho mental. E, por estar despreparado, será conduzido pelas tempestades sociais e pelas crises psíquicas como um barco à deriva, sem leme.

Augusto Cury reitera a relevância da formação do indivíduo como um todo, pois não somos apenas intelecto e consciente. É preciso educar e proteger as emoções, portanto, constitui uma das funções mais complexas da inteligência socioemocional, segundo a TIM. O eu só poderá ampliar sua compreensão da realidade e gerenciar seus pensamentos e suas emoções se desenvolver habilidades mentais que o ajudem a exercer o papel de gestor psíquico diante desses processos inconscientes.

> O processo socioeducacional apenas contribui com um pequeno "empurrão extrapsíquico", um pequeno redirecionamento socioeducacional para a silenciosa e inevitável formação do eu a partir da operação psicodinâmica espontânea dos mordomos inconscientes da mente (CURY, 2006, p. 128).

O "eu" precisa se instrumentalizar para poder realizar o enfrentamento e reciclagem dos problemas emocionais. Ou seja, ele deve ser o agente principal que tem controle sobre as memórias e emoções.

> O "eu" pode assumir três posturas diante da construção de pensamentos e das transformações emocionais: a) Ser um espectador passivo, que apenas se conscientiza das mesmas, b) Ser um agente psicodinâmico coadjuvante, que tem pequena participação na construção das mesmas, c) Ser um agente psicodinâmico principal, que tem grande controle qualitativo e quantitativo das mesmas (CURY, 2006, p. 129).

Como já observado ao longo desse capítulo, "o "eu", como disse, não é um termo vago conceitualmente, mas se refere à "consciência de si mesmo", a consciência de que existimos, de que pensamos e nos emocionamos e de que podemos administrar a inteligência" (CURY, 2006, p. 190).

Cabe ao educador, controlar suas emoções, pois ao lidar com muitas pessoas diariamente e com o sério compromisso de educar para transformar a vida de dezenas de crianças, jovens e adultos, isso tudo pode provocar uma séria tensão e até um desequilíbrio emocional. Por isso é importante conhecer-nos a nós mesmos sendo capazes de controlar nossos pensamentos e emoções.

## PARA ALÉM DA REFLEXÃO

Augusto Cury (2011, p, 11) traz uma grande provocação à educação conduzida anos e anos com transmissão de saberes reconhecidos e sistematizados pelo homem, ele nos diz que:

> A educação do século XXI e do próximo milênio deveria contemplar sistematicamente a educação do Eu como diretor do script do nosso psiquismo e como autor de nossa história. Estou falando de muito mais que valores, como ética, cidadania, respeito pelos direitos humanos. Estou enfatizando uma educação que procura formar pensadores (CURY, 2011, p. 11).

Para abarcar todas essas responsabilidades de formar pensadores nesse contínuo que é o processo educativo, o professor precisa estar cada vez mais preparado e essa preparação não está diretamente ligada à uma vasta e atualizada bagagem de conhecimentos e títulos. A preparação para o professor, deve passar por um processo de autoconhecimento e valorização do seu Eu.

Os fatores intrapsíquicos influenciam consideravelmente nossas ações e reações no mundo exterior e por isso o professor precisa estar preparado para conduzir seus alunos tanto para se apropriar dos conhecimentos humanos quanto às ciências exatas, sociais, naturais, as diversas linguagens, mas também é fundamental conhecermos a nós mesmos. Conhecer como funciona nossa mente, quais são os caminhos que o cérebro percorre para desenvolver um pensamento e o gerenciamento do eu são fundamentais para manter uma mente e consequentemente uma vida equilibrada.

Todos nós precisamos ter o nosso eu em equilíbrio, mas em destaque, o professor precisa conhecê-lo e suas potencialidades, pois irá auxiliar na melhor condução de sua vida profissional e certamente evitará problemas específicos que ocorrem entre os

educadores, como estresse, falta de motivação, fadiga, por trabalhar em várias escolas e tantos outros.

Segundo Cury (2011, p. 28), o eu possui aproximadamente 20 habilidades vitais, observe que muitas delas são de extrema importância para o educador:

> 1 Capacidade de autoconhecimento e autoconsciência. 2. Capacidade de escolha e autocrítica. 3. Identidade psíquica e social. 4. Gerenciar os pensamentos. 5. Qualificar os pensamentos e as ideias. 6. Qualificar as imagens mentais e as fantasias. 7. Gerenciar as emoções. 8. Proteger e qualificar as emoções. 9. Reciclar como autor da sua história as influências instintivas e impulsivas da carga genética. 10. Reciclar como autor da sua história as influências doentias do sistema educacional, como preconceitos, radicalismos, fundamentalismos, dogmatismos. 11. Reciclar como autor da sua história os conflitos, perdas, privações e características doentias incorporadas na infância e adolescência. 12. Ser uma fonte gestora da leitura da memória logo após a iniciação do processo de interpretação ser desencadeada pela atuação inconsciente do Gatilho da Memória ou fenômeno da Autochecagem. 13. Ser fonte gestora dos efeitos das janelas killer fortes (duplo P), médias e fracas. 14. Ser fonte construtora consciente das janelas da memória, em especial das saudáveis janelas light duplo P. 15. Reeditar o filme do inconsciente. 16. Gerenciar o fenômeno da psicoadaptação. 17. Gerenciar a lei do menor esforço e do maior esforço. 18. Modular o fenômeno do Autofluxo. 19. Desenvolver sua história psíquica através das funções intelectuais mais complexas, como pensar antes de reagir, resiliência, pensamento abstrato, raciocínio esquemático, arte da observação, da dedução, da indução, da dúvida, de contemplar o belo. 20. Desenvolver a história social através das funções psicossociais mais complexas, como solidariedade, altruísmo, generosidade, cidadania, interação social, trabalho em equipe, debate de ideias, pensar como espécie (CURY, 2006, p. 28).

Diante dessas habilidades do eu, destacadas acima, resta ao educador ficar atento a sua formação intrapsíquica, conhecer-se e está de bem consigo mesmo, para ser capaz de realizar, da melhor maneira possível, o processo educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É lugar comum falar que o profissional da educação precisa está em constante atualização em relação aos novos processos metodológicos, inserção de ferramentas digitais facilitadoras da aprendizagem, estudar as atualizações dos conteúdos ministrados, oportunizar aprendizagens colaborativas em sala de aula e em seu momento de estudos.

O que se propôs apresentar nesse artigo foi a relevância do conhecimento do eu, como elemento poderoso para manter o equilíbrio emocional e autoconhecimento do ser, dentre outros, com base na Teoria da Inteligência Multifocal de Augusto Cury além de outras contribuições, do mesmo autor acerca da educação para a sensibilidade, conhecimento de sua inteligência emocional e intrapessoal, encontrada em outras obras de sua autoria como "Pais Brilhantes, professores fascinantes" e "A fascinante construção do Eu".

De certo, essas produções bibliográficas têm muito a dizer para todas as pessoas e especialmente ao professor que lida diariamente com dezenas de mentes que precisam além de receber os conhecimentos exigidos pelo mercado, bem como contribuir para a formação emocional desse indivíduo que logo será apresentado a sociedade como um profissional e que muitas vezes conhece as técnicas, mas não conhece a si mesmo.

## REFERENCIAS

CURY, Augusto Jorge. **A fascinante construção do eu.** São Paulo: Planeta, 2011.

_____. **Inteligência Multifocal:** análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores. 8. ed. Ver. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 7. E d. Rio de Janeiro: Sextante. 2003.

MOÇO, Anderson; MARTINS, Ana Rita. **Seis características do professor do Século XXI.** Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/seiscaracteristicas-professor-seculo-21-602329.shtml. Acesso em 06 de jan. de 2015.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXV

## GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA

Elizeu Tolentino da Silva[66]

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-25

**RESUMO:**

Este trabalho buscou relatar as dificuldades enfrentadas no ensino-aprendizagem na área de geografia durante o estágio supervisionado e o curso, bem como as modificações adquiridas durante todo o Curso de Licenciatura. Todo profissional da área de educação precisa refletir constantemente sobre sua prática pedagógica para não correr o perigo de realizar um trabalho alienante. Durante as etapas percebeu-se a faculdade como o melhor meio que o professor pode se valer para que possa melhorar seu desempenho em sala de aula construindo diferentes formas de aplicar novas técnicas educacionais voltadas para o melhor aproveitamento do aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transformação. Ensino. Professor.

## APRESENTAÇÃO

Ser Educador é antes de tudo ser um verdadeiro líder, e liderar não é uma tarefa fácil, sobretudo por lidar com diferentes "cabeças", com diferentes indivíduos de várias camadas da sociedade e neste contexto o professor-educador precisa estar inserido em todos os campos dos saberes sob uma ótica construtivista na formação de personagens para a vida futura em um país que cresce demasiadamente, onde as dificuldades superam o desenvolvimento conjuntural socioeconômico de seu povo.

Todo profissional da área de educação precisa refletir constantemente sobre sua prática pedagógica para não correr o perigo de realizar um trabalho alienante visto que o subdesenvolvimento tem atrapalhado a corrida tecnológica dos países antes chamados de terceiro mundo; igualmente, faz-se necessário ajudar ao aluno desenvolver sua

66 Pós-Graduação Psicopedagogia Clinica E Institucional- Faculdade Do Sertão Baiano. Atualmente é Secretário de Educação Municipal da cidade de Monte Santo/BA. E-mail: elizeuvereador@hotmail.com

capacidade pensante e de livre arbítrio na sua criatividade tendo em vista que estamos preparando alicerces para sobre eles edificarmos o futuro para novas gerações.

Durante as atividades realizadas no campo acadêmico nas oportunidades de PPPI, lI, IlI, IV e V, houve grande aproveitamento nas transformações na nossa vida em sala de aula visto que os debates realizados, visitas em outras escolas, saídas de campo, avaliação em dupla, em trio e até grupal foram métodos inovadores; a aprendizagem sobre a origem, formação e implantação do Programa do Desenvolvimento da Escola - PDE como peça fundamental para qualquer Unidade de Ensino sobreviver, nos ajudou a refletir sobre as escolas que não inseriram o PDE, estas estão à milhas de distância entre as escolas tradicionais e as progressistas; também fazemos referência ao Plano Político Pedagógico - PPP, antes desconhecido por nós ou porque simplesmente o aluno não tinha acesso a tais Planos de Ação e foi na faculdade o momento adequado para conhecermos.

Foi no Instituto de Educação Monte Santo - IEMS, situado à Rua Aloísio, nesta cidade, que realizamos nosso Estágio Supervisionado I e lI, escola de grade porte, funcionando em período integral, ministrando aulas desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio; demonstrando ser uma instituição aberta à comunidade montessantense realizando diversas atividades sócio-educativas com a participação de todo o corpo docente, discente e administrativo.

Trabalhando com o tema Comunicação para o Século XXI no Estágio Supervisionado 1, foi o momento profícuo para, junto com o alunado, entendermos os pontos positivos e negativos dos meios de comunicação de massa, sobretudo quando se refere à propaganda em que permeia a ideologia do consumismo, a alienação religiosa ou político-partidária; todavia, no final do primeiro estágio podemos observar a transformação de pensamento no uso adequado da comunicação em todos os campos: gestual, escrito e oral; de um povo marcado por diversos sotaques da língua materna.

O mesmo aconteceu no Estágio Supervisionado 11 ao trabalharmos os três setores da economia, o que ficou identificado como o setor primário responsável pelo trabalho realizado no campo; o secundário, as transformações sofridas nos produtos e os cuidados que deveremos ter principalmente com a validade de cada produto; por fim, no setor terciário observamos e discutimos a importância dos profissionais liberais no desenvolvimento de um país.

Quanto às vivências ocorridas, de um modo geral, durante todas as etapas, percebemos detalhadamente a faculdade como o melhor meio que o professor pode se valer para que possa melhorar seu desempenho em sala de aula construindo diferentes formas de aplicar novas técnicas educacionais voltadas para o melhor aproveitamento do aluno; e, foi durante este período que estivemos envolvidos nos processos que serão descritos neste trabalho acadêmico oriundo de experiências anteriores e modificações adquiridas durante todo o Curso de Licenciatura com novas teorias condizentes com a prática.

Sendo assim, educar continua a ser um trabalho difícil, porém proveitoso e as conjunturas atuais exigem que o professor não fique distante das inovações cotidianas no mundo da INTERNET, dos celulares, da TV digital, da tecnologia de ponta, em um país de sistema capitalista, lutando para ascensão de seu Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, onde não devemos, nem deveremos com o futuro, é preciso ter uma visão ampla pensando em um país em desenvolvimento, mas almejando a posição de primeiro mundo e, para chegarmos a este patamar precisamos estar preparados para pensar, pesquisar, inventar e implementar novas teorias ligadas à prática.

## OBJETIVOS

### OBJETIVO GERAL

Relatar as dificuldades anteriores enfrentadas no ensino-aprendizagem na área de Geografia, e que após a conclusão do Curso de Licenciatura em Geografia avaliar o avanço adquirido com vivências inovadoras minimizando o déficit educacional apresentando um superávit interagido entre professor e aluno.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir a vinculação das teorias adquiridas ao longo do Curso e a prática nos Estágios Supervisionados I e II;
- Refletir acerca dos conhecimentos adquiridos na formação e as possíveis mudanças na postura enquanto professor/educador;

- Relatar as principais dificuldades encontradas ao longo do curso e ou dos estágios supervisionados.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Economia é a força que rege a sociedade contemporânea e determina suas características. Através dela pessoas recebem "títulos" ou os perdem. Na sociedade capitalista em que vivemos somos obrigados a planejar, contar e recontar para que possamos assumir uma posição econômica diante das pessoas. A Economia tem grande influência no cotidiano de cada um, pois é dela que depende nossa aparência, nossas oportunidades e até mesmo nosso humor. Por tamanha importância é que decidimos tratar de tal assunto, o qual foi tema durante nosso Estágio Supervisionado 1.

A Economia é dividida em três setores: o primário, o secundário e o terciário. Todos eles são imprescindíveis à continuidade do "ciclo da vida econômica" de cada ser humano, pois dependemos de cada órgão que participa desses setores.

O setor primário é responsável pela produção rural, ou seja, pelos recursos extraídos da natureza. Podemos citar como exemplo de atividades econômicas do setor primário: agricultura, mineração, pesca, pecuária, extrativismo vegetal e caça. É o setor primário que fornece a matéria-prima para a indústria de transformação.

Este setor da economia é muito vulnerável, pois depende muito dos fenômenos da natureza como, por exemplo, do clima.

A produção e exportação de matérias-primas não geram muita riqueza para os países com economias baseadas neste setor econômico, pois estes produtos não possuem valor agregado como ocorre, por exemplo, com os produtos industrializados. No entanto, os outros dois setores, direta ou indiretamente, dependem do setor primário para existir.

O setor secundário é responsável pela transformação da matéria-prima (recursos vindos do setor primário) em produtos industrializados (roupas, máquinas, automóveis, alimentos industrializados, eletrônicos, casas, etc.). Como há conhecimentos tecnológicos agregados aos produtos do setor secundário, o lucro obtido na comercialização é significativo, pois a produção é maior e o tempo gasto é menor. Países com bom grau de desenvolvimento possuem uma significativa base econômica concentrada no setor secundário. A exportação destes produtos também gera riquezas para as indústrias destes

países. Este setor da economia gera muitos empregos, que é um de seus pontos positivos, no entanto1 muitas das indústrias desse setor emitem diversos tipos de poluição, o que demonstra um ponto negativo grande que afeta o meio ambiente e auxilia na desestruturação de diversos fenômenos naturais, como o clima.

Por fim, falamos sobre o setor terciário que é o setor econômico relacionado aos serviços. Os serviços são produtos não materiais em que pessoas ou empresas prestam a terceiros para satisfazer determinadas necessidades. Como atividades econômicas deste setor econômico; podemos citar: comércio, educação, saúde, telecomunicações, serviços de informática, seguros, transporte, serviços de limpeza, serviços de alimentação, turismo serviços bancários e administrativos, transportes, etc. Este setor é marcante nos países de alto grau de desenvolvimento econômico. Quanto mais rica é uma região, maior é a presença de atividades do setor terciário. Com o processo de globalização, iniciado no século XX, o terciário foi o setor da economia que mais se desenvolveu no mundo.

O fato de a economia estar tão presente no cotidiano de todos implica no seu conhecimento e no seu estudo, que deveria ser, minucioso para que as pessoas soubessem tudo que estão pagando, comprando, devendo etc. Conhecer os três setores da economia transforma o indivíduo em ser responsável pelas suas conquistas e suas dificuldades.

O ensino desta área da Geografia é complicado, pois na maioria das vezes os professores não têm formação/capacitação suficiente para tratar sobre esse assunto e adentrar o tanto necessário. No entanto, os professores buscam inteirar-se ao máximo através de internet, telejornais, jornais e revista; o que proporciona a eles um conhecimento de causa, ou seja, um conhecimento adquirido em causa própria, pois precisam conhecer a economia para, também, saber lidar com problemas e dificuldades advindas, como a crise econômica, por exemplo.

## DIALOGANDO SOBRE OS TEMAS TRANSVERSAIS

Ao ingressarmos no Curso de Licenciatura em Geografia já éramos professores, mas tínhamos uma visão deturpada de educação. Contudo, iniciamos nossas atividades e durante o 1 ° período tivemos diversas disciplinas relacionadas à História da Educação, Conceitos de Educação e a importância do Papel da Educação. Durante o período iniciamos o desenvolvimento de nosso pensamento crítico o que foi nos transformando

em acadêmicos e melhorando nossa imagem enquanto licenciandos. Tivemos a disciplina Metodologia do Trabalho Científico que, foi através dela que aprendemos a confeccionar os trabalhos acadêmicos de forma concisa e apresentável, esteticamente falando. Para concluir as aprendizagens do deste período conhecemos uma disciplina que nos auxiliaria em todas as dificuldades em relação à educação, à prática pedagógica: Pesquisa e Prática Pedagógica 1. Através desta disciplina obtivemos conhecimentos em relação à Educação Contemporânea e à Prática Pedagógica e sua influência na formação integral do ser humano.

Ainda com o "gás" de iniciantes, começamos o 2° período com a disciplina Didática onde aprendemos sobre planejamento, avaliação e outras ferramentas que poderíamos fazer uso em sala de aula e também para que nos preparássemos para os Estágios Supervisionados que viriam no 4º e no 5° período. A euforia era muito grande para iniciar as disciplinas específicas, então a segunda disciplina deste período foi Teoria da Geografia. A essência do Ensino Superior estava nos invadindo e os conteúdos estavam começando a ficar complexos, mas nós adorávamos tudo aquilo. No decorrer do período tivemos muitas atividades que nos instigavam à pesquisa e ao pensamento crítico, entregamos diversos trabalhos, ainda com diversos erros de formatação, pois ainda não tínhamos nos acostumado com as Normas da ABNT, contudo estávamos felizes pelos erros que em breve tornar-se-iam em acertos. Novamente, para concluir o período, tivemos Pesquisa e Prática Pedagógica, agora já tratando do Tema Transversal: O educador crítico e reflexivo. Com as aulas dessa disciplina obtivemos conhecimentos em relação à Gestão Escolar e Projeto Político Pedagógico, conhecimentos estes, que foram imprescindíveis na realização das primeiras etapas do Estágio Supervisionado 1.

Já habituados com o "pique" da faculdade, ingressamos no 3° período. O Tema Transversal deste período foi Cartografia e Ensino. Para adquirir conhecimentos que nos embasasse nesse tema, nos foram ministradas as disciplinas: Cartografia; Geografia Política; Geografia Geral e do Brasil; Geografia e Hidrografia Geral e do Brasil; com esses conhecimentos nos foi possível compreender os mapas, os recursos hídricos, dentre outros conhecimentos adquiridos. Continuávamos a nos desenvolver "à todo vapor". Concluindo o período tivemos Pesquisa e Prática Pedagógica IlI onde nos foram ministrados conteúdos relacionados ao Currículo de geografia, ao Planejamento de

Ensino, fizemos reflexões sobre a Prática Pedagógica de Geografia no Brasil, fomos orientados em relação à análise dos materiais didáticos, conhecemos as novas tecnologias utilizadas na Cartografia e como podem ser utilizadas em sala de aula e muitos outros conhecimentos que continuaram nos desenvolvendo enquanto acadêmicos.

Em meados do curso, estávamos muito felizes por ter chegado até ali tanto por todos os conhecimentos já adquiridos, tanto pelo fato já estarmos a "meio caminho andado" para a conclusão do curso. Nosso 4° período teve como tema transversal Geografia e Cidadania e através deste tema iniciaríamos uma aprendizagem para relacionar teoria com prática, sala de aula com realidade, já que durante este semestre realizaríamos o Estágio Supervisionado 1. Todos os conhecimentos transmitidos durante este período foram utilizados, por nós, como base para a realização estágio. Os temas tratados durante a disciplina Estágio Supervisionado I nos auxiliaram na conclusão do Projeto de Intervenção, na programação das visitas à escola e no planejamento do estágio. Como em todos os períodos anteriores, tivemos Pesquisa e Prática Pedagógica e como sempre veio trazendo novos e interessantíssimos conteúdos que já nos preparavam para a prática do Estágio Supervisionado II, que aconteceria no 5° período.

O tema do 5° período foi Globalização e Espaço. Através dos conhecimentos adquiridos durante este período pudemos perceber as evoluções que estão acontecendo e que podem ser utilizadas como ferramenta para desenvolvimento das atividades em sala de aula e para nos (trans)formar enquanto acadêmicos e mediadores do conhecimento. As disciplinas ministradas neste período nos fizeram conhecer diversas coisas e nos permitiram abranger nosso intelectual, mas, em nossa opinião, as de maior importância foram Estágio Supervisionado li que nos deu embasamento para reger no Ensino Médio e realizar um bom trabalho de estágio nesta fase do ensino tão complexa, e, Pesquisa e Prática Pedagógica que nos transmitiu conhecimentos relacionados à práxis pedagógica do professor de Geografia e nos mostrou técnicas para de como ensinar bem Geografia. Ao concluir este período, estávamos prontos para ingressar no, tão sonhado, 6° período; que nos traria novidades como a disciplina Libras e a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Todos os conhecimentos adquiridos no decorrer deste Curso foram imprescindíveis para a nossa formação enquanto professores, leitores, cidadãos.

Conhecimentos diversificados como a inserção da Informática no Ensino e, agora, o Estudo de Libras que possibilitará a inserção de alunos com necessidades especiais.

## REFLETINDO SOBRE AS TEORIAS ESTUDADAS

No decorrer do curso tivemos acesso a vários textos, várias teorias e "conhecemos" diversos teóricos. Todas essas leituras foram imprescindíveis para a realização de cada trabalho e na nossa formação enquanto acadêmicos e professores. Dentre todas as teorias vistas durante o curso destacamos algumas que nos auxiliaram muito.

Para Lévy (1999, p.11) "[...] estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste

espaço nos planos econômico, político, cultura e humano".

Edgar Morin (2001, p. 72) diz que "a educação é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo".

Pedro Demo (1993), com sua sapiência, nos mostrou que “muitos professores, atualmente, têm se portado em sala de aula como simples ministradores de aulas, sendo "fiéis" seguidores do "mero ensinar”: enquanto seus alunos praticam o mero aprender”.

Através de D'Ambrosio (2002) compreendemos que "professor é aquele que professa ou ensina e educador é aquele que promove a educação integral do ser humano".

Antunes (2001, p. 14) nos fez entender que "a aula de Geografia deve percorrer diferentes temas, encadeando-os sempre, contextualizando-os com o "aqui" e o "agora" do corpo e do entorno do aluno, com as relações socioculturais do espaço neste e em outros tempos e com os elementos físicos e biológicos que deles fazem parte, investigando suas múltiplas interdependências"

Hernández (1988) nos diz que "não é possível recriar a escola se não se modificam o reconhecimento e as condições de trabalho dos professores". -

Na visão de Paulo Freire (1967, p. 26) "a educação deveria conscientizar os oprimidos acerca da realidade social, capacitando-os a refletir sobre sua vida, suas responsabilidades e o papel que desempenham diante das injustiças sociais-: ".

E para McNeil (2001) "[ ..]a finalidade da educação, segundo o currículo ·\ acadêmico, é a transmissão dos conhecimentos vistos pela humanidade como algo/ inquestionável e, principalmente, como um verdade absoluta".

Padilha (2001, p.30) nos ensinou que "o ato de planejar é sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazo determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações"

Libâneo (1992, p. 221) mostrou que "[...] o planejamento escolar é o planejamento global da escola, envolvendo o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, funcionamento e a proposta pedagógica da instituição [...]".

Essas e muitas outras teorias fizeram parte do nosso acervo de conhecimentos adquiridos e através delas pudemos melhorar enquanto professores e nos formar enquanto cidadãos pensantes.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A realização deste curso foi um desafio para nós, já que o tempo que tínhamos para dedicar aos estudos era muito curto e mesmo que tal curso fosse à Modalidade Ensino à Distância implicaria em dedicação para estar realizando a aquisição dos conhecimentos, para que a realização de tal Curso Superior não fosse para mera mudança de nível. Mesmo com todas as dificuldades prestamos o vestibular, fomos aprovados e cursamos. Muitas vezes pensamos em desistir, assim como alguns de nossos colegas fizeram: desistiram; mas nos apegamos aos colegas mais "fortes" e seguimos com união, um ajudando ao outro.

Logo no princípio tivemos a disciplina Metodologia do Trabalho Científico que nos orientou em relação à estética dos trabalhos acadêmicos e a partir daí sempre estivemos desenvolvendo trabalhos escritos, pesquisas, seminários, cartazes e folders no decorrer das disciplinas.

Em cada período tivemos uma disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, a qual vinha nos orientando em como proceder em sala de aula, em como realizar o Seminário Presencial e ainda nos transmitia conhecimentos que serviriam para o período seguinte. Através desta disciplina entendemos sobre avaliação, aprendemos confeccionar um planejamento, fizemos projetos de intervenção, estudos de caso e fomos levados a pesquisa de campo. A apresentação de seminários ao final de cada período nos fazia

recapitular os conhecimentos adquiridos e nos fazia procurar novidades para incrementar nossas apresentações. Sempre com o desejo de transmitir a nossas descobertas aos colegas apresentávamos os seminários com auxílio de cartazes, folders, mensagens, músicas, filmes e muitos conteúdos pesquisados. Alguns trabalhos realizados, mediante orientações feitas durante esta disciplina, encontram-se anexados a este trabalho.

Duas disciplinas que também foram muito importantes para nossa formação foi Estágio Supervisionado I e li, pois através dela recebemos informações de como deveríamos proceder durante o estágio, o que precisaríamos levar para nos apresentar na instituição campo de estágio, de que forma deveria ser iniciado o estágio e que atividades realizar durante tal trabalho. Recebemos ainda orientações para confeccionar o Relatório de Estágio, o qual segue anexo a este trabalho, tanto o do Estágio Supervisionado 1, quanto no II. Durante o estágio, mesmo sendo professores, encontramos algumas dificuldades, tanto pelo fato de não sermos os professores oficiais da turma, o que muitas vezes dá a eles uma ideia de liberdade, quanto pelo nosso nervosismo pelo fato de saber que aquele trabalho seria avaliado por outrem. Com todas as dificuldades conseguimos levar o trabalho adiante e concluí-lo satisfatoriamente bem.

As experiências vivenciadas durante o curso nos serviram de pilar para a realização de atividades próximas, pois agora temos uma bagagem de coisas que sabemos que funcionam e outras que não funcionam e saberes tirar proveito de todas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ingressar no Curso de licenciatura em Geografia buscávamos tanto o acréscimo de conhecimento quanto o título de Nível Superior. Mesmo tendo muitas dificuldades financeiras, outras de disponibilidade de tempo, outras de cunho pessoal; enfrentamos todas e cursamos.

Nosso propósito durante o curso modificava-se a cada aula de vídeo, streeming. Ao adquirir novos conhecimentos a cada dia buscávamos mais e mais. Nosso objetivo já não era apenas acréscimo de conhecimento, mas (re)formulação do conhecimento já obtido, de forma, muitas vezes, equivocada.

Conforme o tempo passava percebíamos que a maioria do que tínhamos aprendido tinha se desgastado com o tempo o que levou a perceber que estávamos no Ensino

Superior como se estivesse ingressando na primeira série do Ensino Fundamental. Não conhecíamos nada daquele "novo mundo" e apesar de estarmos, ali, abertos à aprendizagem, sentíamos muita dificuldade. Recebemos conhecimento de toda forma e de todos os lados. Nosso tutor nos auxiliou muito transmitindo os conhecimentos que ele achava oportuno para a aula, e os professores transmitiam aulas fascinantes em relação às disciplinas do Curso. Nós "sugamos" deste Curso tudo que pudemos, tudo que nosso tempo permitiu, tudo que nossas forças permitiram. Aproveitamos essa oportunidade como se fosse a única, mas fazendo uso dela não como se fosse a última. Sempre lutamos imaginando em prosseguir a caminhada e fazer uma especialização. Ser um mestre, talvez, até um doutor. Sabemos que o caminho é árduo e longo, mas da mesma forma que lutamos para concluir este curso, lutaremos e venceremos em tantos outros que nos propusermos a fazer.

Durante o curso cometemos muitos erros, mas não nos arrependemos de tê-lo feito, pois através deles que hoje acertamos e sabemos o que fazemos. Os trabalhos realizados durante o Estágio Supervisionado I demonstraram insegurança, demonstraram a característica de alguém que nunca tinha estado em uma sala de aula, pois, realmente, mostrou o que éramos. Alunos de Licenciatura entrando, pela 1 ª vez, como licenciandos em uma sala de aula. Nossas aulas passaram a ter mais brilho, nossos conteúdos mais essência. Mudamos nosso jeito de ser, de agir, de pensar. Formamo-nos outras pessoas.

Estamos saindo em uma "versão melhorada" do que entramos. Se quando entramos já tínhamos conhecimento, agora temos muito mais, e sempre estaremos abertos à aquisição de conhecimento e o espaço que há em nós nunca encherá, pois nossa alma é insaciável de educação. E é essa mensagem que queremos deixar para o leitor. Seja insaciável de conhecimento, seja "um poço sem fundo", nunca deixe de buscar mais e mais, pois por mais que adquiramos nunca é suficiente, cada dia precisaremos de um novo conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C.; **A Sala De Aula De Geografia E História**: inteligência múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia a dia. Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases.** Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Geografia. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação**. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** MEC/SEF, 1997.

CIÊNCIAS, Faculdade de Tecnologia. **Material Didático:** Módulo de Licenciatura em Geografia. 1° Período. 1ª Edição, 2005.

CIÊNCIAS, Faculdade de Tecnologia. **Material Didático:** Módulo de Licenciatura em Geografia. 2° Período. 1ª Edição, 2005.

CIÊNCIAS, Faculdade de Tecnologia. **Material Didático:** Módulo de Licenciatura em Geografia. 3° Período. 1ª Edição, 2006.

CIÊNCIAS, Faculdade de Tecnologia. **Material Didático:** Módulo de Licenciatura em Geografia. 4° Período. 1ª Edição, 2006.

CIÊNCIAS, Faculdade de Tecnologia. Material Didático: Módulo de Licenciatura em Geografia. 5° Período. 1ª Edição, 2007.

CIÊNCIAS, Faculdade de Tecnologia. **Material Didático:** Módulo de Licenciatura em Geografia. 6° Período. 1ª Edição, 2007.

DEMO. Pedro. **Desafio da educação.** Petrópolis. Vozes 1993.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**. Elo entre as tradições e a modernidade. 2a Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 7ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HERNÁNDEZ, Fernando – **Transgressão e mudança na educação**: Os projetos de trabalho/Fernando Hernández, trad. Jussara Haubert Rodrigues – Porto Alegre: Artmed, 1988

LEVY, P. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar:** teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

MCNEIL, John. **O currículo acadêmico.** Tradução de José Camilo dos Santos Filho. Campinas: editora, 2001

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** Repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 3. ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXVI

## JOGOS POPULARES: NA PERSPECTIVA DE UM RESGATE HISTÓRICO

Olivia da Silva Honorio[67]; Mozart Rodrigues de Sales[68].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-26

**RESUMO:**

Os jogos populares é uma subdivisão do conteúdo jogos que apresenta características diferenciais de todos os outros conteúdos dentro da educação física escolar (ginásticas, danças, lutas, esportes) e mesmo de outras subdivisões como os jogos cooperativos, sensoriais e de representação. Os jogos populares qualificam-se quase como um senso comum, ou seja, dentro dos enquadramentos sociais é um conhecimento que é transferido de geração em geração. Entretanto, este processo de transferência vem sofrendo interferência preponderante de duas variáveis, quais sejam: a expansão do acesso à tecnologia e o acréscimo da violência no meio urbano, que interferem diretamente sobre a sua manifestação no cerne dos meios sociais. É nesta perspectiva que surge a necessidade de se implementar dentro do ambiente escolar, uma oficina de jogos populares, cujo intuito premente é trabalhar no sentido de promover um resgate histórico-cultural das práticas coletivas com os jogos populares. A oficina foi ministrada em uma turma de 6º ano de uma escola estadual do município de Camaragibe – PE, e envolveu atividades culturais como explanações e debates acerca da compreensão do que vem a ser os jogos populares e uma oficina em que foi estimulada a prática de diversas atividades do conteúdo, com o intuito de garantir a transferência para esta geração e, consequentemente, a manutenção do processo cultural de transmissão deste conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos Populares. Lazer. Etnometodologia.

## INTRODUÇÃO

No estudo fenomenológico acerca do jogo, desenvolvido por Huizinga (2000) afirma que: "O jogo é anterior à cultura, pois esta, em suas definições, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica". Os jogos sempre estiveram presentes como importante elemento

67 Pós-graduação em Neuroeducação – (Uninassau). E-mail: olivia.honorio.edf@gmail.com
68 Graduado em Ciências Biológicas (UFPE). Graduando do curso de Licenciatura em Educação Física (UFPE). Integra o Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Lazer (NIEL-UFPE). E-mail: Mozartrodriguesdesales@gmail.com

cultural, materializando-se de diversas formas dentro do âmbito social, seja na forma de espetáculos, disputas ou lazer.

O jogo como forma de lazer constitui-se de um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar ou para divertir-se, ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1976).

Dentro da sociedade, uma modalidade de jogo que chama bastante atenção, é a dos jogos populares cuja definição alude às manifestações culturais situadas dentro do folclore, como uma forma de manifestação cultural presente no cotidiano infantil, sendo um conhecimento que é transmitido de forma geracional (KISHIMOTO, 1996 apud. OKAMOTO, 2011). No entanto, é perceptível o enfraquecimento do elo entre os jogos populares e a nova geração em função da intensificação dos processos de urbanização e dos fatores dela decorrentes.

## JUSTIFICATIVA

Em virtude dos processos de urbanização, tem-se promovido dentro do meio social uma drástica alteração na relação entre o homem e o lazer. Se por um lado a urbanização promove o declínio das práticas de lazer, por outro os efeitos da tecnologia potencializam o sedentarismo na população. Estes têm contribuído negativamente sobre a manifestação do fenômeno social relacionado aos jogos populares.

É partindo da premissa de que se faz necessário e urgente a oferta de estímulos no que tange o resgate histórico da prática dos jogos populares com a nova geração.

## OBJETIVO GERAL

Promover o resgate de práticas corporais relacionadas aos jogos populares dentro das aulas de Educação Física da Escola Estadual Timbi situada no município de Camaragibe.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Interagir com os alunos na busca pela compreensão dos mesmos acerca dos jogos populares;
- Compreender como acontece a transmissão entre gerações a partir da investigação sobre o conhecimento dos alunos acerca do lazer de seus familiares.

## METODOLOGIA

A base metodológica que sustenta o referido projeto é a Etnometodologia, que segundo Coulon (1995), é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações cotidianas.

Nesta perspectiva, serão realizadas rodas de conversas, na tentativa de compreender a relação dos alunos com os jogos populares. A intenção do diálogo é proporcionar que os alunos façam uma auto avaliação, alicerçada na reciprocidade e no compartilhamento de experiências, aumentando sua autonomia com relação às decisões de integração dos jogos populares às suas práticas cotidianas (DE SOUZA, 2007). Em seguida, será ministrada uma oficina de jogos populares, com o intuito de resgata-los historicamente.

O projeto terá como participantes, alunos do 6º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Timbi, em Camaragibe-PE, ocorrerá no período de 29/07 á 19/08 de 2019, durante o terceiro bimestre (conteúdo de jogos e brincadeiras) nas aulas de Educação Física.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos populares desempenham uma função social, pois é com esta forma de manifestação cultural que mantêm contato desde a mais tenra idade e ofertam benefícios nos diferentes domínios do desenvolvimento humano. Se considerarmos que a adoção de estilos de vida ativos na infância é capaz de modular o estilo de vida assumido na vida adulta, os jogos populares detêm uma importância crucial na estabilização de estilos de vida saudáveis.

## REFERÊNCIAS

COULON, A. **Etnometodologia.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, vol. 1, nº 1 (1), p. 149-168 168 Vozes, 1995a.

DE SOUZA, A. P. et al. **O papel do exercício crítico-reflexivo na promoção da autoavaliação,** 2007.

DUMAZEDIER, J**. Lazer e cultura popular- Debates**, São Paulo: Perspectivas. 1976.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4ª edição – São Paulo: Perspectivas. 2000.

OKAMOTO, S. R. de S. **O Jogo Popular como Conteúdo de Ensino nas Aulas de Educação Física.** 2011. 38 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso Monografia (Especialização em Educação Física na Educação Básica) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXVII

## O IMPACTO DA EDUCAÇÃO NOS PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS DO MUNICÍPIO GOIANO DE AMERICANO DO BRASIL

Sergio Caruso[69]; Leila Maria Ferreira Salles[70].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-27

**RESUMO:**

Na atualidade, os jovens estão diante de diversos caminhos e alternativas para escolherem o seu futuro, tanto pessoal como profissional. Este artigo teve como finalidade investigar de que forma os jovens, residentes no município de Americano do Brasil, no Estado de Goiás, estão construindo seus projetos de vida, e como a escola interfere na construção desses projetos. A metodologia para alcançar os objetivos é o estudo qualitativo. Para a coleta de dados, é utilizado a aplicação de questionários para se obter uma caracterização socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos. A investigação utiliza, também, a técnica de grupos focais de acordo com Gatti (2005), com os jovens inseridos no ambiente escolar. Ao entender como esses jovens constroem seus projetos de vida conforme Santos (2002), através de suas experiências e seus relacionamentos com a sociedade, Salles (1998) e, principalmente com a escola, Leão, Salles Dayrell e Reis (2011), esta investigação faz um registro de como a formação escolar norteia e interfere esses projetos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jovens. Projetos de Vida. Escola.

## INTRODUÇÃO

Pensar a respeito da construção de projetos de vida pelos jovens implica em se defrontar com uma complexidade gerada pela própria elaboração desses projetos. Primeiramente, se os jovens possuem esses projetos de vida pressupomos que carregam suas perspectivas de vida futura, elaboradas por eles mesmos com as quais se identificam. Tradicionalmente, tanto no senso comum quanto na literatura, os projetos de vida se norteiam pelos estudos, inserção no mercado de trabalho, casamento e constituição de uma família. Influem também nesta construção dos projetos de vida elaborados pelos jovens alguns fatores, a escola, a família de origem, o gênero, classes sociais de

69 PUC-GO. Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestre em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Alves Faria – Unialfa. E-mail: sergioccaruso@gmail.com.
70 UNIALFA-GO. Doutora e Professora no Centro Universitário Alves Faria – Unialfa – E-mail: leilla.salles@alfa.br

pertencimento, disponibilidade de emprego, a cidade onde se vive, o contexto político em que se está incluído e nos aspectos pessoais da sua vida familiar e nas condições objetivas que o local onde vivem oferece.

Isso reforça a indagação de quais são os fatores que direcionam a construção dos projetos de vida e como as particularidades, tais como as elencadas acima, influenciam a construção dos projetos de vida pelos jovens do município de Americano do Brasil, no Estado de Goiás, um município bem pequeno com uma área territorial de 133,82 km², um PIB per capita (produto interno bruto dividido pela quantidade de habitantes) a preços correntes de 2013 de R$ 11.873,37, conforme dados IBGE, 2010 e uma população de 5.508 habitantes. Os jovens com idade de 15 a 24 anos representam um total de 911, sendo deste total, 435 mulheres e 476 homens.

Americano do Brasil tem o índice de desenvolvimento humano municipal de 0,700 (IBGE, 2010). Esse índice representa os fatores de renda (0,669), educação (0,631) e saúde (0,813) através de uma média ponderada e dessa forma se enquadrando no nível médio, que é considerado entre 0,500 e 0,799 (IBGE, 2010). Dentro do ranking brasileiro, Americano do Brasil ocupa a 1904ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros (BRASIL, 2013).

No período de 2006 a 2013, no município estava instalada a Prometálica Mineração Centro Oeste S/A, mineradora que fazia a extração de níquel e cobre. Não só o fechamento da mineradora causou um impacto econômico negativo no município como afetou as confecções e outros comércios que existiam. É neste contexto que os jovens do município de Americano do Brasil constroem seus projetos de vida.

Apesar da realização de três grupos focais com jovens do município a fim de identificar as particularidades que definem os projetos de vida desses jovens, vamos enfatizar neste artigo o Grupo Escola, denominação dada para os jovens que somente estudam. Grupo focal é um instrumento de pesquisa em trabalhos científicos nas ciências sociais e humanas que se constitui com a composição de grupos de pessoas que possuem o pleno conhecimento do tema a ser discutido proporcionando a participação dessas pessoas no sentido de trazer elementos aportados em suas experiências do dia a dia. Utiliza-se o pesquisador como moderador ou facilitador no encaminhamento do grupo focal respeitando a não diretividade, ressaltando as interações geradas dentro dos grupos

e o fator positivo das reuniões, permitindo uma compreensão mais enraizada das relações estabelecidas na socialização de experiências (GATTI, 2005).

Foi solicitado a estes jovens, após terem consentido com a sua participação na pesquisa e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que respondessem a um questionário socioeconômico e cultural e participassem de grupos focais.

Os 3 grupos focais tiveram 10 participantes em média em cada grupo, sendo mulheres e homens. O primeiro grupo, cujo nome adotado por nós foi o Grupo Escola, constituído por jovens que somente estudam. A média das idades é de 15 anos e 05 meses. Entre eles, 05 jovens dizem ser católicos e 06 protestantes. Todos eles são solteiros, sem filhos e de nacionalidade brasileira. Somente 03 jovens que não nasceram em Americano do Brasil, mas em municípios vizinhos e próximos, Anicuns e Inhumas.

Todos os jovens quando de nosso encontro estavam cursando o primeiro ano do ensino médio e não falam outro idioma.

Em geral, as atividades realizadas no período de lazer ou no contra turno escolar se resumem à frequência a academias para as mulheres e partidas de futebol para os homens. As atividades de lazer para 06 jovens consistem em "mexer" no celular, assistir TV, descansar e caminhar pelas ruas e na avenida principal da cidade, conversar com os vizinhos e amigos da região onde moram. Os outros 05 jovens costumam passear com a família, visitar parentes e amigos. A música, como forma de interação e lazer, e aprender a tocar um instrumento ou cantar nas rodas de viola, muito comum na região por se tratar de canção rural, também fazem parte das atividades de lazer dos jovens.

A maioria dos jovens, mais precisamente 08, frequentam semanalmente o Pit Dog (trailer para venda de sanduíches), sorveteria e igreja, enquanto o restante não costuma frequentar esses lugares. Os jovens raramente leem revistas e livros e não costumam ouvir rádio. Mais presente na vida deles, ou seja, diariamente, assistem televisão e navegam na internet. Ocasionalmente, leem um ou outro jornal. Eventualmente, frequentam e participam de atividades esportivas locais.

Ao término das pesquisas de campo em Americano do Brasil com os jovens participantes, os dados foram analisados, identificando-se neles tendências e características relevantes conforme diz Bardin (2002), que a análise dos conteúdos é

importante para compreender e inferir novos conhecimentos a partir dos relatos dos diferentes sujeitos.

Para a identificação dessas tendências e características relevantes, os depoimentos dados no grupo focal foram analisados de acordo com quatro categorias, sendo a primeira o trabalho, a formação escolar e a ocupação futura; a segunda, quais outras dimensões presentes nas expectativas de vida futura; a terceira, a expectativa de vida futura e permanecer em Americano do Brasil e, por último, a quarta categoria que foi a expectativa de vida futura e sair de Americano do Brasil. Os dados levantados foram separados e divididos nas categorias citadas, por assunto, e definidos a partir das respostas dos participantes. Identificar as falas mais frequentes ou mais enfatizadas em cada uma dessas categorias, bem como as diferenças que podem ser constatadas em cada uma delas (BARDIN, 2002).

Para entender a construção dos projetos de vida dos jovens é preciso considerar o que é ser jovem nos dias de hoje bem como a relação que estabelecem com os seus projetos de vida.

## SOBRE JOVENS E PROJETOS DE VIDA

As palavras não só exprimem uma característica como, também, a fabricam, o que torna de extrema importância perguntar: o que é ser jovem nos dias de hoje e o que se entende por projeto de vida, visto que "o discurso fabrica os objetos sobre os quais se fala" (SILVA, 2000, p. 43).

Um primeiro ponto a destacar é que juventude, de acordo com Ariés (1986) e Bock (2004), é uma construção social e histórica e, assim, se modifica conforme a sociedade concebe e representa o jovem.

> Que o adolescente, com seus modos específicos de se comportar, agir e sentir, só podem ser compreendidos a partir da relação que se estabelece entre eles e adultos. Essa interação se institui de acordo com as condições objetivas da cultura na qual se inserem, ou seja, a criança e o adolescente só podem ser compreendidos no contexto da sociedade em que estão inseridos, pois o indivíduo e sociedade são entrelaçados (SALLES, 2005, p. 33).

Socialmente, o jovem se prepara para ser adulto, para assumir supostamente a "seriedade" da vida ocupando seu lugar no mundo profissional, na constituição de uma

família distinta da família de origem e na criação de seus filhos. É nesta época de transição que os projetos de vida são construídos, podendo estar atrelados a uma formação superior, ao início de uma atividade profissional, à prática de esportes, projetos que direcionam ou imputam as expectativas de vida futura.

> A preocupação aqui é mais com as perspectivas, que se colocam para os jovens de hoje, de uma inserção adequada na esfera social, na vida adulta, do que no prolongamento ou encurtamento do processo de transição para ela (CAMARANO, 2006, p. 326).

Entretanto, mesmo que a juventude continue a se constituir em um período de construção de projetos de vida, isso não é simples. As sociedades atuais, como diz Hall (1992), são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes "posições de sujeito" – isto é, de identidades – para os indivíduos de sua comunidade.

Apesar de o esperado ser que os jovens estejam voltados para a construção de seus projetos de vida, ocasionalmente, o jovem é representado como sem perspectiva, sem metas, não responsável, que não aceita limites, não se incomoda com o futuro, com a formação escolar, com o trabalho, que não se interessa por política, focada em sua aparência e imagem (SALLES, 1998). Embora pessoalmente, como diz Salles (1998), os jovens ao falarem sobre si mesmos demonstrem as incertezas e as indecisões quanto ao seu futuro pessoal, a confiança numa formação superior e a entrada no mercado de trabalho, como fatores primordiais para a concretização de suas expectativas futuras indicando que projetos de vida fazem parte de suas inquietações.

Schutz (1979) fala que o projeto de vida seria uma ação da pessoa de definir, entre os possíveis futuros, os desejos e as fantasias que proporcionem condições objetivas e passíveis de serem alcançadas, fazendo, dessa forma, uma orientação para um rumo de vida. Schutz (1979) acrescenta, ainda, que o projeto de vida não deve ser compreendido como um produto de um cálculo matemático ou um processo que segue uma trajetória contínua, sem desvio, em linha, como postulado pelo senso comum.

Projetos de vida e planos implicam em querer, planejar, ou seja, é por meio deles que as pessoas organizam suas vidas, estabelecem alvos que podem ser simples e individuais, ou de grande complexidade e coletivos. "Assim, projetos, objetivos,

finalidades dão sentido à vida das pessoas, organizam pensamentos e ações e estão relacionadas com sistemas de valores" (DAMON, 2009, p. 14).

O projeto de vida é uma ideia que relaciona intimamente o indivíduo e a sociedade, que estabelece e cobra do indivíduo a elaboração de projetos de vida (VELHO, 1999). Neste sentido, o projeto de vida é sustentado por dois pontos de vista, sendo o primeiro a noção que o indivíduo escolhe ou tem a liberdade de escolher e o segundo, a ideia é de que cada indivíduo detém um conjunto de capacidades que constituem sua própria identificação, sua marca.

Desta maneira, o projeto de vida traz com ele a necessidade imposta pela sociedade que cobra uma definição e a descoberta do indivíduo do que quer e pretende.

Deste modo, um projeto de vida não deve ser considerado algo com pouco valor ou até mesmo como um simples desejo de encontrar com os amigos, de passear para se descontrair, ser aprovado em avaliações ou adquirir uma roupa nova. Para ser um projeto de vida este tem que fazer diferença, estabelecendo algo para ser buscado e realizado, gerando, dessa forma, significados e consequências futuras não só para o próprio jovem, como também para a sociedade onde está inserido.

Neste sentido, analisar como os jovens constroem seus projetos de vida permite, inclusive, apreender o mundo em que estão inseridos e identificar os diferentes componentes presentes nessa construção, possibilitando compreender as falas, posturas e atitudes que sinalizam sobre o mundo e as pessoas que esse processo produzirá.

## OS DEPOIMENTOS DOS JOVENS

É nessa fase da vida que, segundo Freitas (2009), o jovem necessita explicitar suas trajetórias para seguir no rumo à vida social e adulta, incluindo métodos viáveis para o alcance de seus objetivos, de suas pretensões.

A construção de um projeto de vida não é unicamente uma questão individual, pois tal elaboração se dá na interação da pessoa com o ambiente maior, pois está inserida em um agrupamento de situações que estabelecem a realidade social, a qual não se dissocia das trajetórias individuais. Nos projetos de vida, dimensões como a posição social, as redes de relacionamento e os grupos de referência se fazem presentes (SANTOS, 2002).

Dentro da primeira categoria, o trabalho, a formação escolar e a ocupação futura, os jovens do grupo Escola demonstram preocupação com a formação em curso superior visando o lado profissional, direcionando e imputando nesses jovens as expectativas de vida futura, conforme fala Camarano (2006), quando diz que as preocupações que os jovens têm são com as perspectivas que se colocam para eles nos dias de hoje: "Administrando meu negócio."; "Terminando a faculdade [...] abrindo meu negócio". A ideia de todos os jovens é atingir seus objetivos pela dedicação, estudos, fé e determinação.

Para a segunda categoria, quais as outras dimensões presentes nas expectativas de vida futura desses jovens, ter uma família, filhos e casa própria são aspirações comuns aos jovens dos dois sexos deste grupo. Porém, a constituição da família e ter seus filhos fazem com que sair de Americano do Brasil seja importante, já que esses jovens não querem para seus filhos as dificuldades e as precariedades em que vivem no ambiente escolar e na falta de perspectiva para ter um bom emprego. *"Eu pretendo [...] dar uma educação boa que eu não tive para os meus filhos e eu sei que Americano não dá, não vou poder dar essa educação".*

Na terceira categoria, a expectativa de vida futura e permanecer em Americano do Brasil, o "não" foi falado por todos acompanhado de gestos negativos, em conjunto e ao mesmo tempo, como se todos já tivessem a resposta pronta, numa grande risada coletiva, em todos os grupos: *"Não, Americano do Brasil não. Uai, aqui as coisas são mais fracas"*; *"Aqui não tem trabalho, não tem estudo, não tem lazer, não tem nada".*

Na última categoria, a expectativa de vida futura e sair de Americano do Brasil, estão dispostos a saírem do município e residirem em outro local. A saída da cidade se torna concreta em função da necessidade de estudarem e o estudo é uma condição para permanecer em Americano do Brasil, tanto as faculdades quanto os cursos técnicos são vistos por esses jovens como de extrema importância, já que poderiam dar condições para eles conseguirem um bom emprego ou a montagem de seu próprio negócio.

Sabem dos perigos e do risco que vão correr, mas não enxergam alternativas e a saída se torna a única alternativa para esses jovens alcançarem seus objetivos: *"A verdade, que o sonho da gente era dormir e acordar, com uma cidade cheia de empregos"; "Querer a gente não queria, mas é necessário"; "Como está Americano*

*hoje em dia, a única alternativa é a saída da cidade para procurar uma oportunidade melhor"; "Os pais ficam aqui, as outras cidades são perigosas, para a gente que não tem muito conhecimento em cidade grande é perigoso, mas se não for assim".*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o modo como os jovens elaboram seus projetos de vida implica, portanto, em entender as complexidades dos fatores presentes neles, em especial a educação, e que se intensificam quando se considera o mundo em que vivem e que está em constante transformação e movimento. Os eixos centrais por meio dos quais os jovens constroem seus projetos de vida pode, inclusive, permitir uma atuação junto aos jovens no sentido de proporcionar a eles uma interpretação crítica não só do meio onde vivem como também das suas próprias atuações no ambiente escolar.

Dessa forma, podemos considerar que o projeto de vida é um tema de extrema relevância na vida de qualquer pessoa que se comporta de modo crítico e coerente com relação a si mesmo e com o ambiente onde está inserido. É a construção progressiva e da busca de uma imagem prévia do futuro, tendo início a partir do autoconhecimento de seus desejos, fraquezas e potencialidades. Trata-se da descoberta do próprio indivíduo que, antes de decidir a própria elaboração de seu projeto de vida, precisa estar consciente de onde está inserido e onde pretende chegar precisando, para isso, o estabelecimento de objetivos e metas não somente para alcançar seus sonhos e ideais bem como para administrar as mudanças que, por certo, ocorrerão ao longo dessa trajetória.

A esperança desses jovens vai ao encontro do que diz Catão (2001), que o projeto é vivenciado desde a infância, quando o indivíduo começa a ter noção de sua condição social por meio da própria família, do ambiente escolar e da comunidade em que está inserido, ou seja, os projetos de vida são construídos no tempo pelo próprio indivíduo, pelas identificações sociais e profissionais oferecidas por instituições, como a família, a escola e pelo mercado de trabalho.

Consequentemente é preciso interpretar realidades diversas e considerar o cruzamento desse conjunto de elementos. Compreender o universo no qual esses jovens estão inseridos e constroem seus projetos de vida permite, também, entender que tipos de sociedade desejam, que educação desejam e que desenvolvimentos querem ou necessitam

para sua região e, inclusive, avaliar a integração destes próprios projetos de vida com a cidade ou região em que moram.

Dessa forma, os projetos de vida desses jovens com certeza terão mudanças em função do futuro incerto que os esperam, já que o mundo atual está em um ritmo acelerado de mudanças. Como dizem Leão, Dayrell e Reis (2011), o projeto de vida não é um processo em linha reta; existirá nesse caminho ajustes e redimensionamentos dentro das possibilidades que surgem.

A saída de Americano do Brasil se torna a alternativa mais viável para que esses jovens consigam alcançar seus desejos, realizarem seus projetos de vida, sua formação escolar pretendida, mesmo com uma expressão de certo desalento estampada no rosto de alguns jovens. Mais uma vez, os resultados da pesquisa vão ao encontro das teorias, aqui, especificamente, com Serrão e Baleeiro (1999), que dizem que a "visão de futuro está ligada às suas vivências e experiências anteriores e às relações estabelecidas até então na sua história".

Importante considerarmos sob a ótica da escola, pensando que os projetos de vida só podem ser entendidos e analisados inseridos em um determinado contexto socioeconômico, espaço e tempo, como dito anteriormente. Essa visão para a formação escolar pretendida por esses jovens é importante também para a criação de subsídios para as políticas públicas, mas a ausência do poder público, com a falta de políticas de educação não só afeta esses jovens como, também, proporciona o vandalismo no município, prejudicando toda a população, a exemplo do lago que foi revitalizado e que serve hoje, segundo os jovens, para o consumo e venda de drogas e uso de bebidas alcoólicas, em detrimento aos interesses e anseios de uma comunidade.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** (trad. Dora Flaksman) 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2002.

BOCK, A. M. B. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano:** a adolescência em questão**.** Cadernos CEDES, Campinas, v.24, n.62, abr. 2004.

BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano**. 2013. Disponível em <https:www.atlasbrasil.org.br>. Acesso em 01.10.2016.

CAMARANO, Ana Amélia. **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea. 2006

CATÃO, M. F. **Projeto de vida em construção na exclusão/inserção social.** João Pessoa: Ed. Universitária, 2001.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2009.

FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. Disponível em http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf. Acesso em: 04 abr. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia **Censo demográfico** e Estatística (IBGE)**..** Ano 2010**.** Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15.09.2015

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. **Juventude, projetos de vida e ensino médio.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/readcube/epdf.pdf>. Acesso em: 28.05.2015.

SALLES, Leila M. F. **Uma reflexão a respeito de jovens, escola e violência.** Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

SALLES, Leila M. F. **Infância e Adolescência na Sociedade Contemporânea: alguns apontamentos**. Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas, São Paulo, v. 22, jan/mar, p. 33-42, 1998.

SANTOS, M. I. **Projetos de vida e perspectivas futuras: um estudo sobre as representações sociais do tempo futuro presentes nos projetos de vida dos jovens**. 2002. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.emdialogo.uff.br/documento/projetos-de-vida-e-perspectivas-futuras-umestudo-sobre-representacoes-sociais-do-tempo-fu>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SCHUTZ, A. **Bases da fenomenologia.** In: WAGNER, H. (Org.). Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de janeiro: Zahar, 1979.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver.** 2. ed. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VELHO, G. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXVIII

## O INSPETOR DE ALUNOS: DE RESPONSÁVEL PELOS CORREDORES ESCOLARES AO AGENTE EDUCADOR INCLUSIVO

Priscila Caldas Sapucaia[71]; Paula Maria da Cruz Basílio[72]; Paula Dias Alves[73].

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-28

**RESUMO:**

O estudo tem como objetivo refletir sobre a importância dos inspetores de alunos no processo de inclusão de indivíduos com necessidades especiais tendo como fundamento a afetividade e uma implementação de uma gestão democrática, contribuindo pra desconstruir os conceitos sobre o trabalho deste profissional dentro de uma instituição escolar, apresentando sua importância na formação integral desses alunos. Durante a pesquisa a gestão educacional poderá refletir sobre o valor dado a eles, os inspetores, que muitas das vezes são subjugados e categorizados como profissionais sem importância no processo educativo e elaborar maneiras para que sejam capazes de agir e participarem do processo de inclusão e de formação integral do aluno junto a equipe docente e de gestão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Inspetor De Alunos. Educação. Docente. Gestão Democrática.

## INTRODUÇÃO

Agente educador, auxiliar de disciplina, auxiliar de alunos, são muitas as designações a quais são referidas aos profissionais que são responsáveis, e não somente a isso, a cuidar, zelar e observar os alunos dentro da instituição escolar. Entretanto, o mais correto seria referir-se a eles como Inspetores de Alunos, onde podem e devem ser considerados educadores, pois todos nós somos dentro de um espaço de convivência e interação. Esses profissionais são de extrema importância na construção do indivíduo em

71 Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia. Professora na escola I9 Educação, no Rio de Janeiro. E-mail: priscilapedagogiauerj@yahoo.com
72 Pós-Graduanda em Neurociência e Aprendizagem pela Cândido Mendes. Atualmente atua como Pedagoga na Seção de Instrução Especializada (SIEsp) do Batalhão de Polícia de Choque (BOCHq) da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ). E-mail: paulacruzbasilio@gmail.com
73 Especialista em Docência do Ensino Superior. Professora de espanhol, lecionando também nas disciplinas de língua portuguesa (SEEDUC-RJ). E-mail: paulacp2@hotmail.com

sua totalidade assim como no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, a qual resulta significantemente seu desempenho em sala de aula.

O presente artigo proporcionará reflexão sobre o trabalho do inspetor de alunos no espaço escolar, assim como sua função interage ativamente no processo de inclusão de alunos com necessidade especial. Através das interlocuções teóricas de Henri Wallon e Piaget, a respeito da afetividade como auxiliadora na prática educativa, poderemos entender melhor como, esse facilitador de relacionamento, pode auxiliar no desenvolvimento integral do indivíduo com deficiência. Assim como, refletiremos sobre a importância de uma gestão democrática e participativa na construção de uma política educativa voltada para inclusão de alunos com necessidades especiais, capacitação e valorização profissional em uma instituição escolar.

## INCLUSAO ESCOLAR E SEU PROCESSO HISTÓRICO

A deficiência se faz presente desde os primórdios da vida humana, mudando sua definição e participação de indivíduos portadores de deficiência na sociedade de acordo com as concepções culturais presentes na época. Essas concepções em torno da pessoa com deficiência era transmitida devido à falta de informação e ignorância das pessoas onde na maioria das vezes acreditavam que a deficiência era um castigo de ordem divina e considerados amaldiçoados, como acontecia por exemplo na Idade Média.

No Brasil a história das pessoas com deficiência surgiu no século XIX, com a educação de cegos e surdos em regime de internato, como na Europa, sendo introduzido o Braille como língua de escrita para os cegos. Para crianças com deficiência mental foi estabelecido no século XX escolas especiais em redes paralelas de ensino público devido a omissão do Estado.

No ano de 1981 a ONU74 declarou como Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD), encerrando a trajetória história de pessoas com deficiência ignoradas e esquecidas no silêncio. Como afirma Figueira (2008, p. 115): “Se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981

74 Organização das Nações Unidas. É uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional, fundada em 14 de outubro de 1945 em são Francisco Califórnia.

– Ano Internacional da Pessoa Deficiente -, tomando consciência de si, passou a se organizar politicamente.”.

Mudanças em relação aos direitos de pessoas com deficiências passaram a ocorrer desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, onde fica estabelecido que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” (art. 205), garantindo em um dos seus princípios a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art.206, I). (RODRIGUES, 2019). Desde então o Brasil vem buscando melhorar o atendimento a pessoas com deficiência através das leis e políticas que enxerguem esse indivíduo como integrante da sociedade portador de direitos como qualquer outro indivíduo e não excluídos. A respeito de tais informações:

> O Brasil é um país onde os problemas sociais vêm sendo redimensionados através de programas e incentivos de políticas públicas de inclusão e reparo às violações dos direitos humanos. Ainda o preconceito e as disparidades sociais contribuem para o declínio do cenário humanístico, cultural, político e econômico. Os direitos humanos podem mudar essa realidade, e a educação é o principal viés para essa transformação, por meio da dignidade da pessoa humana. (BRASIL, 2013, p. 44).

Na educação essa luta não se faz diferente, onde seu desenvolvimento histórico de uma educação voltada e pensada na pessoa com deficiência se deu início do século 19, com práticas inspiradas nas experiências de origem europeia e norte-americanas, as quais alguns brasileiros traziam para organizar e implementar ações que atendessem indivíduos com deficiência física, mental e sensorial.

A história da educação de pessoas com deficiência no Brasil se destaca em três períodos que se resumem em no primeiro momento de 1854 a 1956 onde o atendimento totalmente marcado pela iniciativa privada com atendimento clínico especializado incluindo o atendimento educacional, tendo um marco importante a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no segundo momento entre 1957 a 1993 marcado por ações oficiais de âmbito nacional em que o poder público assumiu a educação especial criando assim campanhas que se destinavam especificamente a atender pessoas com deficiência, surgindo a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro - CESB seguido da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (MONTOAN, 2011). E no terceiro momento, até os dias atuais caracterizam-se pelos movimentos voltados em favor da inclusão de alunos com deficiências nas escolas, as quais várias políticas públicas foram

e estão sendo criadas na garantia de direitos ao acesso desses indivíduos em escolas de classes comuns que ofereçam um ensino voltado ao seu desenvolvimento intelectual assim como seu desenvolvimento voltado para suas potencialidades, enxergando esse indivíduo como um ser participativo e pertencente a sociedade como um todo.

## INCLUSÃO X INTEGRAÇÃO

A educação especial se configurou na política educacional brasileira no final da década de 50 com uma característica totalmente assistencialista, priorizando o atendimento médico e psicológico. Entretanto desde então diversas leis foram criadas assim como designando capítulos voltados para educação especial. Uma dela é a LDB[75] (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que dedica um capítulo inteiro à Educação Especial. De acordo com Capítulo V da Lei nº 9394/96, quanto a Educação Especial:

> Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Hoje a educação especial possui outra forma de pensar sobre o indivíduo com deficiência, onde a escola enxerga esse indivíduo como um ser capaz de se tornar autônomo e de viver em igualdade com os demais. As metodologias educativas de aprendizagem se direcionam a observar as potencialidades deste aluno fazendo com que ele se desenvolva intelectualmente e socialmente em um processo gradativo e evolutivo. Entretanto, mesmo com uma evolução na forma de enxergar e entender a criança com deficiência, ainda presenciamos uma forma indevida de entendimento do que é inclusão escolar.

> A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminação nem espaços segregados de educação. (MANTOAN, 2006, p. 23).

75 Lei de Diretrizes e Bases da Educação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro. Foi sancionada em 20 de dezembro de 2016.

Falar de inclusão é se perguntar qual é a real finalidade que se agrega ao termo incluir e enxergarmos se realmente existe este processo de forma integral ao seu significado. Sendo assim, o termo "Inclusão" significa ato ou efeito de incluir, trazer algo ou alguém para dentro de alguma coisa ou algum e se formos analisar somente o significado inicial do termo, estaríamos praticando o ato de junção, ou seja, o indivíduo estará somente junto aos demais naquele espaço de convivência, sem qualquer tipo de integração ou interação.

Porém a Inclusão Escolar não é somente colocar este aluno dentro do espaço escolar sem proporcionar maneiras as quais ele se sinta pertencente e participativo, mas incluí-lo em tudo que se relaciona a escola, oferecendo possibilidade de igualdade ao acesso a todas as atividades escolares, respeitando os limites as quais sua condição exige e fazer com que os outros alunos considerados normais entendam e respeitem esse indivíduo independente da sua deficiência, criando assim o verdadeiro sentido do processo de inclusão. E neste processo todos aqueles que estão envolvidos no trabalho educativo estão diretamente responsáveis e são de extrema importância para que o aluno com necessidade especial se desenvolva integralmente. E os Inspetores de alunos podem e são grandes aliados nesta prática, tornando uma peça fundamental para que a equipe de gestão possa trabalhar de maneira mais efetiva no auxílio ao aluno especial.

## INSPETOR DE ALUNOS: A FIGURA HEROICA SEM ARMADURA

Não existem literaturas ou argumentações teóricas que falam sobre o inspetor de alunos e sua função dentro do espaço escolar, mas podemos aqui entender que esse profissional atua e está diretamente ligado aos processos educativos e de formação integral do aluno. A literatura brasileira descreve o Inspetor de alunos, em o Ateneu[76] em 1988:

> João Numa, inspetor ou bedel, baixote, barrigudo, de óculos escuros, movendo-se com vivacidade de bácoro alegre, veio achar-me indeciso, à escada do pátio. "Não desce, a brincar?" perguntou bondosamente. "Vamos, desça, vá com os outros." Tomou-me pela mão e descemos juntos. O inspetor deixou-me entre dois rapazinhos, que me trataram

76 Romance do escritor brasileiro Raul Pompeia, considerado como o único exemplar de romance impressionista na literatura brasileira.

> com simpatia. Às onze horas, a sineta deu o sinal das aulas. (POMPÉIA, 2009, p. 18).

Diversas são as nomenclaturas as quais podemos nos referir a este profissional, em alguns locais ele é conhecido como auxiliar de disciplina, agente educador ou inspetor de alunos. Para que se possamos entender de fato a função e participação deste profissional de educação no espaço escolar, podemos fazer um comparativo metafórico de análise, onde enxerguemos um castelo que ali habitam os reis e seus súditos, e para protegê-los dentro deste castelo existem os guardas reais, aqueles que possuem a função de zelar pela segurança de todos que habitam ali, assim como observar toda a movimentação existente dentro e fora deste local, devendo se reportar aos reis tudo que foge do que se considera normal do convívio dos indivíduos que integram naquele espaço. Trazendo isso para o espaço escolar, entendemos a escola como o castelo, os alunos e a gestão escolar como os súditos e reis e os guardas seriam os inspetores. Logo, podemos trazer como definição de prática desse profissional, como a pessoa que é responsável por zelar, cuidar e intervir nas relações existentes dentro da escola.

## DA ADMISSÃO AOS CORREDORES DA ESCOLA

Os anúncios de vagas de inspetor escolar são poucos exigentes tendo em vista que a remuneração é compatível com o grau de escolaridade exigido, o Ensino Médio Completo. Na entrevista, ter habilidade e experiência com crianças, além de apresentar um perfil carismático e acolhedor, são determinantes para o preenchimento da vaga. Quando este profissional conclui seu processo de admissão, ele está pronto para ser inspetor de aluno.

Em seu primeiro dia, ele conhece as dependências da escola, os demais profissionais, assim como as turmas pelo qual será “responsável” e com o decorrer dos dias a rotina vai ganhando forma e os rostos nomes. O tempo passa, as brincadeiras aumentam, as trocas afetuosas são mais frequentes e os laços surgem, neste momento, o inspetor não é só uma figura que cuida de um corredor ou de uma parte do pátio na hora do recreio, ele faz parte da história do aluno.

O inspetor é um profissional que embora não tenha sido capacitado para exercer esta função ímpar, a exerce com sabedoria e amor e é através de um abraço, numa

conversa ou até mesmo na hora da correção no comportamento desse aluno, que este profissional se conecta a esta criança.

Todavia percebemos que as escolas ainda resistem em reconhecer a importância deste profissional na vida dos alunos, ora por sua baixa escolaridade, ora por sua simplicidade. Cabe a escola um olhar mais atencioso para esse profissional que não é só responsável pelos corredores, mas também é um agente educador que encanta e se conecta com os alunos diariamente.

## INCLUSÃO E A PRÁTICA DO INSPETOR DE ALUNOS

Cada profissional de educação possui sua funcionalidade dentro do processo educativo. O inspetor de alunos zela pela segurança do aluno, inspecionando seu comportamento, orientando sobre regras, procedimentos, regimento escolar e cumprimento de horários e organiza esse ambiente e não somente a isso, este profissional é um grande aliado ao trabalho dos professores e da gestão pedagógica.

Os docentes possuem funções ligadas à aprendizagem e na formação do indivíduo, entretanto trabalhar com uma criança considerada especial remete a mudanças de paradigmas incorporadas a equipe pedagógica. Necessita-se de um novo olhar para as formas de aplicação das metodologias relacionadas à aprendizagem, desprendendo-se do comum, descobrindo a cada dia o seu aluno como também se descobrindo como profissional.

Já a gestão se preocupa em proporcionar a esse indivíduo não somente o processo de inclusão proposto na legislação, mas sim a sua integração dentro da escola, trabalhando no estudo de estratégias pedagógicas junto aos professores para que o aluno consiga se desenvolver dentro da sala de aula.

Devemos entender que o aluno sendo ele especial ou não, se desenvolve integralmente em vários momentos dentro do espaço escolar. Primeiro em sala de aula, onde o docente trabalha toda a parte pedagógica voltada para o intelecto do aluno, integrando processos de cognição, interação e pró-atividade, e em um outro momento, aquele em que os alunos possuem o maior convívio, momento a qual a única finalidade da criança é brincar, se divertir, se desprendendo do peso de ter que aprender algo, de fazer alguma coisa por obrigação e essa prática ocorre no pátio, especificamente na hora

do recreio e são os inspetores de alunos que estão nesses locais podendo agir diretamente com os alunos com necessidades especiais. Como afirma na Declaração de Salamanca:

Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. (SALAMANCA, 1990, p. 10)

O inspetor é um grande auxiliador nesse momento, pois é ele que está a todo instante com esses alunos, momentos esses que ultrapassa o momento de sala de aula. Este profissional está presente nos corredores, no pátio, na entrada, saída dos alunos, locais que proporcionam momentos de interação e que estão ricos de informações que podem ajudar a gestão e aos docentes no processo de inclusão e integração desses alunos.

## AFETIVIDADE NA PRÁTICA DO INSPETOR DE ALUNOS

Wallon[77] nos faz entender que a afetividade é um grande aliado no processo de desenvolvimento do indivíduo, assim como Piaget[78] mostra que existe certa relação entre cognição e afetividade (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 49).

Ou seja, através da afetividade conseguimos desenvolver o indivíduo de mais forma mais significativa ajudando em sua aprendizagem. E o trabalho do inspetor e a afetividade possuem uma linha muito tênue e significativa onde, o exercício de sua função permite que este profissional esteja junto de todos os alunos e conheça suas individualidades, assim como construir uma relação de afeto e carinho com os mesmos.

Criar relação de afeto e carinho com uma criança especial é fundamental para que ela se sinta acolhida e respeitada no seu espaço de convívio, assim como criar laços de respeito e confiança. Pois, a criança adquire a confiança e respeito no outro através da forma a qual ela é tratada e a prática do inspetor já vem interiorizada essa relação de zelo, atenção e cuidado, onde permite um olhar mais afetivo ajudando nas percepções sobre o comportamento do aluno com necessidade especial nas dependências da escola. Através dessas observações este educador pode repassá-las a equipe de gestão, fazendo com que

77 Henri Paul Hyacinthe Wallon foi um filósofo, médico, psicólogo e político francês sendo um grande defensor da afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento humano.
78 Jean Piaget, foi um biólogo e psicólogo considerado um dos maiores pensadores do século XX e o principal representante da psicologia da aprendizagem com investigações voltadas para as estruturas cognitivas.

seja possível a partir delas, criar estratégias para que este aluno se torne mais integrante e participativo nas atividades, evitando que esteve indivíduo esteja segregado dentro do espaço escolar.

Entretanto, ao pensar na pessoa com deficiência, Vygotsky[79] (1997) elaborou uma crítica veemente às formas de segregação social e educacional impostas às estas pessoas (SANTOS, 2016, p. 3). E essa segregação em sua maioria vem de uma concepção do não entendimento de que cada indivíduo possui uma individualidade e deve ser respeitada, e que muitas das vezes essa individualidade vem carregada de especificidades difíceis de entendimento da sociedade, podendo exemplificar pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista), indivíduos considerados isentos de sentimento, de difícil relacionamento interpessoal, e que dependendo do seu nível de autismo, é um ser humano com características comportamentais peculiares.

A escola tem o papel e dever de desconstrução desse paradigma sobre a pessoa com deficiência, fazendo com que a criança entenda que todo o indivíduo possui sua individualidade e características distintas que devem ser respeitadas. Sendo assim tanto em sala de aula com os docentes quanto com os inspetores de alunos nas dependências da escola, esse trabalho pode ser realizado. A partir do momento que entendemos a criança como indivíduo que possui sentimentos, desejos e ideias próprias diferentes dos adultos (ROUSSEAU, 1998), entendemos que cada um possui sua particularidade e que devemos respeitá-las, este indivíduo consegue interagir melhor socialmente e proporciona a criança com necessidade especial a oportunidade de se sentir pertencente ao mesmo espaço da criança considerada normal, fazendo com que ela se sinta mais feliz, encontrando no espaço escolar em que ela vive acolhimento, respeito e carinho, criando um sentimento de integração e participação com o meio, acarretando melhorias significativas na sua aprendizagem e em seu convívio social.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA

79 Lev Vygotsky foi um psicólogo, proponente da Psicologia cultural-histórica onde defendeu o conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida

Através da gestão democrática podemos desenvolver uma estrutura de trabalho participativa e colaborativa, onde a gestão traroussebalhará com os inspetores, oferecendo instrumentos necessários para ele possa desenvolver a sua prática de forma mais significativa. A gestão precisa direcionar suas estratégias de forma mais organizada refletindo a ação educativa individual e coletiva dos alunos com necessidades especiais.

O postulado democrático de orientação dos processos sociais da escola implica, portanto, o construir juntos, vivenciado no plano interpessoal, do respeito ao outro como sujeito, como ser humano, [...] a consideração das diferenças individuais e exercidas em nome do aprimoramento e enriquecimento do processo coletivo como um valor (CARDOSO, 1995 apud LUCK, 2010, p. 57).

E para que isso ocorra, é necessário que se descontrua o estereótipo do profissional do inspetor de alunos pois, infelizmente este profissional muita das vezes não possui uma certa valorização sobre o seu trabalho, como também é fadado a ser considerado um indivíduo com pouca instrução, sem condições de entender o processo de desenvolvimento e educativo do aluno. Em verdade muitos desses profissionais possuem somente dois tipos de conhecimento utilizados no exercício do seu trabalho, o da vida, o mais importante que se pode carregar, como também a experiência que o cargo oferece. Poucos são os que possuem conhecimento técnico e específico sobre o processo educativo assim como sobre indivíduos com necessidades especiais. Entretanto, não significa que este profissional não seja considerado um educador e não possa participar do processo educativo dos alunos. Sendo outro fator importante no auxílio de sua prática no processo de inclusão, é proporcionar através de treinamentos, de formação continuada, o conhecimento teórico de tudo que se refere aos alunos com necessidades deficiência, para que esse profissional possa entender as particularidades que esses indivíduos possuem.

A formação continuada ajuda este educador a se desenvolver profissionalmente onde permite-se que o mesmo possa conhecer melhor o seu papel na escola, o que a instituição espera no exercício da sua função, assim como mostrar o que é inclusão e quem são esses alunos especiais, quais são as suas características patológicas, as intervenções, modos de agir e pensar desta criança, permitindo que o inspetor saiba como lidar com as especificidades deste alunos e possa criar possibilidades para que ele trabalhe

de forma mais significativa, assim como discuta com a gestão através de avaliações de desempenho, estratégias a serem realizadas para melhoria do seu trabalho.

Porém, quando se fala em formação continuada geralmente se restringe somente ao corpo docente e de gestão, esquecendo que dentro do espaço escolar todos aqueles que ali habitam são responsáveis e colaborativos ao processo educativo do aluno. Poucas as instituições que permitem a todos os profissionais que atuam dentro da escola esse tipo de formação, assim como a valorização e incentivo a busca de crescimento profissional e atualização dos seus saberes sendo elas direcionadas a área educativa ou não.

A equipe de gestão precisa entender que proporcionar esse profissional o conhecimento técnico necessário sobre o aluno com deficiência, em sua especificidade, faz com que primeiramente o inspetor consiga identificar alguma anormalidade nas ações desse aluno, e encaminhar suas observações à coordenação da escola e a equipe de orientação pedagógica, para que as mesmas comecem a elaborar estratégias de sondagem com os pais e responsáveis dessa criança, para a obtenção de uma confirmação do diagnóstico sendo ele conclusivo através de laudos fornecidos por médicos especializados, oferecendo todo o suporte necessário a esse indivíduo dentro da escola. E assim colocá-los em prática, fazendo com que esse aluno se desenvolva integralmente, sendo esse desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e interpessoal, resultando um resultado significativo do rendimento deste aluno dentro de sala de aula, pois o mesmo se sente confortável e seguro dentro da instituição, se sentindo mais feliz e integrante deste espaço.

## RESULTADOS OBTIDOS

Em base todas essas afirmações, realizamos uma análise através de pesquisas e observações da ação de uma gestão democrática em que sua visão está pautada na inclusão de alunos com necessidades especiais através de uma metodologia voltada para formação continuada objetivando a valorização de seus profissionais, valorização do aluno, interação e integração com as famílias, em uma escola tradicional do Rio de Janeiro, onde obtivemos resultados bastante positivos relacionados ao desenvolvimento integral do aluno.

Durante o curso de aperfeiçoamento, foi implementado como eixo norteador, o Projeto Político Pedagógico, apresentando a visão e missão da escola para com a comunidade a qual ela está inserida e a função de cada colaborador para a formação do aluno e funcionamento das atividades escolares. A formação continuada teve como objetivo o conhecimento e entendimento de sua participação como um educador e apresentar as patologias e características de todos os alunos existentes na escola, que se enquadram no conceito de educação especial e são participantes do processo de inclusão, mostrando maneiras mais eficazes para esse profissional agir e se relacionar com essas crianças, visando a maior assertividade nas intervenções de acolhimento e ajuda a esse aluno.

Com essa metodologia aplicada pela gestão, tendo como perspectiva uma gestão democrática, observamos um olhar diferenciado por parte do corpo de gestão educacional, da área docente e de toda comunidade escolar em relação a prática do inspetor de alunos. E através desse novo olhar, traduzida através da valorização desse profissional, esses colaboradores se tornaram mais motivados e entendedores do seu papel de importância no espaço escolar, transformando-os em educadores.

Diante dos conhecimentos adquiridos, os inspetores puderam exercer sua função de forma mais objetiva e assertiva, traçando melhores intervenções de auxílio ao aluno de inclusão, resultando na melhora do seu desenvolvimento integral. Visto que, essa criança se tornou mais participativa em sala de aula e mais confiante de sua capacidade, traduzida na confiança a qual ela possui no corpo escolar como um todo, obtendo um maior desenvolvimento cognitivo. E através do entendimento de suas particularidades e conscientização por parte de outras crianças na aceitação das diferenças, observamos uma maior interação desse aluno, melhorando seu desenvolvimento social e a tornando mais feliz.

Outro resultado positivo foi a aproximação das famílias no processo de desenvolvimento educacional de seus filhos, através da prática do inspetor, que através das suas observações e intervenções, puderam sinalizar a gestão pedagógica, onde traçaram estratégias e realizaram reuniões com as famílias para conversar sobre como a escola pode ajudar esse aluno em seu desenvolvimento integral, formando assim uma parceria entre a escola e a família.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como analisado, o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais vem crescendo e se desenvolvendo no decorrer nos anos. No Brasil leis foram criadas pensando na defesa dos direitos do indivíduo portador de deficiência assim como o direito de uma educação justa e democrática.

Incluir um aluno com deficiência dentro do espaço escolar não se restringe somente a sua permanência, mas sim a oportunidade dela pode interagir e participar de todas as atividades educacionais, assim como conviver com todos os indivíduos em igualdade.

E o papel de inclusão não se dá exclusivamente a equipe de gestão e dos docentes, outros profissionais podem e devem ajudar neste processo, como os inspetores de alunos. Precisamos entender que a educação se faz através de todos que estão envolvidos, pois cada um se torna educador naquilo que carrega dentro de si como experiência e todos nós podemos colaborar com algum ensinamento para o outro.

O inspetor de alunos não é somente um funcionário que está ali presente para observar os alunos e sim um profissional com qualidades suficientes para desenvolver seu papel de educador auxiliando na formação integral dos mesmos, assim como auxiliar na prática de inclusão de alunos com necessidades especiais.

Sendo assim este educador tem o grande papel de observador das ações do aluno especial, observando a forma como ele interage, se existe alguma dificuldade de relação por parte dele ou de outrem e repassando essas informações a equipe de gestão para que a mesma possa criar intervenções através de trabalhos pedagógicos para que esse indivíduo pode se desenvolver integralmente. E o grande aliado desta prática é a afetividade, onde Wallon e Piaget nos remete ao entendimento de que a afetividade e a cognição se complementam no processo de desenvolvimento da criança a auxiliando em sua aprendizagem. Ou seja, a criança se desenvolve melhor quando esse processo envolve um laço de amor, dedicação, carinho e respeito, fazendo com que ela crie laços de amizade e de maior interação com o outro.

Ademais, o indivíduo com deficiência já carrega consigo o sentimento de exclusão pela sua forma diferenciada de ser e de agir, e cabe a escola a função de desconstrução

deste modelo de pensamento, formando não somente crianças em indivíduos entendedores dessas diferenças, mas também seus educadores, fazendo com que todos aprendam a conviver com os alunos portadores de deficiência de forma igualitária e justa. Com isso tanto a gestão, docentes e inspetores como qualquer outro profissional de educação deve e pode intervir nessas ações pois, é de extrema importância que o aluno com necessidade especial se sinta acolhido por todos os habitantes do espaço escolar, pois este aluno se sentirá fazendo parte deste meio, tornando um indivíduo mais feliz, e uma criança que se sente feliz dentro da escola, quer estar presente e se sente mais seguro para aprender, conviver e interagir, se desenvolvendo de forma integral, surgindo assim o verdadeiro objetivo da Educação Inclusiva, formar a criança com deficiência um ser autônomo, socialmente ativo e feliz.

## REFERÊNCIAS

ALVERNAZ, Cícero. **A figura heroica do inspetor de alunos.** 2011. Disponível em: <https://www.ultimato.com.br/comunidade-conteudo/a-figura-heroica-do-inspetor-de-alunos>. Acesso em: 14 de julho de 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1998.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 14 de julho de 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais. Coordenação Geral de Educação em DH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos – Brasília: 2013

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1990.

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

FIGUEIRA, Emílio – Caminhando no Silêncio – **Uma introdução à Trajetória das Pessoas com Deficiência na História do Brasil -** Giz Editora, São Paulo, 2008.

MONTOAN, Maria Tereza Eglér. A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar. **Educação Especial no Brasil**, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp, 25 mar. 2011. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm >. Acesso em: 11 de julho de 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**: 1 ed. Brasil: Editora Saraiva, 2009.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; ODRIGUES, ANA PAULA NEVES 1 LIMA, Cláudia Araújo de. **A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão.** Educação especial, [s. l.], 1 out. 2019

JEAN Piaget. In: **Wikipédia:** a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget > Acesso em: 10 julho 2020.

LEVY Vygotsky. In: **Wikipédia:** a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky > Acesso em: 12 julho 2020.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola.** 6ª.ed.Rio de Janeiro: editora vozes,2010. Loyola, São Paulo, Brasil.

HENRY Wallon. In: **Wikipédia:** a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Henri_Paul_Hyacinthe_Wallon > Acesso em: 13 julho 2020.

Rousseau, J. J. (1998). **Les Rêveries du promeneur solitaire**. Paris: Pocket.

YVES, Taille de La; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 1992. 28. ed. [*S. l.*]: Summus, 2019. 176 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas:** fundamentos de defectologia, v. 5. Madrid: Visor, 1997.

DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon**. 4. ed. [*S. l.*]: Edições Loyola, 2007. 176 p.

ATENEU. In: **Wikipédia:** a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Ateneu> Acesso em 20 de julho de 2020.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXIX

## O LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Davi Querino da Silva[80]; Clóvis Umbelino de Lima[81]; Lucilde Freire de Lima[82];
Francisca Sephora Anacleto Viana[83]; Maria Fabiane Alves Balbino[84].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-29

**RESUMO:**

Este trabalho teve como temática o lúdico como ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem. Tendo como objetivos discutir como atividades lúdicas podem contribuir para uma melhor prática em sala de aula para o ensino; apresentar o conceito de lúdico; discutir a relevância do lúdico como proposta metodológica de ensino para a aprendizagem das crianças. O lúdico e/ou a brincadeira contribuem para facilitar a assimilação do conteúdo no processo de ensino/aprendizagem. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e de cunho qualitativo. A educação pelo viés lúdico alia-se à concepção de "entretenimento", o que pode contribuir ao entendimento do sentido prazer aos envolvidos no processo, tanto ao educando quanto ao educador. Os conteúdos ministrados aliado ao lúdico são muito importantes na aprendizagem, pois insere no aluno a ideia de que a aprendizagem pode ser algo descontraído. Evidenciou-se que o lúdico como ferramenta pedagógica na concepção dos autores mencionados contribui no aprendizado dos conteúdos teóricos pelos alunos. Os jogos educativos mostram uma relevância para o desenvolvimento do educando e ampliando seu repertorio de conhecimentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lúdico. Prática Docente. Ensino-Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

80 Artista Plástico, Arte/educador, Arteterapeuta. Doutorando em Educação – Integralize. Professor de Arte efetivo no Sistema Municipal de Ensino no município de Logradouro-PB, e professor efetivo atuando no Ensino Médio no estado do Rio Grande do Norte. E-mail: daviquerino@bol.com.br
81 Pós-graduado em Gestão Educacional: Coordenação pedagógica e Supervisão Educacional pela Faculdade Evangélica Cristo Rei. Professor de Biologia da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Professor com atuação profissional no Instituto Superior São Judas Tadeu. E-mail: clovismestrado2020@bol.com.br
82 Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e clinica (Flated). Professora de Ensino Infantil no município de Tacima/PB. E-mail: clovis.log@hotmail.com
83 Mestranda em Educação pelo Centro de Educação Integralize. Docente efetiva da Rede Estadual de Ensino do Governo do Estado da Paraíba com lotação no município de João Pessoa /PB. E-mail: sephora.z@gmail.com
84 Artista visual, Arteterapeuta, e Administradora. Mestre em Ciências da Educação- Faculdade Atenas, Especialista em Arteterapia em Saúde Mental- UFPB. E-mail: fabianebalbino@gmail.com

Este artigo é fruto de um estudo de natureza bibliográfica acerca do tema: O Lúdico como Ferramenta pedagógica no Processo de Ensino-aprendizagem, tendo como objetivos discutir como atividades lúdicas podem contribuir para uma melhor prática em sala de aula para o ensino; apresentar o conceito de lúdico; discutir a relevância o lúdico como proposta metodológica de ensino para a aprendizagem das crianças.

O lúdico ou a brincadeira propicia ao educando a possibilidade de descobrir, criar, inventar, reorganizar, adquirindo e também produzindo conhecimentos adquirindo autonomia, desenvolvendo o seu repertório vocabular bem como o pensamento. A abordagem sobre lúdico na aprendizagem dos alunos faz com que aprendam na convivência e interações na relação pessoal e interpessoal, reforçando as habilidades sociais, enfrentando desafios.

Através das atividades lúdicas os educandos podem adquirir uma saúde física, intelectual e emocional considerada saudável, e que possivelmente se tornem adultos responsáveis.

É de responsabilidade da instituição de ensino proporcionar o lúdico nas atividades desenvolvidas em sala de aula ou durante as aulas, para que os educandos consigam adquirir conhecimentos de modo considerado prazeroso e atinjam resultados satisfatórios.

A educação pelo viés lúdico alia-se a concepção de “entretenimento”, o que pode contribuir ao entendimento do sentido prazer aos envolvidos no processo, tanto ao educando quanto ao educador. Os conteúdos ministrados aliado ao lúdico são muito importantes na aprendizagem, pois insere no aluno a ideia de que a aprendizagem pode ser algo descontraído.

O estudo tratou do lúdico na aprendizagem subsidiado em autores como: Kishimoto (2001), Andrade (2003), Freire (2002), Tizani (2004), Almeida (1974) dentre outros que abordam o lúdico como uma estratégia positiva no processo de transmissão e aquisição do conhecimento, além da LDB (BRASIL, 1996) e PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## CONCEITUANDO O LÚDICO

Ao pesquisar o conceito do termo lúdico encontrou-se que está ligado a questão do jogo, brinquedo, diversão. Nesse sentido, podemos inferir que está atrelado às atividades exercitadas pelo sujeito cotidianamente. Por isso, é relevante que as atividades lúdicas estejam e sejam empregadas no contexto educacional com o intuito de contribuição para desenvolvimento da criança de maneira lúdica. Uma vez que é uma maneira da criança aprender se divertindo.

Para ALMEIDA (1974, p. 01):

> 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.

Como se pode perceber, o lúdico tem suas raízes etimológicas no latim para referir-se aos jogos, porém, de acordo com o autor citado, o lúdico vai além de apenas o ato de jogar, implica em outras dimensões humanas que não apenas do da diversão, mas pode contribuir para o conhecimento e desenvolvimento do ser humano.

Para Antunes (2017, p. 13):

> A palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido de gracejo, ou mais especificamente, divertimento, brincadeira, passatempo. Desta maneira, os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma competição, mas essencialmente estimular o crescimento da a aprendizagem e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam uma relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizados dentro de determinadas regras.

Antunes por sua vez traz que a concepção da palavra não deve aqui está atrelada ao universo competitivo, diversão, brincadeira ou simples passa tempo. Mas visa propiciar meios para contribuir com a aprendizagem dos sujeitos.

De acordo com Antunes (2017, p. 17-18):

> Outra consideração que envolve a ideia de diz respeito a aprendizagem. Não mais pode existir no educador a ideia classificatória de "jogos que divertem" e "jogos que ensinam", pois o jogo que se aplica envolve de forma equilibrada o respeito pelo amadurecimento da criança,

> exercita e coloca em ação desafios a sua experiência , promove sua relação interpessoal exaltando as regras do convívio, será sempre um jogo educativo ainda que possa simultaneamente ensinar e divertir.

É na infância que as habilidades cognitivas estão volvidas para interação e movimentação. Nessa linha de raciocínio, contextualizar o ensino a atividade lúdica é de extrema importância, porque é uma das maneiras de motivação para os educandos realizarem as atividades didáticas. Ao aplicar atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem possibilita a aquisição do conhecimento de maneira dinâmica, pois os educandos têm a oportunidade de aprender brincando.

No entendimento de Borba (2007):

> A brincadeira é uma palavra estritamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar. (2007, p. 34).

É relevante que o docente e a instituição de ensino tenham conhecimento da acuidade da utilização das atividades lúdicas, bem como introduzir metodologias lúdicas, no sentido de instigar habilidades psicomotoras e sociais da criança, propendendo à edificação de uma aprendizagem significativa e/ou prazerosa.

## A RELEVÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

O lúdico está atrelado ao desenvolvimento de percepções e potencialidades que acontecem através de jogos e brincadeiras, modo a se instituir como uma atividade considerada prazerosa. Isso implica educar por meio da diversão com o intuito de uma formação de cidadãos conscientes e responsáveis pessoalmente e socialmente. Portanto, o lúdico é indispensável à criança, uma vez que envolve sentimentos que corroboram com a consolidação da aprendizagem, as sensações de bem-estar que beneficiam o entusiasmo e o desejo de aprender, o que contribui para aquisição do conhecimento na assimilação de conteúdos (ANTUNES 2003).

De acordo com Luckesi (2000, p. 97) "Brincadeiras lúdicas são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro estando

flexíveis e saudáveis". São ações vividas e sentidas, envolvidas pela reflexão, abarcada pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos.

Conforme alude Antunes (2003, p. 14) uma criança que joga, faz porque se diverte, dessa diversão surge a aprendizagem, a maneira como o professor trabalha as regras e ensina os esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos.

A instituição escolar precisa estar inserindo inovações e estratégias para a promoção da aquisição do conhecimento de maneira mais significativa.

> O brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo, o brinquedo educativo conquistou espaço na educação infantil. Quando a criança está desenvolvendo uma habilidade na separação de cores comuns no quebra-cabeça à função educativa e os lúdicos estão presentes, a criança com sua criatividade consegue montar um castelo até mesmo com o quebra-cabeça, através disto utiliza o lúdico com a ajuda do professor (KISHIMOTO, 2001, p. 36-37).

O professor deve intervir no momento propicio, para que aguce a reflexão, para que, possivelmente, ocorra a estruturação do conhecimento. Assim, o educando tem capacidade descobrir, vivenciar, modificar e recriar regras, no processo de ensino-aprendizagem.

Na concepção de Haetinger (2004, p. 6): "[...] as atividades lúdicas são aquelas que promovem a imaginação e principalmente as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem. Provocando a interação do aluno com o objeto do ensino [...]". Já para Campos (1986, p. 78): "[...] a ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre a sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula".

O docente na contemporaneidade é um mediador do conhecimento, poderá propor atividade lúdica com intuito de efetivar a aprendizagem e não de apenas brincar ou diversão. No tocante que o lúdico pode ainda ter a finalidade de motivação e desejo pelo aprender.

## O LÚDICO E O ENSINO-APRENDIZAGEM

A instituição escolar é um espaço onde se privilegia o estudo, o conhecimento, a construção, a exposição de diferentes saberes assim como diferentes modos de aprender

e ensinar. Portanto, as atividades lúdicas, buscam colaborar para que as diferentes aprendizagens sejam consolidadas e ressignificadas. As atividades lúdicas oportunizam aos educandos a outras posições em relação ao saber formal e significativo isso porque os envolvidos podem reconhecer nas ações lúdicas acerca como espaço de uma construção de discurso.

Para Tizani (2004): Profissionais da educação, comprometidos com a qualidade da sua prática de ensino, reconhecem a relevância do jogo como um artifício para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos educandos.

Por meio das atividades lúdicas, os educandos formulam conceitos, ideias, relações lógicas, percepções, estimativas, socialização etc. O processo de ensino aprendizagem se constitui através da interação

O professor carece de ter ciência da relevância de sua formação, e que a formação continuada se faz necessário, pois o auxilia na busca e inovação nas realizações e aplicações das ações educativas e pedagógicas e ter um senso crítico e atitude consolidada no quesito investigativo na mediação do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral (BRASIL, 1998, p. 66).

É necessária a formação docente para que haja uma transformação do universo do ensino. É preciso repensar e/ou revisar os currículos, entender as concepções que envolvem currículo e processo de ensino/aprendizagem. Além da importância da formação contínua.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB por sua vez firma e estende o dever do poder público para educação de uma forma geral e principalmente para o Ensino Fundamental, garantindo a todos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e lhes

municiar meio para progredir no meio profissional e na vida acadêmica. Atribui, ao ensino fundamental um modo de terminalidade e de continuidade. (BRASIL, 1996).

As atividades lúdicas quando aplicadas em ações na sala de aula precisa-se considerar de que não existe a possibilidade de se ter algo pronto e definido, mas entender que as atividades lúdicas propostas envolvem diversos fatores sociais, que podem variar de acordo com cada contexto ou momentos. Nesse sentido, o trabalho docente é importante no que se refere também fazer adequações naquelas atividades lúdicas que ele pretenda desenvolver. Deve articular, pois, teoria e prática. Ao elaborar ou propor atividade lúdica adotar critérios e analisar o valor educacional que tal material pode propiciar, embora de acordo com Carneiro e Dodge (2007):

> Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho. (2007, p. 91).

O jogo auxilia no desenvolvimento do corpo e da mente dos educandos. Na escola, "não é possível separar adaptação de jogo, pois enquanto brinca a criança pensa incessantemente" (FREIRE, 2002, p. 118). Na instituição de ensino o objetivo do jogo é ensinar os conteúdos ministrado pelo docente referente a algum componente curricular, pois, o jogo nesse sentido trata-se de um instrumento pedagógico para ensinar.

Daí a utilização de jogos e/ou brincadeiras para ensinar conteúdos de determinado componente curricular deve ser planejado pelo docente, pois, os jogos ou brincadeiras tem uma finalidade didática. "Os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento" (ANTUNES, 2002, p. 38). O docente pode comunicar, por exemplo, o motivo pelo qual está utilizando o jogo nas atividades em sala de aula, mas também pode não explicar o porquê está utilizando se este é um objetivo proposto pelo docente.

De acordo com Antunes (2002, p. 37): "Jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcando por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos".

## DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Este subtítulo apresenta a descrição metodologia do estudo, nesse aspecto, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica acerca do lúdico como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Pesquisa é um conjunto de procedimentos voltados para investigação e solução de problemas teóricos ou práticos por meio da utilização de métodos científicos (ANDRADE, 2009, p. 111).

A respeito da pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2003, p. 20) destacam:

> Os livros ou textos selecionados servem para leituras ou consultas; podem ajudar nos estudos em face dos conhecimentos técnicos e atualizados que contêm, ou oferecer subsídios para a elaboração de trabalhos científicos, incluindo seminários, trabalhos escolares e monografias.

Tendo em vista tais argumentos, a relevância deste estudo, é, pois, constituir referenciais teóricos acerca do objeto de pesquisa para discussões e também contribuindo com os que anseiam os meios de pesquisa e para melhorias das práticas educativas e pedagógicas.

A pesquisa bibliográfica foi embasada em livros, artigos, revistas, e conteúdos encontrados nas plataformas digitais que serviu para a descrição conceituais e metodológicas acerca do objeto de pesquisa.

Sendo assim, a pesquisa é uma busca de informações a respeito de determinado assunto, com o intuito de encontrar soluções para uma problemática e/ou hipótese. Para Andrade (2003, p. 121) a pesquisa é conceituada da seguinte forma: “Conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”.

Analisar e discutir a relevância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o aprender brincado, uma investigação desafiadora que permitem aos pesquisadores reflexões expressivas para o entendimento do quão importante é o lúdico no ensino de qualquer área do conhecimento e/ou componente curricular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem caráter bibliográfico e de campo cuja temática, contemporaneamente é discutida, porém esse trabalho trouxe um viés lúdico no processo de ensino/aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica configurou-se como um instrumento essencial para a aquisição de teorias a respeito da temática abordada neste artigo, contribuindo para uma compreensão e aquisição de conhecimentos acerca do objeto de pesquisa, e colaborando com a prática da pesquisa. Portanto, a pesquisa bibliográfica é necessária no âmbito da investigação de prática pedagógica, uma vez que contribui para expandir o conhecimento sobre as relações que envolvem o processo de ensino/aprendizagem.

Após análises dos dados e referencial teórico foi detectado que a questão do lúdico não deve ser ludibriada por alguns profissionais ou é feito de maneira tradicional, sem uma inovação na metodologia, o que requer práticas educativas contextualizadas na contemporaneidade.

Nesse sentido, entende-se que a atividade lúdica não deve possuir um caráter competitivo no sentido do jogar, mas sim de um sentido de aprendizagem das regras e dos conteúdos a serem ministrados pelos docentes. É um momento de distração, descontração que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, os componentes curriculares podem utilizar desse método de ensino em suas aulas, quando o docente leva para a sala de aula o lúdico, percebe-se que a uma aproximação entre docente e educando propiciando momentos de aprendizagens. Conclui que o lúdico pode e deve estar presente nas atividades dentro do âmbito escolar, uma vez que colabora de maneira substancial no aprendizado dos educandos.

O docente ao utilizar a estratégia do lúdico no ensino deverá planejar adequadamente para que possa viabilizar os recursos necessários para a ação educativa e os educandos possam aprender os conteúdos ministrados de maneira eficaz.

A atividade necessita ter uma finalidade, não é apenas o lúdico pelo lúdico, senão os objetivos propostos para as aulas não serão atingidos. Portanto, conclui-se que o ensino pode ocorrer por meio de auxílio de atividades lúdicas, como por exemplo: xadrez, dama, dominó entre outras modalidades de jogos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Dinâmica lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1974.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 9. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

ANDRADE, M. M. Pesquisa científica: noções introdutórias. In:_____. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Cap. 10.

ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar- Novas formas de Aprender.** Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil:** Falar e dizer; olhar e ver; escutar e ouvir. Petropolis RJ: Editora Vozes Limitada, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.394/1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/ SEB. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/** organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. _ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar.** São Paulo: Melhoramentos, 2007.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da Aprendizagem.** 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro:** teoria e prática da educação física. 4ºed. São Paulo: Scipione, 2002.

HAETINGER, M. G. **Jogos, Recreação e Lazer**. Unidade I. Curitiba: Editora IESDE Brasil S.A., 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia – Ensaios 1:** Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

TEZANI, T. C. Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos**. 2004.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

KISHIMOTO, M.T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** Cortez editora. 5ºed São Paulo, 2001.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXX

## O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ANOS INICIAIS

Ivanize Salustiano de Souza[85]; Valdeni Galvão da Silva[86].

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-30

**RESUMO:**

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre o papel do psicopedagogo no auxílio à resolução de problemas na escola. Trata-se de um levantamento bibliografico embasado em teórico como Souza (2009), Bossa (1994), Piaget (1990), Pain (1985), Polity (2011), Morales (2003), Gonçalves (2002), entre outros. A referente pesquisa foi de grande relevância para nosso aprendizado sentindo na pele o papel desempenhado pelo psicopedagogo clínico podendo perceber o quanto é valioso fazer o bem ao próximo. Portanto, a construção desta monografia nos deu respaldo, visando aprimorar nossos conhecimentos a fim de compreender como ocorre o processo de aprendizagem do indivíduo, dispondo das diferentes estratégias, visando intervir na construção da formação humana sanando as possíveis dificuldades de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicopedagogo. Dificuldades de Aprendizagem. Anos Iniciais.

## INTRODUÇÃO

Todos os seres humanos tem a finalidade de integrar-se ao seu meio, nesta relação ele se tornará um ser aprendem-te, adquirindo informações internas e externas possibilitando-o a ser um ser atuante de sua própria história. Na escola, esta aprendizagem será abordada numa visão mais globalizada, um dos principais objetivos da pratica pedagógica e a aprendizagem do ser humano, nesta construção de conhecimentos algumas vezes os professores não conseguem chegar aos objetivos propostos, uma das principais questões do difícil ato de educar: a construção de um indivíduo mais autônomo no processo de aprender se tornando um ser ocupado de definir os rumos de sua própria vida,

85 Especialização em Educação Infantil Anos Iniciais (FIAVEC). Professora da Escola Municipal Antônio Theodrico. E-mail: ivanizesalustiano@hotmail.com
86 Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Instituição Superior De Educação Elvira Dayrell. Professor da Escola Municipal Antônio Theodrico. E-mail: valdenirgalvo@gmail.com

podemos perceber que não mais cabe uma educação puramente onipotente com relação professor escola, mas é preciso que as práticas pedagógicas realizadas pelos educados superem seus próprios limites.

Neste sentido destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico na instituição escolar, atuando de forma a acompanhar o aprendiz nos processos desenvolvidos na relacionadas a seus conhecimentos, os atendimentos desses profissionais no contexto escolar se tornam cada vez mais frequente buscando priorizar as dificuldades de aprendizagem cabendo a psicopedagogia acompanhar a necessidade de organizar os diversos processos que fazem parte do aprendizado humano, seus procedimentos vou além de suas práxis, buscando realizar pesquisas que desenvolve na criança uma criação de seu campo de conhecimento [...] num primeiro momento a psicopedagogia esteve voltada para a busca e o desenvolvimento de metodologias que melhor atendessem aos portadores de dificuldades, lendo como objetivo fazer a redução ou a remediação e desta forma promover o desaparecimento do sistema.

E, ainda, a partir do momento em que o foco de atenção passa a ser a compreensão do processo de aprendizagem e a relação que o aprendiz estabelece com a mesma, o objetivo da psicopedagogia ser mais abrangente: a metodologia é apenas um aspecto do processo terapêutico, e o principal objetivo é a investigação da etiologia da dificuldade de aprendizagem, bem como a compreensão do processamento da aprendizagem, considerando todas as variáveis que intervêm neste processo (RUBINSTEIN, 1987, p. 103).

Nessa visão, o procedimento da aprendizagem a ser aplicada pela psicopedagogia é entendida por toda e qualquer relação que o individuo estabelece no contexto educacional, priorizando, alunos e professores. Tendo como base a aprendizagem humana à psicopedagogia se caracteriza por diferentes opiniões sobre a interligação do sujeito com objeto de estudo. Hoje a psicopedagogia atua acompanhando e verificando o processo de aprendizagem dos seres humanos, com relação ao biológico suas características afetivas e intelectuais próprias, esses profissionais psicopedagógicos participam com a finalidade de se refletir sobre a prática pedagógica.

## O PSICOPEDAGOGO COMO AUXÍLIO AOS PROFESSORES

O profissional psicopedagogo pode atuar nos diversos campos de conhecimentos, de forma preventiva e terapêutica, para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humana, disponibilizando de diversas estratégias para a solução de problemas que podem ocorrer. Esse profissional pode desempenhar uma prática docente, para realizar uma preparação de profissionais de educação, ou atuar dentro da própria escola, fazendo também parte da sua responsabilidade destacar possíveis perturbações no processo de aprendizagem, além de participar nas dinâmicas das relações da comunidade escolar com o objetivo de favorecer o processo de integração e troca de saberes bem como realizar intervenções metodológicas respeitando as características do indivíduo no processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto individual quanto coletivo.

De acordo com Gonçalves (2002, p. 42): "As relações com o conhecimento, a vinculação com a aprendizagem, os significados contidos no ato de aprender, são estudados pela psicopedagogia a fim de contribuir para o análise e reformulação de práticas educativas e para ressignificação de atitudes subjetivas"

A pesquisa psicopedagógica atinge suas metas, quando visualiza a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem de possíveis alunos com o intuito das escolas contribuírem em recursos para atender a essas necessidades de aprendizagem.

No primeiro momento devendo analisar o projeto político pedagógico, suas propostas de ensino e o que a escola valoriza como aprendizagem. O fazer psicopedagógico se torna um instrumento poderoso no auxílio de aprendizagem dos professores. Sendo assim:

> Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades de indivíduos do grupo, realizando processo de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e objetos no contexto teórico, prático dos políticos educacionais fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, do próprio ensino (BOSSA, 1994, p. 23).

O estudo psicopedagógico cada vez mais se tornando, mas frequente a sua atuação nas instituições como: escolas, empresas e hospitais, os trabalhos com a prática educativa

auxiliando os profissionais ao compromisso com suas práticas educativas para que vejam a aprendizagem como uma atividade de indivíduos ou grupos humanos que diante de suas experiências e incorporação de informações promovem transformações estáveis nas personalidades e na interação grupal.

O psicopedagogo tem o objetivo de contribuir para o crescimento do processo de aprendizagem e auxiliar no que se refere a qualquer dificuldade em relação ao rendimento escolar.

## O APOIO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A instituição familiar é a primeira base de educação vivenciada pelas crianças. O papel que a família desempenha é no processo de aprendizagem dos alunos, muitas vezes as dificuldades das crianças são problemas que os pais não querem enxergar, tornando uma situação a parte, jogando a responsabilidade pras escolas, os pais quando colocam seus filhos na escola desejam que eles sejam bem sucedidos e quando este desejo não se concretizar surge as frustações, classificam de muitas vezes a criança como o incapaz de aprender, surgindo assim as dificuldades de aprendizagem de acordo com Polity (2011), uma criança pode desistir da escola porque aceita uma responsabilidade emocional encarregando-se do cuidado de algum membro da família. Isso se produz, em resposta à depressão da mãe e da falta de responsabilidade emocional do pai que, de maneira inconsciente ratifica a necessidade que tem a esposa, que seu filho a cuide. As crianças que dispõem de dificuldades tem a possibilidade de terem problemas nas diferentes áreas de conhecimentos e na vida em geral, no seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, como um todo. Tais dificuldades são de grande importância.

Com relação ao potencial da criança e a sua execução, que devem ser avaliados com muito cuidado disponibilizados um profissional especializados em problemas de aprendizagem, cabendo a família acrescenta-se ao papel da escola tornando assim a formação de uma rede, pois ambas são responsáveis tanto pela aprendizagem ou a não aprendizagem do sujeito. Cabe aos pais, à instituição escolar seguir algumas funções na contribuição de favorecer o aprendizado de seus filhos se tornem um bom estudante e

futuramente cidadãos produtivos, mantendo contatos periódicos com os professores de seus filhos para ter conhecimento constante do processo educativo realizado na escola.

Na sociedade não existe apenas um modelo familiar e sim uma singularidade entre elas. É possível afirma que cada família possuem suas próprias características de costumes e princípios tornando assim a cada família a uma identidade própria e estão em constante evolução. Com o desenvolvimento da tecnologia não somente foram modificadas as maquinas mais também a sociedade sofreu influencia no estilo de vida e das relações estabelecidas com nossos semelhantes, a nova maneira de interação é o mundo virtual e relacionamentos entre as pessoas, em questão de segundos com um processo de comunicação com outros indivíduos que estão a milhares de quilômetros de distancia, ocupando o tempo que antes poderiam interagir e unir os membros familiar. Segundo Ackerman (1986, p. 17).

> O momento histórico em que nos encontramos, tem alterado a configuração da vida familiar e tem abalado os padrões estabelecidos de indivíduos, família e sociedades. [...] seres humanos e relações humanas foram lançados em um estado de turbulência, enquanto a maquina cresce muito, à frente da sabedoria do homem sobre si mesmo. A redução do espaço e a intimidade forçada entre as pessoas vivendo em culturas em conflito exigem um novo entendimento uma nova visão das relações do homem como o homem e do homem com a sociedade. O papel a ser desempenhado pelos pais e professores, considerado que a sociedade passa por mudanças constantes, portando e necessário busca de novas formas e caminhos para alcançar a solução favorável na construção de valores, pois muitos valores considerados importantes pela sociedade estão sendo esquecidos, por isso é necessário a importância de um lugar onde os filhos estudantes possam se seguir seguros e confiantes a se confrontarem com os seus próprios potencial, sendo assim a escola pode ser este ambiente quando estiver bem apoiando e estruturado pela família.

## COMO A PSICOPEDAGOGIA INTERFERE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Sabendo que as políticas educacionais do nosso país cada vez mais vêm cobrando dos profissionais pedagógicos, exigindo uma preparação mais especializada fazendo com que os educadores se dediquem mais aos seus estudos sempre procurando uma formação acadêmica, para que possa ser valorizado ao que se espera de seu trabalho. Atualmente tem crescido o grande número de profissionais da educação procurando se especializar

em alguma área de conhecimento visando fazer novas descobertas a aprimorar cada vez mais suas práticas educativas.

No que se refere ao campo de conhecimento da psicopedagogia muitos professores estão se especializando nesse campo de conhecimento para se aprofundarem um pouco mais a respeito de como acontece a relação do ser humano no processo de ensino aprendizagem. Por se tratar de um estudo que visa questionar o porquê do não aprender dos alunos que de alguma forma sentem dificuldade para desenvolver seu processo educativo ao mesmo tempo propõe soluções para somar essas dificuldades que vem atrapalhando a relação professor-aluno em sala de aula, pois fica difícil o professor e o aluno conviverem com entusiasmo e otimismo, sem que haja afeto entre eles.

O aluno que não se sente bem com os colegas e com os professores não tem motivação para aprender, desenvolver a criatividade, crescer, refletir, serem curiosos, críticos e formadores de opiniões, pois os laços entre alunos e professores se estreitam e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras que estabeleçam vínculos fortes entre aluno, o professor e o aprendizado (ANTUNES, 2007, p. 12).

Segundo Antunes (2007), o professor precisa busca meios de conquistar o aluno de envolvê-lo com os conhecimentos transmitir palavras de otimismo, mensagens positivas, pois estado de humor do professor interferi no processo de maturação afetiva do aluno. Por isso o professor deve ser transparente, mostrar a verdade para o aluno, dialogar com ele e a afetividade deve fazer parte dessa relação. Para que o aluno e seus colegas de classe sintam que o interesse por eles, para que não haja conflitos em sala de aula, o educador deve ser mediador, ouvinte, orientador (MORALES, 2003, p. 61).

Para Morales (2003), a afetividade esta tornando escola, pois cada vez mais e observado que antes de tudo, o aluno é humano e tem sentimentos, emoção, porque primeiro vem o afeto e depois o cognitivo. Entretanto observa-se que os educadores precisam rever a maneira de se relacionar com seus alunos, de forma que a psicopedagogia. Vem contribuir nessa relação visando interferir de maneira significativa tanto no que se referi à afetividade como no processo cognitivo da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referente pesquisa foi de grande relevância para nosso aprendizado sentindo na pele o papel desempenhado pelo psicopedagogo clínico podendo perceber o quanto é valioso fazer o bem ao próximo. Portanto, a construção desta monografia nos deu respaldo, visando aprimorar nossos conhecimentos a fim de compreender como ocorre o processo de aprendizagem do indivíduo, dispondo das diferentes estratégias visando intervir na construção da formação humana sanando as possíveis dificuldades de aprendizagem.

Diante da situação apresentada a instituição escolar deve promover projetos pedagógicos visando uma parceria entre ambas as partes para contribuir nesta relação aprimorando um bom desenvolvimento dos educando em suas praticas educativa, também é necessário a participação de um profissional psicopedagogo no ambiente escolar como suporte aos professores visando colaborar com a prática pedagógica.

Então por ser um fator que está causando grade repercussão de reflexão, elaboramos este trabalho de pesquisa, tendo como objetivo principal alertar a todos quanto à falta de compromisso por parte da família e à ausência de estratégias nas atividades realizadas no cotidiano escolar. Quanto à instituição escolar alertar sobre a importância de rever as politicas educacionais, visando atender as devidas necessidades desse público e que possa contribui significativa na aprendizagem destes alunos que dispõem de alguma dificuldade no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

ACKERMAN, N. W. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e autoestima:** a sala de aula como espaço do crescimento integral. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARCIA, Joe. **Indisciplina na escola:** uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Revista Paranaense de Desenvolvimento. Curitiba, n. 5, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. In: (ORG) GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e Grupos Populares:** temas (re)correntes. Campinas: Alínea, 2002.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno:** o que é, como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1990.

POLITY, Elizabeth. **Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares.** Disponível em http://www.psicopedagogiaonline.com.br. Acesso em 11 de novembro de 2011.

RUBINSTEIN, E. **A intervenção psicopedagógica clínica**. In. SCOZ, B.J.L. et.al. Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXXI

## O PSICOPEDAGOGO E A INVESTIGAÇÃO COMPORTAMENTAL DE UM ALUNO DOS ANOS INICIAIS: ESTUDO DE CASO

Ivanize Salustiano de Souza[87]; Valdeni Galvão da Silva[88].

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-31

**RESUMO:**

O presente trabalho trata-se de um estudo de caso, realizado é resultado de uma pesquisa de hipótese sobre as dificuldades de aprendizagem, o aluno é convidado a participar de sessões psicopedagógica. Para embasamento teórico utilizou-se de Souza (2009), Bossa (1994), Piaget (1990), Pain (1985), Polity (2011), Morales (2003), Gonçalves (2002), entre outros. É importante enfatizar que a psicopedagogia clinica e um campo de conhecimentos que identifica as características das dificuldades ou aprendizagem colaborando para o não aprender. Esse processo de avaliação psicopedagógica é definido em varias etapas, tendo, como ponto principal as hipóteses apresentadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicopedagogo. Estudo de Caso. Anamnese. Anos Iniciais.

## INTRODUÇÃO

O trabalho realizado é resultado de uma pesquisa de hipótese sobre as dificuldades de aprendizagem, o aluno é convidado a participar de sessões psicopedagógicas. Os encontros foram realizados durante o estagio clinico solicitado como requisito avaliativo da disciplina: seminário de diagnostico e alternativas clinica do curso de pós-graduação em psicopedagogia institucional e clinica da universidade estadual vale do Acaraú, encaminhando sobre orientação do professor Nery Adamy Neto. O estagio aconteceu na sala de leitura de E.M.P.A.T. sendo realizados encontros semanais com uma criança de 10 anos com duração de 50 minutos. As sessões e intervenções desenvolvidas foram descritas em cada etapa supervisionada.

87 Especialização em Educação Infantil Anos Iniciais (FIAVEC). Professora da Escola Municipal Antônio Theodrico. E-mail: ivanizesalustiano@hotmail.com
88 Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Instituição Superior De Educação Elvira Dayrell. Professor da Escola Municipal Antônio Theodrico. E-mail: valdenirgalvo@gmail.com

Visando compreender o tema em estudo, é importante enfatizar que a psicopedagogia clinica e um campo de conhecimentos que identifica as características das dificuldades ou aprendizagem colaborando para o não aprender. Esse processo de avaliação psicopedagógica é definido em varias etapas, tendo, como ponto principal as hipóteses apresentados.

O estudo realizado sobre o estágio clínico desenvolvido forneceu informações e práticas para enfatizar a visão psicopedagógica, as condições de escuta construindo um olhar que possibilite o conhecimento de sintomas para analise dos mesmos buscando soluções para o problema estudado "o olhar psicopedagógico busca ver como si constrói um sujeito aprendem-te em relação a um sujeito ensinam-te, na relação com um objeto do conhecimento como uma terceira parte nessa circulação" (FERNANDEZ, 2003, p. 16). E.O.C.A. Para visca "em um instrumento inspirado na psicologia" social de Pichon-riviere, nos postulados da psicanálise e no método clinico da escola de Genebra foi idealizada por Jorge Visca e é um instrumento de uso simples que avalia numa entrevista a aprendizagem (1987, p. 57). A anamnese é um instrumento que permite a obtenção e análise dos dados desde a vida inicial do cliente até os dias atuais.

## ENTREVISTA FAMILIAR

A primeira sessão teve inicio no dia 11 de novembro de 2013 as 13:00 hs e 30 minutos, compareceu a mãe e cliente, onde aconteceu uma conversa em particular com a mãe, a criança ficou aguardando do lado de fora da sala. Iniciamos a entrevista com o rapport, esperando que a mãe relatasse o motivo pelo qual estava ali. Ela falou sobre seu filho e dos problemas relacionado à queixa da escola sempre demostrando que não concorda com a queixa repassada pela mesma, depois a mãe fez um breve relato sobre a rotina diária de sua casa, podendo constatar, que os filhos não dispõem de uma rotina estabelecida por ela, no cotidiano diário as crianças ficam muito tempo sem a presença de um adulto, a falta de limites por parte da mãe é bastante visível, ao desabafar seus anseios foi explicado o que o profissional psicopedagogo faz como seria a avaliação psicopedagógica que iria ser feitar com seu filho, e que no fim dos atendimentos seria entregue um devolutiva pra família explicando os motivos e causas que estão colaborando para as dificuldades na aprendizagem do cliente.

**ENTREVISTA DA ANAMNESE**

1ª sessão-Anamnese DIA 11/11/2013

Esse processo sendo um instrumento que permite a obtenção e análise dos dados dessa concepção ao momento atual da vida do cliente, esse processo deve ser realizado com muito cuidado e habilidade, para que os envolvidos não se retraiam e criem bloqueios ou resistências que prejudiquem o processo investigativo: "considero a entrevista da anamnese um dos pontos cruciais de um bom diagnostico. É ela que possibilita a integração das dimensões de passado, presente e futuro do paciente, permitindo perceber a construção ou não de sua própria continuidade e das diferentes gerações, ou seja, é uma anamnese da família" (WEISS, 2008, p. 63).

A anamnese do sujeito J.V.S. foi realizada no dia 11/11/2013, com a intenção de coletar informações entre elas estrutura familiar, desenvolvimento infantil, desenvolvimento sócio afetivo causas de suas dificuldades. O menor J.V.S. de 10 anos e 6 meses de idade, do sexo masculino, brasileiro, cursando o 2º ano do ensino fundamental 1, no período vespertino, em uma escola da rede pública municipal filho de mãe solteira por nome M.E.S, tem 34 anos de idade possui o ensino fundamental incompleto trabalha como A.S.G. tem mais dois filhos menores um menino de 4 anos e uma menina de 6 anos.

Segundo o relato da mãe sua gravidez foi inesperada, não foi desejado, pois ela não estava preparada para ser mãe, passou pouco tempo com o pai da criança se tornando mãe solteira, em seguida engravidou dos outros dois filhos de relacionamentos pouco tempo que não deram certo. Sempre que teve que trabalhar fora pra sustentar a seus filhos, obtendo algumas, vezes ajuda de sua mãe, na maioria das vezes quando sai para trabalhar deixa os meninos em casas sem a presença de um adulto o deixando os dois filhos menores na responsabilidade do filho mais velho. A senhora M.E.S. tinha conhecimento da situação de seu filho confirmando que o mesmo tem 10 anos e é repetente do segundo ano, mas por motivos de evasão, o menino não progrediu em sua aprendizagem, esta sempre se envolvendo em conflitos na sala de aula mantendo um comportamento indisciplinar com relação aos colegas e professores, a mãe algumas vezes demonstra que não gosta quando é chamada na escola pra tratar de assuntos a respeito de seu filho.

Possui amigos com diferentes idades, gosta de brincar na rua de diferentes brincadeiras, não segue uma rotina de horários pra banho, comer, dormir etc. no convívio social, também sempre está se envolvendo em problemas. Sempre foi uma criança saudável com relação a doenças, mais algumas vezes dispõe de um comportamento agressivo, realizando atitudes más, como ameaçar seus colegas e fazer travessuras, durante a gestação à mãe sempre estava nas farras se divertindo com danças e bebidas, teve um parto normal, a criança nasceu no tempo certo, tendo um bom desenvolvimento na sua infância de forma saudável correspondendo a todas as expectativas e ações psicomotoras de acordo com cada faixa etária.

J.V.S. possui atitudes desafiadoras não gosta de ser contrariado sempre quer ter razão e não aceita opinião de segundos. Sua brincadeira preferida é luta e brincar de arma é uma criança que tem dificuldades para se relacionar com seus colegas de classe não aceita punições decorrente de um mau comportamento, segundo o relato da professora, não tem um relacionamento bom com sua mãe preferindo ficar a maior parte do seu tempo fora de casa, a criança sempre dormiu em seu quarto com seus outros irmãos.

Sua vida escolar foi iniciada aos três anos de idade em um centro educacional público municipal e sua adaptação ocorreu de forma tranquila percurso de uma semana. Ele foi retido no primeiro ano de acordo com a escola o menino foi retido devido o numero de faltas que ele possuía, nos relatos da professora podemos observar as faltas da família na escola e sua mínima contribuição no processo educativo à mãe relata que não tem muito que fazer com relação ao seu filho jogando a responsabilidade dos problemas pra escola com relação com sua alimentação à mãe relata que come bem fazendo as três refeições por dia e comem lanches e baganas em outros momentos, não tem horário certo para dormir, não apresenta problemas, no sono, tem um sono pesado, tendo hora para acordar, teve um bom desenvolvimento motor aos quatro meses sustentável à cabeça, sentou aos seis meses, engatinhou e começou a andar aos nove meses, algumas vezes caiu e se machucava quando começou a andar, não possuía dificuldades de manipular objetos.

Desenvolveu a linguagem na idade certa, na escola precisa melhor o comportamento devido sempre esta chamando palavrão e se metendo em confusão.

## VISITA ESCOLAR

No dia 08/11/2013 aconteceu à visita a instituição escolar, O trabalho psicopedagógico na escola visa pesquisar o ser aprendem-te no ambiente escolar buscando o maior número de informações possíveis, sobre os agentes que colaboram nas dificuldades de aprendizagem.

Segundo o relato da coordenadora uma das maiores dificuldades enfrentadas hoje nas salas de aulas e que tem sido motivo de discursão entre as reuniões com os pais e encontros pedagógicos é a indisciplina escolar, essa problemática vem atrapalhando o desenvolvimento no processo de ensino- aprendizagem de alguns alunos, em especial a turma do 2º ano que enfrentam vários problemas relacionados a essa dificuldade, com o consentimento da coordenadora e professora pra presenciar um momento da aula dos alunos do 2º ano foi possível constatar as informações repassadas, vivenciando como ocorre a relação do aluno com seu processor educativo, suas possibilidades e dificuldades, no desenvolver das atividades de sala de aula presenciando alguns comportamentos e atitudes inadequados e por algumas vezes a professora teve que parar o que estava fazendo para poder resolver esse tipo de situação, pode constatar que a falta de indisciplina tem colaborado nos problemas como: agressão e violência entre alunos, o fracasso nas metodologias desenvolvidas em classe e até mesmo afetando a relação professor aluno, sendo necessário que a instituição quanto escola tome algumas atitudes visando sanar o problema e contribuir com a aprendizagem dos alunos.

## E.O.C.A (ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM)

O menor J.V.S. chegou à escola no momento combinado, sendo conduzido pela avó a sala de leitura. Nesse primeiro momento o aluno se encontrava bastante entusiasmado, sempre observando tudo ao seu redor e sempre pegando algo que via, ou perceber o material exposto na mesa que estava dentro de um caixa coberta com e.v.a. dentro havia lápis grafite e de cor, lápis de cera, borracha, folha de papel oficio, tesoura, cola, massa de modela, pincel, tinta guache, quebra cabeça brinquedos de encache, cola gliter, livros infantis e um apontador, ele abril a caixa e tudo parecia chamar sua atenção e começou a tocar em todos os objetos sem saber qual iria utilizar primeiro, então resolveu encaixar uma bola de encaixe, quando conseguiu montar deixou a bola de lado e deu uma olhada em cada livro, ao lançar a pergunta se sabia ler, ele respondeu que lia apenas

palavras com poucas silabas, em seguida viu cada livro, mais não tentou ler soltou os livros pegou uma folha e fez um avião e jogou na sala.

Iniciamos a sessão de entrevista após algumas perguntas pode ser observado que o menino chamava alguns palavrões sem perceber, em algumas perguntas percebemos que ele tinha um comportamento muito indisciplinar aos relatos sobre a convivência com outras crianças de sua mesma idade ou mais velho e que não admiti ser contrariado, mas ás vezes se percebe a carência de afeto e carinhos quando se refere a sua família principalmente por parte da mãe, ao utilizar as peças de encaixe, a criança fez uma arma em seguida apontou para os quatros cantos da sala e fez gesto de atirar a arma parecia uma metralhadora foi perguntado se ele gostava daquele tipo de brinquedo ele respondeu que sim, em seguida se perguntou se era correto a criança de brincar daquele tipo brincadeira violenta, ele respondeu continuou respondendo sim e acrescentou mais se mexer comigo leva bala. No desenvolvimento das conversas o menino sempre demostrava que suas atitudes indisciplinadas eram corretas com relação aos seus colegas de classe.

O menino ao desenvolver as atividades proposta se percebeu que ele tem certo entendimento com relação ás letras de o alfabeto ler palavras de duas e três silabas, identificou cores, números e objetos em seguida brincaram com um quebra cabeça tentando terminar de montar as peças e por ultimo juntou tudo dentro de uma caixa notando certo tipo de desorganização fechou a caixa e disse que tinha terminado.

De acordo com as observações durante as atividades selecionadas possibilitou o aluno a se expressar das diversas maneiras de expressão e foi o que o ocorreu, o aluno observando de forma normal do que lhe foi proposto se oportunizando de explorar alguns objetos.

## SESSÕES LÚDICAS CENTRADAS NA APRENDIZAGEM

É indispensável à existência de um tempo e espaço para a criança brincar, é através do brincar oque a criança se dispõe de interagir e se comunicar ao se revelar para o psicopedagogo e outros mesmo que seja de maneira inconsciente. O trabalho psicopedagógico se utiliza desse recurso tanto para o diagnóstico quanto para o tratamento. No diagnóstico, a utilização de situações lúdicas possibilita a compreensão

do funcionamento do processo cognitivo, afetivo e social e suas interferências na aprendizagem da criança.

A sessão lúdica diagnóstica se adéqua à faixa etária da criança ou adolescente e se difere da terapêutica por existir limites definidos e podem ser feitas intervenções provocadoras e limitadoras para observação das reações da criança.

O cliente estava bastante ansioso para iniciar a brincadeira e logo perguntou de que ele iria jogar. Foi explicado que primeiro iríamos brincar de jogo da memória e ele gostou muito da ideia. De forma a explicar para J.V.S que o jogo da memória é um clássico jogo formado por peças que apresentam uma figura em um dos lados. Cada figura se repete em duas peças diferentes. E que para começar o jogo, primeiro iria espalhar as peças com as figuras voltadas para baixo, para que não possam ser vistas. Explique também que cada participante deve, na sua vez, virar duas peças e deixar que todos as vejam. Caso as figuras sejam iguais, o participante deve recolher consigo esse par e jogar novamente. Se forem peças diferentes, estas devem ser viradas novamente, e sendo passada a vez ao participante seguinte. Ganha o jogo quem tiver descoberto mais pares, quando todos eles tiverem sido recolhidos.

Dermos inicio ao jogo chegando a um acordo para saber quem começaria o jogo. J.V.S. iniciou a partida começando a brincadeira. J.V.S, demonstrava estar bem concentrado no que estava fazendo e observado a direção do jogo com bastante cautela, sempre que fazia um par ficava bem entusiasmado e quando errava citava algumas palavras, como droga, que merda porra e caramba. Se empolgado cada vez mais. Acabamos o jogo e fomos contar os pares. O jogo era constituído por 25 pares e J.V.S. finalizou com 18 pares formados. Cabe salientar que o psicopedagogo realmente deve jogar.

Ao fim do jogo, ele perguntou se tinha outro jogo para brincar, foi falado que sim. Mas que no momento o psicopedagogo iria apenas observá-lo jogando. Falando-se que seria um jogo de quebra-cabeça com 25 peças, apesar do jogo, ter toda uma diversão, reza a lenda de que ele é um estimulo ao cérebro e ao pensamento logico. De acordo com cientistas da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, resolver quebra-cabeça entre os dois e quatro anos de idade ajuda, de fato, a desenvolver habilidades espaciais e matemáticas, que serão de grande utilidade na vida adulta. Na verdade, as pessoas que,

quando crianças, brincavam com quebra-cabeça, apresentam maior habilidade para converter formas mentalmente quando adultas.

Distribuindo as peças na mesa e explicando a criança que iria ser marcado um tempo para avaliar seu desenvolvimento com esse tipo de brincadeira. J.V.S. rapidamente se posicionou manuseando as peças. Perguntou se tinha o desenho montado para ele basear-se, o psicopedagogo falou que não. J.V.S. gastou 7 minutos e 46 segundos para montá-lo. Durante o processo foi observado o quanto ele é estratégico, usando critérios de cores e partes da cena.

Ao terminar ele foi logo perguntando quanto tempo tinha gastado para terminar. Foi Percebido que ele não ficou tão feliz com o resultado e pediu para montar outro. Continuou de pé e foi montando ainda mais rápido, porém apresentou uma pequena dificuldade no final do jogo, quando faltavam apenas 5 peças. Não demorou muito e ele conseguiu concluir no tempo de 4 minutos e 38 segundos. Sedo Parabenizado, ele ficou radiante de felicidade.

## PROVAS E TESTES

Por meio da aplicação das provas e testes o psicopedagogo têm condições de conhecer o funcionamento e desenvolvimento, das funções lógicas do sujeito, também analisar a relação que ele estabelece com todos que fazem parte de seu convívio. Iniciei a aplicação das técnicas projetivas explorando os vínculos familiares.

## O PAR EDUCATIVO

O par educativo tem o intuito de descobrir como acontece a relação de aprendizagem entre a pessoa que ensina com os objetos de aprendizagem e a pessoa que aprende. Nesse teste foi entregue a J.V.S. um lápis grafite nº 2, uma folha em branco e uma borracha, pedindo que desenhasse uma pessoa que ensina e outra que aprende. Desenhou, uma professora um quadro com letras um birô e uma criança sentada na cadeira. O desenho ficou na posição inferior da folha indicando ser um aluno bastante agitado o desenho ficou pequeno, indicando não ser um vínculo importante na relação professor-aluno, âmbito desenhado acontece na sala de aula mostrando que o aluno centra

sobre a aprendizagem sistemática podendo ser positivo ou negativo. Mostrando regular vínculo de aprendizagem. Sendo assim o menino se contextualiza numa aprendizagem sistemática que o ensinam-te sabe de tudo sem questionamentos, dispõe de uma regular relação com a professora, desvalorizando algumas vezes o educador.

**A PLANTA DA CASA**

Com o objetivo de conhecer a representação do campo geográfico do lugar onde J.V.S habita e sua colocação real dentro do mesmo, foi proposto que ele desenhasse a planta de sua casa. Entregando a ele uma folha de oficio, um lápis e uma borracha e logo ele começou a desenhar.

Ao desenhar J.V.S. estava bastante seguro do que estava fazendo. Ele falou que não tinha casa própria estava sempre mudando de residência. Permitindo um tempo de 10 minutos para que a criança terminasse o desenho, pedindo que ele apresentasse sua casa e o mesmo foi relatando tudo detalhadamente.

Ao analisar o desenho pude ser observar que o cliente desenhou a parte externa da sua casa, o que indica que ele se sente estranho, excluído da casa se tornado este um continente inadequado, porém ele só aparece uma vez dormindo em uma rede. Seu desenho ocupou todo o espaço da folha, sendo esse uma expansão eóica de aprendizagem positiva e representou todo o interior da casa, o que indica que pra ele predomina a aprendizagem formal do tipo intelectual. Observando também que ele se preocupou em desenhar os mínimos detalhes, o que aponta um sentimento de rigidez e atitude basicamente defensiva.

**PENSAMENTO CATEGORIAL**

Com o objetivo de analisar a idade cronológica do cliente, realizei o teste Pensamento Categorial que nos permite observar por meio de algumas figuras, se o processo de coordenação motora está compatível com o a idade cronológica. Foi entregue para o cliente as duas folhas do teste Pensamento Categorial composto por figuras. Pedindo que ele repetisse as figuras ao lado de cada uma. Falando que se ele errasse teria 3 tentativas para cada figura. O cliente demonstrou segurança ao desenhar as figuras,

apenas nas três ultimas figuras a criança apagou os desenhos e refez porque queria que o desenho ficasse perfeito. O teste foi concluído em poucos minutos. Nesse teste podemos observa que o aluno tem sua idade motora compatível com sua idade cronológica.

## MODALIDADE DE APRENDIZAGEM

De acordo com o teste iremos analisar como se encontra a modalidade de aprendizagem do aluno se consegue assimilar os conhecimentos de forma normal ou patológica. Entregando ao menino uma folha de ofício com uma imagem sobre o cotidiano de uma sala de aula, que tomava conta da metade da folha, pedindo que ele olhasse bem a imagem, depois pedindo que falassem do que estava vendo em seu relato ele falou assim tem pessoas escrevendo, atividades na escola, tem pessoas escrevendo, têm bolsas no chão, professora ensinando, o quadro cheio de letras para escrever, ao terminar o relato se perguntou ao aluno se conseguiria criar um texto olhando aquela imagem ele falou que não, fazendo uma nova pergunta, consegue escrever uma frase ou palavra, ele falou sim e escreveu duas palavras: Leitura e escrevendo, acertando a primeira palavra e na segunda palavra cometendo erros de acréscimo e por omissão. Exemplo: (cre/qure) (escrevendo/esqurevedo). Percebemos que o cliente se encontra na modalidade de aprendizagem patológica (hipoassimilação-hipeacomodação), também estar no nível silábico alfabético.

## PROVA OPERATÓRIA

As provas operatórias de Jean Piaget tem uma relevância no diagnóstico psicopedagógico de forma a detectar o nível do pensamento alcançado pela criança, ou o nível de estrutura cognitiva com que o sujeito é capaz de operar na situação presente. As provas operatórias têm o objetivo de avaliar a lógica do pensamento. Que por sua vez auxiliam na compreensão do desenvolvimento cognitivo, elas ajudam a perceber se as estruturas mentais acompanham ou não a idade cronológica do individuo. Os testes selecionados ao meu cliente, considerando a sua idade, foram aplicadas as provas de:

## CONSERVAÇÃO DE SUPERFÍCIE

Foi entregue a J.V.S. dois quadrados de cartolina verde e solicitou que falasse do material entregue ele falou que era verde, quadrado e que tinha o mesmo tamanho, em seguida recebeu oito quadradinhos 4 cm vermelho e perguntei como eram os quadradinhos, ela falou que eram vermelho, da cor do sangue, e que todos tinham o mesmo tamanho e formas iguais. Vamos fazer de conta que temos dois campos de pasto. Se uma vaquinha comesse todo o pasto deste campo, comeria a mesma quantidade que comeria neste outro campo ou comeria mais em um do que no outro? Ele falou que comeria igual por que são do mesmo formato e tamanho. Em todas as perguntas o aluno argumentou mais sempre conservando a sua reposta em todas as modificações que ocorreram.

**CONSERVAÇÃO DE MATÉRIA (MASSA)**

Foi entregue ao alunado duas massa de modelar de cores diferentes, e tamanhos iguais, pedindo que falasse sobre o material entregue, ele disse que tinha o mesmo tamanho era massinha de modelar, uma vermelha e outra amarela. Depois pedimos que fizesse duas bolas com a massa. E agora as bola tem a mesma quantidade de massa ou uma tem mais e outra menos? O menino falou que na vermelha tenha a mesma quantidade que a amarela, em todas as perguntas a criança conservou suas respostas. O aluno ao argumentar todas às vezes alcançou o nível de estruturação cognitiva, apresentando sempre um bom desenvolvimento de conservação.

**SÍNTESE DIAGNÓSTICA**

De acordo com a análise de dados e informações coletados podemos constatar que o único fator que estar colaborando para as dificuldades de aprendizagem do aluno em destaque, é decorrente das marcas da indisciplina por se tratar de um pré-requisito indispensável para o ato de aprender e por corresponder ao desenvolvimento de atitudes moral cuja origem e manutenção estão nas vivências e na estrutura familiar, tornando assim a escola uma vítima dessa falha na educação familiar.

No prognóstico realizado com o cliente foi o observado conforme análise dos dados colhidos na investigação verificando que a dificuldade de aprendizagem

apresentada por J.V.S. está ligada a falta de estruturação familiar em suprir suas necessidades não segue uma rotina diária em casa, sempre estar brincando nas ruas sem a orientação de um adulto, a mãe não impõe limites sempre resolvendo as coisas na base da agressão física e verbal, deixando a desejar na criação de seus filhos no que se refere ao modelo de indivíduo que a sociedade deseja formar como cidadãos. Os obstáculos, apresentados para o cliente absolver os conteúdos trabalhados no seu ano escolar diz respeito à falta de indisciplina, estando sempre envolvido em conversas paralelas e confusões na sala de aula sem atenção para as disciplinas trabalhadas.

A ausência de momentos familiares sobre um olhar de aprendizagem também precisa ser revista pelos membros da família por meio de dialogo e participação nas atividades escolares. Sabe-se que o envolvimento e auxílio dos pais em casa é um fator determinante para o bom desempenho escolar.

## ENTREVISTA DE DEVOLUÇÃO

## FAMÍLIA

A mãe. Cabe o compromisso de educar, amar e respeitar seu filho organizando uma rotina de casa para que o mesmo perceba a importância de seguir uma rotina para que seja capaz de obter atitudes de regras e valores estabelecidas no âmbito familiar e outra de estudo, para que a criança valorize conhecimento do ato de estudar e com isso reconheça que aprendizagem não está restritamente fechada ao contexto escolar. Momentos familiares sobre um olhar de aprendizagem precisam ser desenvolvidos pelos membros da família por meio de dialogo e participação nas atividades escolares. Sabe-se que o envolvimento e auxílio dos pais em casa é um fator determinante para o bom desempenho escolar.

## TERAPEUTAS

Em concordância com a opinião da professora entrevistada, sentimos a necessidade de um acompanhamento e intervenção de um psicopedagógico que venha

contribuir no processo de desenvolvimento da aprendizagem nos pontos analisados durante o processo de diagnóstico.

## ESCOLA

Um trabalho pedagógico que considere a singularidade do sujeito dentro do grupo e valorize seu conhecimento de mundo, realizado a partir de um planejamento flexível, com objetivos claros e estratégia metodológica, criativa e desafiadora que combine os diferentes estilos de aprendizagem. Também se percebe a necessidade de se elaborar um projeto visando contribuir com as dificuldades indisciplinares revistas em sala de aula.

Sua linguagem ortográfica precisa melhorar, a fim de encontrar um bom ritmo na aprendizagem que facilite a construção do seu conhecimento em geral. Atividades contextualizadas de leitura com a utilização de variados textos para que a construção das hipóteses linguísticas possa ser elaborada com segurança. Utilização de metodologias lúdicas, que facilitem a compreensão do que está sendo abordado em sala de aula e com isso o desenvolvimento da alta confiança nas realizações das suas atividades.

## APRESENTAÇÃO DO SUJEITO

O cliente é do sexo masculino, encontra-se com 10 anos de idade e 6 meses aqui chamado de J.V.S. sendo o filho mais velho da família. Tem dois irmãos: um irmão com 05 anos de idade e uma irmã com 6 anos de idade. O aluno se encontra no 2º ano do ensino fundamental e estuda em uma escola da rede municipal de G.M./RN. É uma criança que demonstra interesse em desenvolver as atividades de classe mais tudo ao seu tempo, pois a criança não admite ser contrariado precisando de um tempo para se acalmar.

## QUEIXA PRINCIPAL

Segundo a queixa principal a professora S.M., O sujeito apresenta dificuldades no desenvolvimento de sua aprendizagem devido à falta de interesse por disponibilizar a maior parte do tempo de um comportamento indisciplinar inadequado ao seu processo

educativo. Sendo um aluno que só resolve as coisas com agressão física e verbal segundo o relato da professora.

A mãe M.E.S relatou no decorrer da sessão que não tem mais o que fazer com o filho, ele não a escuta e como trabalha fora de casa não consegue impor limites nem organizar uma rotina de estudo segundo a mãe o menino é muito desobediente e só a escuta se ela usar a agressão física.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

J.V.S. tem10 anos e seis meses, sexo masculino, estuda no segundo ano do ensino fundamental numa escola da rede municipal G.M./RN e foi escolhido a participar do atendimento psicopedagógico por se tratar de um aluno que está disponibilizando de um mau comportamento em sala de aula. Dessa forma tanto prejudicando seu processo de ensino aprendizagem como de outra criança.

Com base nas sínteses apresentadas elaboramos um plano para levantarmos as hipóteses diagnósticas considerando os dados, levantadas como: a queixa, anamnese, e devolutiva a relação da mãe com a criança e com a professora do cliente, as atividades realizadas nas áreas efetiva, motora, pedagógica e lúdica, segundo as informações coletadas leva-nos a crê na influência pertinente a queixa, tanto relacionado à sua interação com seus colegas de classe como nos conteúdos disciplinares trabalhados na instituição escolar.

J.V.S. Ao escrever palavras comete erros de acréscimo e por omissão, se encontra na modalidade de aprendizagem patológica (hipoassimilação- hipeacomodação) se encontrando no nível silábico alfabético, distingui letras números, ler pequenas palavras, sentindo dificuldades para ler fluentemente, sua escrita é legível apresentando dificuldades em interpretação de textos, demonstrando um vocabulário simples no que se refere ao contexto matemático identifica número, cores e consegue solucionar problemas simples de matemática.

Na verificação dos pré-requisitos para a alfabetização conclui-se que o aluno não disponibiliza de comprometimento no que se refere a afetividade, sempre disponibilizando de dificuldades de relacionamento com a maior parte da turma, sempre é foco de reclamações por parte dos pais das outras crianças, não gostando de relatar

assuntos relacionados a sua família demonstrando insegurança e uma enorme carência de afeto, carinho amor dialogo entre outros conceitos relacionado a sua mãe. De acordo com os conhecimentos ligados aos aspectos cognitivos foi verificado que J.V.S. se saiu bem com relação a sua idade referente ao ano escolar que estar cursando.

O cliente ainda não consegue produzir textos, mas escreve palavras, esse desenvolvimento lento talvez seja atribuído à falta de acompanhamento familiar constante e rotina de estudos. Apresentou algumas dificuldades de ortografia, sabendo que ainda se encontra na idade certa de aprender, estando no nível pré- alfabético. Mesmo conseguindo ler, ele ainda precisa desenvolver habilidades na leitura de um texto, utilizando de maneira adequada o uso da pontuação, da acentuação e da articulação da leitura e da escrita. O cliente ainda encontra-se no nível alfabético.

Na área motora J.V.S. O cliente possui uma ótima coordenação motora fina e a viso motora, e sua idade cronológica está compatível com a idade motora. Ele apresenta traços bem firmes e retos.

## CONCLUSÕES

A referente pesquisa foi de grande relevância para nosso aprendizado sentindo na pele o papel desempenhado pelo psicopedagogo clínico podendo perceber o quanto é valioso fazer o bem ao próximo, portanto a construção dessa monografia nos deu respaldo, visando aprimorar nossos conhecimentos a fim de compreender como ocorre o processo de aprendizagem do indivíduo, dispondo das diferentes estratégias visando intervir na construção da formação humana sanando as possíveis dificuldades de aprendizagem.

Diante da situação apresentada a instituição escolar deve promover projetos pedagógicos visando uma parceria entre ambas as partes para contribuir nesta relação aprimorando um bom desenvolvimento dos educando em suas praticas educativa, também é necessário a participação de um profissional psicopedagogo no ambiente escolar como suporte aos professores visando colaborar com a prática pedagógica.

Durante as observações realizadas nas sessões de diagnóstico clínico relacionadas às provas e testes observamos que J.V.S. apresentou uma boa participação nas atividades realizadas sempre com coerência e clareza no que estava construindo, embora que

algumas vezes seu ritmo para desenvolver estas habilidades ocorra de forma lenta, porem o que se pode constatar é a maneira de comportamento da criança que algumas vezes se comporta de maneira incorreta na sala de aula, essa situação vem provocando a preocupação da professora e pais de alguns alunos da classe, de fato o problema pode está contribuindo para o não interesse do aluno em desenvolve sua aprendizagem de maneira significativa e a cooperar porá acabar com os problema de agressividade em sala de aula.

Então por ser um fator que está causando grade repercussão de reflexão, elaboramos este trabalho de pesquisa, tendo como objetivo principal alertar a todos quanto à falta de compromisso por parte da família, e a ausência de estratégias nas atividades realizadas no cotidiano escolar. Quanto à instituição escolar alertar sobre a importância de rever as politicas educacionais, visando atender as devidas necessidades desse público e que possa contribui significativa na aprendizagem destes alunos que dispõem de alguma dificuldade no processo educativo.

## REFERENCIAS

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo:** A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. In: (ORG) GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e Grupos Populares:** temas (re)correntes. Campinas: Alínea, 2002.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno:** o que é, como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

POLITY, Elizabeth. **Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares.** Disponível em http://www.psicopedagogiaonline.com.br. Acesso em 11 de novembro de 2011.

SOUZA, Luciana Porto Frazão. **Nome do artigo.** Disponível em http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp? entrID=338. Acesso em 11 de maio 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Manual de elaboração do trabalho de conclusão de curso**. Natal: IBRAPES, 2014.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica:** Epistemologia Convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

WEISS, Maria L.L. **Psicopedagogia Clínica:** Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 13 ed, Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXXII

## O SUPERVISOR E A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA

Luara Hawanny Silva Sousa[89]; Josenete Trajano de Souza[90]; Francislayne Firmino Sales Santos[91].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-32

**RESUMO:**

A Educação Inclusiva perpassa o amplo processo social, buscando a garantia do direito de todos à educação, sendo assegurada pela Constituição Brasileira de 1988 e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Nesse sentido, tem-se a educação como a base da democracia e a ponte extremamente fundamental para superação da desigualdade. A inclusão não se refere estritamente às pessoas com deficiência ou a qualquer tipo de limitações, mas a toda a diversidade presente na sociedade e principalmente no âmbito educacional, entendendo a necessidade de posicionamento e a atuação efetiva da escola para o processo inclusivo bem-sucedido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Educação Inclusiva. Escola.

## INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federativa do Brasil de 1988 em seu Art. 5º "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (...)", e é com esse princípio que firmamos nossas considerações acerca da inclusão, pensando-a numa perspectiva mais ampla e não somente na pessoa com deficiência, muito embora, a inclusão esteja no centro das atenções daqueles que discutem sobre a Educação Especial.

Diante do exposto, indagamos: quais ações inclusivas esperamos que efetivamente aconteçam? ao mesmo tempo, lançamos outro questionamento que indica os caminhos de nossas discussões, ao passo que propomos a seguinte reflexão: quem nunca sofreu algum tipo de exclusão, seja por ser magro, gordo, alto, baixo, etc.

[89] Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. Professora da Rede Municipal de Ensino Pilar/PB. E-mail: luara_hawannybx3@hotmail.com
[90] Especialista Em Educação Infantil pela Faculdade Candido Mendes/RJ. Professora da Educação Básica De Pilar/PB. E-mail: tjosenete14ifpb@gmail.com
[91] Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. Orientadora Educacional no Município de Sapé/PB. E-mail: francislaynefirmino@hotmail.com

Certamente, a grande maioria já passou por alguma situação enquanto criança ou adulto que lhe fez sentir-se excluído, pois bem, a inclusão diferente da Educação Especial que está muito mais preocupada com a pessoa com deficiência, abrange a todos nas mais diversas situações cotidianas e em se tratando da escola essa temática se apresenta muito mais forte, visto a função social escolar.

Antes de iniciar a discussão sobre inclusão e, necessariamente, a inclusão no contexto escolar, vamos pensar um pouco sobre o contexto social que por si só já impõe inúmeros desafios para o aluno, alguns deles são: adaptação, participação, conhecimento e autoconhecimento, processos esses que nem sempre ocorrem de modo tranquilo. A sociedade atual vive momentos de muitos conflitos causados pelas diferentes interpretações sobre os princípios de liberdade e igualdade e sobre as diferentes ideologias, o que exige pensamento crítico sobre os conflitos causados com objetivo de manter fixo o que se acredita.

Nesse sentido, a escola que antes ditava normas e regras, hoje precisa se adequar às demandas sociais e ainda assim, a exclusão é tão presente. A escola hoje mesmo com o conhecimento e a preparação profissional ainda não é capaz de excluir de vez tanta discriminação, pois esta é uma formação que perpassa os vários campos da formação humana.

É preciso, pois, entender o processo educacional como multifacetado e o seu público ainda mais, com igualdades e diferenças consistindo em condições pedagógicas para o processo de aprendizagem.

Sobre o ensino, a Constituição Federal (1988) em seu Art. 206 define que a educação deve seguir, entre outros, a "I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", e isto ocorre quando o ambiente e os profissionais estão preparados para vivenciar a integração social.

A educação inclusiva busca organizar os níveis de ensino e incluir alunos com diferentes realidades, sejam com deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação. Nesse contexto, passa a se pensar em formação docente que oriente as ações técnicas e assegure as condições de tratamento do aluno que apresenta alguma necessidade especial.

A inclusão escolar deve ter início no ensino infantil, onde a criança desenvolve os aspectos sociais para seu desenvolvimento global. É a partir da educação infantil que o aluno estabelece vínculos emocionais, cognitivos e integra as relações interpessoais, sendo uma importante fase para a formação crítica quanto ao respeito e valorização do outro.

Nessa perspectiva, consideramos com deficiência o aluno que apresenta impedimento de ordem física ou cognitiva para a realização de suas atividades e que, portanto, exige maior atenção, assim como, uma atenção pedagógica diferenciada.

Mas, o ensino inclusivo, assim como a Educação Especial é uma realidade que fica muito mais nas discussões, apesar de já termos avançado muito, nossa sociedade ainda encara a falta de olhar para aqueles que não respondem como a maioria, para aquele aluno que passa despercebido, ou que é tão percebido que se torna uma dor de cabeça para alguns profissionais. Nesse contexto, refletimos sobre a formação profissional do corpo pedagógico da escola, sobre a participação ativa da família, sobre as orientações legais e ainda assim, não temos eficiência quanto à inclusão escolar. Acontece que, de fato, a inclusão vai além de inserir o aluno na escola, vai muito além do aumento de matrículas de alunos com deficiência.

É preciso, pois, concentrar a eficiência nos atendimentos, estar atento às demandas e estabelecer diretrizes assim como orienta o Decreto nº 6.094/2007 com o compromisso de todos pela educação, garantindo assim o acesso e a permanência do aluno no ensino regular.

## O PAPEL DO SUPERVISOR ESCOLAR

Um dos desafios do supervisor escolar há alguns anos atrás é que, apesar da profissão ser conhecida, ela ainda não era oficialmente regulamentada, só após a aprovação do senado no dia, 18 de outubro de 2007, o projeto de lei nº 4.106, de 2012, regulamentou de fato a profissão do supervisor, assim como coordenadores e orientadores educacionais. A função do supervisor escolar vem crescendo gradualmente, tendo em vista a necessidade dos ambientes educacionais em seu processo de articulações e orientações quanto ao ensino e aprendizagem, ou seja, nortear e auxiliar o trabalho em equipe e, especificamente, contribuir com o professor em sua prática docente. Apesar

desse crescimento, é sabido que existe uma visão destorcida do papel do supervisor na escola e muitas vezes o professor tem dificuldades para manter essa relação de colaboração e por isso é necessário associar teoria e prática para garantir uma relação harmoniosa entre todos que fazem a instituição.

O supervisor na escola tem função de exercer o papel de articulador permitindo assim, manter um elo de colaboração entre todos que compõem a instituição escolar, desse modo, ele deverá sempre está associando teoria e prática para nortear seu trabalho profissional. Conforme aponta a seguir Houssaye, citado por Libânio.

> Por definição, o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irredutível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de ideias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um "mais" na e pela articulação teoria e prática na educação (LIBÂNIO, 2002, p. 35).

Através da atuação significativa do supervisor ele conseguirá proporcionar problematizações nas quais permitirá um diálogo entre todos que fazem a comunidade escolar (gestor, professores, auxiliares, pais, alunos, secretários e os próprios supervisores), diálogos estes, que por sua vez vêm solucionar possíveis dificuldades que estejam impedindo o processo de ensino e, principalmente, de aprendizagem dos educandos, tendo em vista que o trabalho do supervisor acontece por meio do trabalho desenvolvido pelo professor e por isso, o supervisor muitas vezes desempenha o papel de líder por articular situações de interesse coletivo, toda a escola precisa refletir suas propostas e interesses.

A ação supervisora é reconhecida pela LDBEN nº 9394/96, na qual tem o supervisor como profissional docente extraclasse, com formação de curso de Graduação em Pedagogia, assim como, permite que ele realize a orientação, administração, planejamento e inspeção. Precisamente no art. 64 a Lei estabelece a formação de profissionais de educação para atividades extraclasse. Pela Lei, são considerados profissionais do magistério, no entanto, os profissionais que não atuam como docentes são vistos como extraclasse e atuam em diversos outros campos dentro da escola, podendo

assim dar suporte nas relações e no processo de ensino/aprendizagem e organização e planejamento. Para Alves (1994), o supervisor deve ser o profissional encarregado do controle de qualquer ação, o supervisor escolar deve ser o encarregado de promover a interação entre teoria e prática, entre pensamento e ação. Portanto é preciso propor esse diálogo e essas discussões dentro das instituições

## A INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Os documentos norteadores que regem e estabelecem como deve funcionar a educação brasileira que é a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) – estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional "preferencialmente na rede regular de ensino", garantindo atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência. A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular. Ou seja, com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas na forma como a escola está organizada e no modo como funciona.

Entretanto, sob a bandeira da inclusão são encontrados, na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que podem ser extremamente divergentes. Uma tomada de posição consciente dentro desse conjunto de possibilidades deve começar pelo entendimento que se tem acerca do princípio da inclusão escolar, lembrando que o termo assume atualmente o significado que quem o utiliza deseja. E como se configura a discussão desta temática no Brasil? Perspectivas da inclusão escolar na realidade brasileira. No Brasil iniciativas isoladas e precursoras de educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais podem ser constatadas já no século XIX.

No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão,

geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada.

> [...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (ONU, 2006, p. 10).

Com objetivo de apoiar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, a partir de 2003, são implementadas estratégias para a disseminação dos referenciais da educação inclusiva no país. Para alcançar esta finalidade, é instituído o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que desenvolve o amplo processo de formação de gestores e de educadores, por meio de parceria entre o Ministério da Educação, os estados, os municípios e o Distrito Federal.

Assim, tem-se início a construção de uma nova política de Educação Especial que enfrenta o desafio de se constituir, de fato, como uma modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior. Neste processo são repensadas as práticas educacionais concebidas a partir de um padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão, redefinindo a compreensão acerca das condições de infraestrutura escolar e dos recursos pedagógicos fundamentados da concepção de desenho universal.

Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções.

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos.

## A INCLUSÃO ESCOLAR

A Educação Inclusiva vem se tornando uma temática bastante presente e discutida no sistema de ensino, no entanto, apresenta-se ainda como um grande desafio nos espaços escolares brasileiros devido às barreiras arquitetônicas e atitudinais encontradas. O

conceito de educação inclusiva faz parte de um movimento internacional na busca de direitos, sendo assim, discutida não apenas aqui no Brasil, mas em todo o mundo.

Um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social é a Declaração de Salamanca, a qual propõe que as escolas devem acomodar as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, psíquicas e/ou qualquer outra que possa ser apresentada, embora nosso olhar centralize muita das vezes apenas nas pessoas com deficiência, mas é preciso flexibilizar isto para todo o processo inclusivo.

Desta forma, o ambiente escolar é de suma importância na promoção de uma inclusão significativa, onde as pessoas com deficiência possam ser vistas como cidadãos e que merecem ser tratados de forma igualitária. Uma escola inclusiva é aquela que apresenta currículos adequados e práticas pedagógicas que sejam flexíveis, favorecendo o ajustamento socioeducacional dos alunos e atuando com práticas não excludentes, ou seja, práticas em que o aluno possa inserir-se, de maneira geral, respeitando as diferenças e singularidades de todos. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 4):

> O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na pessoa, susceptível de educar com sucesso todas elas, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no fato de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as pessoas; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.

Diante do exposto, a escola inclusiva é aquela que reconhece as diferenças dos alunos frente ao processo educativo e busca garantir a aprendizagem de todos, adotando novas práticas pedagógicas. A Educação Inclusiva, portanto, aposta na escola como comunidade educativa e defende um ambiente de aprendizagem diferenciado, bem como de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da inclusão ao concretizar-se em uma escola que inclui a todos sem qualquer forma de opressão, amplia um processo educativo com condições dignas para a construção e assimilação de conhecimentos com sucesso.

Devendo ser motivada sob o princípio da valorização da diferença, pautada por um processo de ensino e aprendizagem que permeie a igualdade de oportunidades, buscando promover o desenvolvimento cognitivo, a partir de um processo educativo caracterizado pela interação sociocultural com os demais educandos, que representam a diversidade étnica e a pluralidade cultural da população educacional.

Portanto, diante do exposto é evidente que mudanças se fazem necessárias para que a inclusão ocorra em âmbito social e educacional de forma efetiva. Percebe-se que para que a inclusão seja uma realidade há uma forte necessidade de reversão de inúmeras barreiras políticas, sociais e pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (coord.) **Educação & Supervisão.** São Paulo. Cortez Editora: Autores Associados, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Projeto de Lei 4.106, de 2012**. Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional, e dá outras providências. Disponível em: www.camara.gov.br.Acesso em: Dezem.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96.**

BRASIL**. Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

_____. **Decreto Nº 6.094, De 24 De Abril De 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF:

2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?**6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU. **Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006. Disponível em https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXXIII

## O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO FRENTE ÀS CRIANÇAS COM TEA – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ítala Nayara Ferreira de Souza Bezerra[92]
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-33

**RESUMO:**

O presente artigo tem como objetivo o estudo da atuação do psicopedagogo frente às crianças com TEA- Transtorno do Espectro Autista. De acordo com as obras lidas, observa-se que o estudo do autismo envolve pesquisadores há décadas, mas atualmente, poucas pessoas possuem um conhecimento sobre o que é realmente o autismo e como lidar com essa síndrome. Este estudo vem abordar como a atuação do psicopedagogo pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos educandos com Autismo através de uma adaptação curricular, mudança de atitude e dedicação através da docência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autismo. Psicopedagogo. Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A Constituição Federal estabelece que a educação é direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. E essa educação tem que está disponível para as crianças com deficiência, em destaque as crianças com TEA.

A psicopedagogia se estrutura em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos e a influência do meio (família, escola, sociedade) em seu desenvolvimento. Diante disso, nota-se que se faz necessário a presença constante de um profissional psicopedagogo nas instituições de ensino.

A inclusão escolar tem por objetivo promover a educação para educandos com necessidades especiais no mesmo meio dos outros alunos, sem distinção, com variados graus de comprometimento cognitivo e social.

92 Mestranda no curso de Ciências da Educação pela FACEM. Professora da rede municipal e privada do município de Pendências/RN. E-mail: italasouza_22@outlook.com

Para ser de fato um processo de inclusão, deve ser realizado em uma escola regular; onde o objetivo central da inclusão é diminuir ao máximo os preconceitos e evitar o isolamento social, que é característica marcante desse transtorno e proporcionar uma educação ajustada as suas capacidades, pois esse processo permitirá que o educando adquira novas habilidades em meio a seus pares.

A relação de aprendizagem e conhecimento das crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) nas escolas necessita de um acompanhamento continuo com disposição para mudar estratégias visando o melhor desempenho do aluno.

No decorrer deste artigo faremos uma abordagem geral sobre o educando em todos os aspectos cognitivo, social e afetivo, buscando também analisar a necessidade existente nas escolas públicas e privadas de um profissional em psicopedagogia para melhorar o desempenho e aprendizagem de alunos autistas em sala de aula, entender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista e auxiliar os debates em relação ao processo de aprendizagem e os mecanismos utilizados.

## DESENVOLVIMENTO

## TEA- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo autismo vem do grego autós, que significa “de si mesmo” e foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Breuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia.

O autismo é uma patologia diferente do retardo mental ou da lesão cerebral, embora algumas crianças também tenham essas doenças. Os principais sinais do autismo normalmente aparecem no primeiro ano de vida e sempre antes dos três anos de idade. A desordem é duas vezes mais comuns em meninos do que em meninas.

Segundo Cunha (2015, p. 20) “o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas.”

Por muitos anos, estudiosos têm se esforçado para descobrir a causa do autismo e, embora não haja a cura, houve relevante evolução a esse respeito. A princípio, essa patologia era vista como uma deficiência biológica no contato afetivo. Na concepção de Hans Asperger (1906-1980), a síndrome se referia a um erro inato, congênito, semelhante a um defeito físico ou mental.

Até os dias atuais não se encontra uma causa específica sobre a questão, mas sabe-se que embora desconhecida, existe um consenso entre os pesquisadores da existência de um componente genético na origem do autismo ao redor de 90%, além da influência ambiental com apenas 10%. Neste contexto, existem duas teorias que explicam esse caso: anatômico e psicológico. Quanto aos sintomas, os principais são: prejuízo grave do desenvolvimento de interações sociais recíprocas; e prejuízo grave do desenvolvimento da comunicação, não apenas da linguagem falada, mas também expressões faciais e gestos e postura corporal.

Quando se fala dos tratamentos para essa patologia, é importante compreender que as pessoas são diferentes umas das outras, ou seja, o tratamento vai depender do grau de dificuldade de cada indivíduo.

## DIAGNÓSTICO DO TEA

Detectar desde cedo problemas ou anormalidades pode ser decisivo para o futuro da criança, especialmente no que tange sua vida afetiva, social e escolar. Nos Transtornos do Espectro Autista esta lógica não é diferente. Infelizmente, essa patologia não tem "cara", forma física, sinais na pele ou no rosto da criança e não aparece em exames de imagem ou de sangue.

As manifestações do TEA são classificadas em leve, moderada e grave. O TEA leve é característico do paciente que não apresenta atrasos significativos. No geral, eles se comunicam e mantém suas atividades da vida diária e possuem um nível de interação social. Podem apresentar estereotipias, porém não são tão evidentes. O TEA grave é representado pelo paciente com grande déficit. A comunicação e interação social são precárias. Eles apresentam comportamentos repetitivos muito intensos, podem se autoagredir, possuem uma rigidez grande a rotinas e podem ter estereotipias mais incapacitantes, tais como correr de um lado para o outro, balançar o corpo e as mãos. Já

o TEA moderado apresenta um meio termo entre as duas condições. A determinação sempre depende da avaliação médica.

Algumas das características do autismo que podem ajudar no seu diagnóstico são:

- Relacionamento interpessoal afetado;
- Riso inapropriado;
- Não olhar nos olhos;
- Frieza emocional;
- Poucas demonstrações de dor;
- Gostar de brincar sempre com o mesmo brinquedo ou objeto;
- Dificuldade em focar-se numa tarefa simples e concretizá-la;
- Preferência por ficar só do que brincar com outras crianças;
- Não ter, aparentemente, medo de situações perigosas;
- Ficar repetindo palavras ou frase em locais inapropriados;
- Não responder quando é chamado pelo nome como se fosse surdo;
- Acessos de raiva;
- Dificuldade em expressar seus sentimentos com fala ou gestos.

## TEA- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SEUS SINTOMAS EM CRIANÇAS

No autismo leve, a criança apresenta poucos sintomas, que podem muitas vezes passar despercebidos. Já no autismo moderado e grave, a quantidade e intensidade dos sintomas se tornam maiores.

Estes são alguns dos sinais de autismo em crianças, mas é importante destacar que apenas três desses sinais já justificam uma suspeita para se consultar um médico neuropediatra ou um psiquiatra da infância e da juventude.

- Contato Visual - Um sinal muito comum na maioria das crianças com autismo, é não manter contato visual, ou pelo menos não olhar nos olhos por mais de 2 segundos.
- Alinhar objetos - alinhar objetos, muitas vezes classificá-los por cor, por tamanho, ou categoria, por exemplo, é muito comum entre a maior das crianças com TEA.

- Atender pelo nome - Muitas vezes confundido por surdez ou algum nível de deficiência auditiva, muitos autistas costumam não atender pelo nome quando são chamados.
- Isolamento - Não se interessar por outras crianças ou isolar-se, ainda que estejam num ambiente com outras pessoas.
- Rotinas - Ser muito preso a rotinas, querem sempre fazer as mesmas coisas, nos mesmos horários.
- Brincar - Não brincar com brinquedos de forma convencional, como, por exemplo, jogar um carrinho como se fosse uma bola, ao invés de colocá-lo no chão e fazê-lo andar como um carro de verdade, pode ser comum entre crianças no espectro do autismo.
- Movimentos repetitivos — Fazer movimentos repetitivos sem função aparente é outro sinal importante em muitas crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Os mais comuns são o movimento de balançar rapidamente as duas mãos soltas, chamado de "flapping", e o balançar do tronco para frente e para trás. Muitas crianças também mudam seus movimentos repetitivos de tempos em tempos, como se fossem fases que se alteram.
- Fala — Não falar ou não fazer gestos para se expressar é outra característica presente em muitos autistas.
- Ecolalia — Repetir frases ou palavras em momentos inadequados, sem a devida função é a chamada ecolalia, presente também no rol de sinais de autismo, presente tanto em autistas que estão adquirindo a fala até em indivíduos pouco verbais que se comunicam somente com frases prontas que ouviram em filmes, programas de TV, propagandas, músicas e etc.
- Compartilhar interesses e atenção - Não compartilhar seus interesses ou não olhar quando apontamos algo, por exemplo, é outro sinal bem significativo entre as pessoas que estão dentro do espectro do autismo.
- Girar objetos - Alguns autistas têm uma obsessão em girar coisas, sem uma função aparente. Outro relato comum é o de crianças que gostam de ficar observando objetos que giram, como ventiladores, rodas de carros ou trem em movimentos e máquinas de lavar roupas.

- Não imitar - É imitando que se aprende. E, não ter essa habilidade, pode dificultar o aprendizado de muitas crianças com autismo, o que não é raro.
- Faz-de-conta - Várias pessoas com autismo têm dificuldade em pensamentos abstratos, são muito presas a conceitos concretos. Não brincar de faz-de-conta é uma consequência desse déficit em crianças com autismo, que, por exemplo, não simulam estar tomando café numa xícara de brinquedo vazia: "Não tem nada dentro da xícara para eu tomar!".

Há inúmeros outros sinais citados por famílias com crianças autistas, como andar nas pontas dos pés; ser resistente (ou não demonstrar reação) à dor; não reagir emocionalmente às emoções dos outros, como o sorriso motivado (sorrir de volta para um sorriso), seletividade alimentar; mas ainda sem estudos que os coloquem como sinais de autismo em termo significativo.

## O TRATAMENTO DO TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento e é considerado uma doença crônica, ou seja, sem cura até o momento. De maneira geral, o tratamento tem 4 objetivos:

- Estimular o desenvolvimento social e a comunicação;
- Melhorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas;
- Diminuir comportamentos que interferem com o aprendizado;
- Ajudar as famílias a lidarem com o autismo.

O autismo é um transtorno que jamais desaparecerá completamente, porém, com os devidos cuidados a criança se torna cada vez mais adaptada à sociedade. O tratamento do mesmo, envolve diversos profissionais: pediatra, psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e é de suma importância a participação dos familiares nesse processo contínuo.

## O ALUNO AUTISTA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Diante das dificuldades desses educandos em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais colegas e também de uma possível resistência de adaptação à

nova rotina escolar, há inúmeras opiniões que se dividem em que o aluno autista deve ou não frequentar classes especiais.

Entretanto, os discursos mais bem aceitos são os que as crianças portadoras desse transtorno não deveriam ser impedidas de ter a oportunidade de interagir normalmente com as demais.

Para que isso também aconteça de uma melhor forma é necessário que os profissionais da educação, tenham qualificação contínua para melhor atenderem e estarem preparados para os desafios que surgirão diariamente no ambiente escolar em que esse educando estará inserido.

No contexto educacional percebe-se, que muitos professores que atuam no processo de escolarização junto às crianças com autismo, ainda demonstram insegurança devido ao desconhecimento desta síndrome. Por este motivo, é necessário que o educador repense a sua formação para que possa construir uma nova concepção de ensino aprendizagem na mediação pedagógica. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994):

> É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 28).

Os indivíduos diagnosticados com o transtorno não são imaginários, fazem parte de uma categoria, sendo próprios de um contexto cultural, compõem categorias sociais cujos princípios são produzir e expandir conhecimentos, possuem aspirações, ejetam valores e costumes e, por fim, identificam-se. Tais grupos não se formaram unicamente na razão imaginária, em qualquer lugar ou tempo. Contudo o aluno abstrato é a justificativa para a escola promover a exclusão do diferente (MANTOAN, 2012).

Segundo Kupfet (2001), tratamento e educação uniram-se para dar assistência às crianças com deficiências graves e entrelaçam-se a fim de cuidar dos fracassados na aprendizagem, já que a criança moderna é a prioridade escolar. Assim, o autor defende uma educação terapêutica que possibilita o tratamento dos problemas de desenvolvimento diagnosticados como graves:

Um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento é um acervo de práticas interdisciplinares para tratamento, em exclusivo destaque nas práticas educacionais, que refere-se à retomada do crescimento geral da criança ou à retomada da organização psíquica suspendida pelo aparecimento da psicose infantil ou, ainda, à conservação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído (KUPFET, 2001, p. 84).

Devido à complexidade das relações em um ambiente escolar, por apresentar sujeitos com diversos princípios, culturas e valores, a chance de um envolvimento próximo com colegas que lhe mostrem alguma afinidade é possível que aconteça no ambiente escolar.

Além disso, podemos ainda citar alguns outros benefícios da inclusão da criança autista no meio escolar, como:

- Estimula diversas capacidades da criança: Autistas, em geral, apresentam uma sensibilidade sensorial afinada, e o que pode ser um problema em alguns casos, torna-se uma vantagem em outros. Essa sensibilidade pode tornar as habilidades, como as de visualizar padrões, perceber sons e entender códigos, bem mais aguçadas em autistas. Dessa forma, a escola tem a possibilidade de perceber e estimular essas habilidades, fazendo com que essa criança se sinta parte integrante das práticas escolares. E ajudando também na capacidade de interagir por meio da fala que pode ser ampliada ou mesmo propiciar à criança criar a sua própria maneira de se comunicar com outras.

- Ajuda a socializar-se: A oportunidade de frequentar um ambiente escolar deveria ser bem-vinda para as crianças com autismo, principalmente se ela iniciar essa rotina bem cedo. Essa criança pode ser incentivada a progressivamente participar de atividades diversas, com a rotina de interações, as barreiras de receio ao toque ou a introspecção podem ser amenizadas e permitir a essa criança uma vivência mais sociável.

- Permite toda turma aprender a lidar com a diferença: Isso se explica pela razão de que crianças tolerantes e amigáveis se tornarão cidadãos que farão questão de interagir respeitosamente com todos, facilitando a vida de autistas e de todas as outras pessoas, tenham elas algum transtorno ou não.

## O PAPEL DO EDUCADOR NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA

Ao iniciar o processo de ensino aprendizagem de um educando portador do transtorno do espectro autista é necessário que o educador utilize metodologias que promovam a autonomia desse educando, direcione o tempo de cada uma, utilize métodos e materiais adaptados e forneça apoio em toda mediação pedagógica. Dessa maneira Cunha (2012) afirma que, para oferecer a uma criança autista a vontade de aprender, é preciso entrar em sintonia com ela, inserindo o que seria adequado a sua forma de se expressar. Fazer o que ela está fazendo é um bom início para estabelecer uma comunicação criando uma sintonia para outras possibilidades.

Nota-se, também a necessidade de todos os profissionais envolvidos nesse contexto da educação inclusiva, trabalhar com ações motivadoras junto aos seus educandos com autismo, tais como: proporcionar confiança e interesse através de um bom acolhimento, oferecer carinho, cuidado e atenção necessária, oportunizar um local de confiança para se expressar e interagir com o ambiente escolar. Neste sentido, Silva (2012), nos diz que "[..] o professor interessado pode fazer muito pelas crianças com autismo, mesmo que não seja especialista nessa área, com amor e dedicação e paciência poderá ganhar a confiança eterna de uma criança autista" (SILVA, 2012, p. 114). Para Mrech (1998), a escola inclusiva é um local onde todos os educandos têm as mesmas chances, onde as oportunidades, possibilidades educacionais e as características individuais estão marcadas pela igualdade entre as pessoas.

> O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5-6).

## O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA

O psicopedagogo é um profissional indispensável, altamente relevante na atuação da vida da criança com TEA. Na instituição escolar, o psicopedagogo precisa orientar os

professores e a equipe escolar a usar instruções claras, diretas e simples para cada tarefa orientada, utilizar estímulos visuais para o estabelecimento de rotinas e instruções, ensinar comportamento de obediência a regras, estimular o desenvolvimento da autonomia e da independência, utilizar-se de reforçamentos positivos (elogios, acesso a jogos, uso de brinquedos, carimbos...).

Por ser um profissional de investigação na relação da criança com a aprendizagem e suas dificuldades, ele identifica e atua nas causas que promovem esse insucesso, orientando os profissionais envolvidos com a criança e seus familiares, tornando a vida dessa criança mais saudável. O importante é valorizar todo o conhecimento que essa criança traz do seu mundo, considerando suas experiências, aprendendo com ela, respeitando suas limitações e favorecendo uma relação de confiança e prazer.

O papel do psicopedagogo diante do diagnóstico de autismo é de tentar preparar ou remediar a falta de conhecimento familiar e educacional e contribuir na aquisição da aprendizagem, no desenvolvimento da autoestima e na formação da personalidade humana. Ajudando a criança autista a se sentir pertencente e inserida no contexto escolar, integrada na família e na sociedade; o psicopedagogo, por sua vez, sentirá que seu trabalho de intervenção será mais produtivo causando assim o seu próprio bem-estar.

Atualmente, os educadores preocupam-se com o nível de aprendizagem dos seus alunos. Diante disso, muitos mergulham em estudos a fim de terem acesso às novas tendências educacionais. Assim, é possível dizer que, pesquisadores, educadores, psicopedagogos buscam concentrar seus esforços na procura de alternativas para um ensino significativo, especialmente aos alunos de inclusão.

Nesse sentido, o Psicopedagogo Institucional irá propor à instituição escolar exercícios que tenham sentido, com o intuito de despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento.

Os jogos como ferramentas estimulantes de aprendizagem possuem a possiblidade de atender todos os alunos, independentemente de serem ou não alunos de inclusão. Observa-se que muitas vezes os jogos não são trabalhados adequadamente no contexto escolar, sendo dados sem compromisso com a aprendizagem, sem regras, apenas como um passatempo. Portanto, o psicopedagogo pode estimular os educadores da instituição

a iniciar a utilização dos mesmos de maneira adequada para que venham a estimular a aprendizagem do educando autista.

Podemos dizer que num jogo "há sempre um objeto mágico". O fato do jogo, estar muito próximo da vida real dos educandos faz com que ele possa ser usado para ensinar conceitos e teorias, no contexto educacional, permitindo observar e desenvolver a aprendizagem dos alunos.

No jogo e na formação do conhecimento acontece igualmente, pois é necessário realizar repetições, melhorando e aprimorando-as cada vez que forem realizadas. Nesse voltar a repetir é preciso ter paciência, sabedoria e qualidade em cada tomada de atitude, pois nesse momento, com atitudes do aluno, é que vão se configurando como conhecimento. Conhecimento este, que vai se desenvolvendo por meio da experimentação, da descoberta, do relacionamento interpessoal e do brincar.

Os jogos sempre fizeram parte do nosso dia a dia. Em meio a regras, estratégias e um mundo imaginário, crianças e adultos, ao longo dos tempos, tem se divertido e apreendido muitos conhecimentos, favorecendo habilidades. Dentre os diversos aspectos desenvolvidos, comportamentos e atitudes fazem dos jogos um ótimo recurso na formação de sujeitos. Assim, salienta Maia, Araújo e Hallak (2013, p. 461):

> O brincar e o jogar que acabam desaparecendo ao longo na escola, são imprescindíveis na vida emocional, física e intelectual do sujeito e elas auxiliam para o desenvolvimento de habilidades importantes para o desenvolvimento moral, afetivo, físico e psicológico e é um fator propiciador de inclusão não somente de crianças que tenham barreiras na aprendizagem, mas a qualquer criança em fase de escolarização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido, podemos perceber que embora estejamos passando por mudanças no cenário atual, quando o assunto é a inclusão de pessoas com deficiência, ainda há muitas questões a serem discutidas e levadas à prática. Até pouco tempo atrás, a possibilidade de inclusão desses educandos, no ambiente escolar e em muitos outros espaços era algo nem pensado. Temos presenciado muitos avanços, principalmente quando se pensa no desenvolvimento de aprendizagens e no lugar que essas pessoas têm passado a ocupar na nossa sociedade. Isso foi possível constatar por meio dos relatos de

indivíduos que possuem TEA (GRANDIN, 2011, HADDON, 2009) que fez com que o tema investigado ganhasse um novo olhar e despertasse ainda mais interesse pela forma como o aprendizado pode se constituir de formas tão diversas e singulares e o quanto ainda se desconhece sobre o aprender dessas pessoas.

Diante disso, podemos afirmar o transtorno do autismo é por excelência de contato e comunicação. Portanto, para ajudar essas pessoas a funcionar adaptativamente em nossa cultura, é necessário conceber programas tendo como base atividades voltadas para o ensino e aprendizagem do autista.

Sendo assim se faz necessária mais ações educativas, por meio do governo, com vistas à cidadania e para a formação de uma sociedade mais democrática e menos excludente. Há a necessidade de conscientização da sociedade em relação aos direitos destes portadores da síndrome de autismo, para que a sociedade exerça o processo de inclusão.

A escola tem o compromisso de facilitar um ambiente oportuno para o desenvolvimento da socialização deste aluno, visto que a estrutura educacional será o primeiro ambiente que a criança autista estará participando e interagindo, além do ambiente familiar que ela já convive. É indispensável uma instrução adequada dos educadores para lidar e atender às necessidades educacionais do aluno autista. O educador deve estar constantemente "disposto" a procurar novos meios, conteúdos e metodologias para instruir de forma clara a criança.

Portanto, este trabalho nos faz compreender que a inclusão é um movimento a ser potencializado neste novo século, ainda que com seus obstáculos encontrados, é possível, e é significativa no desenvolvimento e construção de uma vida melhor e mais digna para os educandos com autismo bem como para todos os indivíduos que de alguma forma convivam diretamente ou indiretamente com esse aluno.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 3** ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Distúrbios do Comportamento.** In CAMARGOS. de Janeiro: Objetiva, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** 1994, Salamanca-Espanha.

GRANDIN, T. **Mistérios de uma mente autista:** Temple Grandin; Tradução Pollyana Mattos. Belo Horizonte, MG: Ed. do autor, 2011.

HADDON, M. **O estranho caso do cachorro morto.** 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

KUPFER. Maria Cristina. **Freud e a Educação;** o mestre do impossível. Pensamento e ação no Magistério. São Paulo: Scipioni, 2001.

MAIA, M.V.C.M.; ARAÚJO, S.C.G.; HALLAK, M.I. L.S. **Jogos e Espaço Lúdico:** Uma análise a partir de observações no espaço do criar e brincar. In: Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação, 3, Rio de Janeiro, 2013, p.452-461.

MANTOAN, M.T.E. **Não Há Mal Que Sempre Dure.** Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

MRECH, L. M. (1998). **O que é educação inclusiva? Integração,** 10(20), 37-40. 106 PROJETO DOSVOX. Versão 3.2. [2000?]. Disponível em:http://intervox.nce.ufrj.br/ .

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular:** entenda o Autismo / Ana Beatriz Barbosa Silva, Mayra Bonifácio Gaiato, Leandro Thadeu Reveles. Rio de Janeiro. 2012.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXXIV

## O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes[93]; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas[94];
Valdeci Lima da Silva[95]; Edjane Miranda de Queiroz Silva[96];
Vanusa Bezerra da Silva[97]; Marcos Vinícius da Silva[98].
DOI - Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-34

**RESUMO:**

A sociedade atual vive momentos de grandes mudanças em decorrência dos avanços tecnológicos que requerem da sociedade adaptação e ampliação das possibilidades de informação e comunicação, tornando-se necessária a busca cotidiana pela inclusão digital. O avanço tecnológico tem proporcionado ainda ferramentas que, se adequadas ao contexto e às necessidades de cada aluno, podem aumentar a probabilidade de desenvolvimento do desempenho escolar, podendo ser incluindo neste processo os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação. Desta forma, suscita-se a importância das tecnologias adequadas para tentar resolver problemas de aprendizagens causadas pela ausência de estímulos cognitivos e mobilidades motoras que limitam esses sujeitos. Assim, este artigo, que foi estruturado a partir de uma revisão bibliográfica, visa tratar sobre os benefícios do uso da tecnologia na educação para inclusão social e educacional de alunos com deficiência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Tecnologias Digitais. Práticas Pedagógicas. Tecnologias Assistivas.

## INTRODUÇÃO

93 Especialista em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9198-6746.
94 Mestra em Ciências da Educação (CECAP). Docente nos Município de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5355-3547.
95 Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Instituição Superior De Educação Elvira Dayrell. Professor da Escola Municipal Antônio Theodrico. E-mail: Valdeci.limas@gmail.com
96 Mestranda em Ciências da Educação (CECAP). Professora no município de Guamaré/RN. E-mail: edjaneuern@gmail.com
97 Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FIP/PB. Professora no município de Guamaré/RN e da Rede Estadual do RN. E-mail: vanusabezerra@bol.com.br
98 Mestrando em Ciências da Educação (CECAP). Professor da disciplina de Educação Física no município de Parazinho/RN. E-mail: viniciusrn@hotmail.com

Segundo resultados divulgados pelo IBGE, do Censo 2010, o Brasil possui 45,6 milhões de pessoas com alguma deficiência, o que representa 23,91% da população. A inclusão escolar destes alunos com deficiência no ensino regular tem crescido anualmente em nosso país. O Censo Escolar do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), realizado em 2019, constata que o número de alunos com deficiência no ensino regular aumentou significativamente em 14 anos: de 114.834, em 2005, para 938.998 em 2019.

Segundo o Decreto 3.298 de 1999, a educação inclusiva deverá:

> Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999).

Hoje um grande desafio para educadores, gestores escolares e também para os pais é entender e incluir as diferenças no dia a dia em sala de aula e também fora dela. Pois as crianças que possuem alguma deficiência, até pouco tempo não tinham muitos meios para aprender em sala de aula, e essa diversidade proporcionada pelas novas tecnologias tem facilitado o acesso destas ao conteúdo educativo e possibilitado um desenvolvimento cognitivo e social que até então não tinha sido experimentado.

É preciso evoluir quanto ao uso das metodologias que estão sendo adotadas para poder proporcionar uma aprendizagem efetiva dessas crianças e adolescentes em sala de aula e fora dela. Percebe-se que usar a tecnologia em sala de aula torna os alunos mais receptivos ao aprendizado. Um aluno com deficiência costuma ficar mais concentrado durante a aula quando são utilizados recursos que estimulam vários de seus sentidos, e a tecnologia possibilita múltiplos estímulos.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as possibilidades e benefícios do uso da tecnologia e suas ferramentas em sala de aula para inclusão de alunos que apresentam alguma deficiência. Não podemos esquecer que a educação inclusiva é um direito garantido e foi criada para dar oportunidades para que todos façam parte do sistema regular de ensino, convivendo com a diferença e respeitando à diversidade.

Além disso, pretendemos mostrar a necessidade de mudanças urgentes na construção de uma escola inclusiva para as crianças assimilarem saberes necessários, que podem ser compreendidos através de programas e recursos tecnológicos.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Educação inclusiva é uma modalidade de educação que inclui alunos com qualquer tipo de deficiência ou transtorno, ou com altas habilidades em escolas de ensino regular.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

> Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.
>
> § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (BRASIL, 2015)

Como podemos ver a educação constitui um direito da pessoa com deficiência, contudo é preciso mais do que leis para tornar esse direito realidade de fato para muitas dessas pessoas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) em sua Meta 4 direciona a organização do sistema educacional e abrange a questão da educação inclusiva em suas diretrizes. Ele orienta esforços e investimentos para a melhoria do ensino no país e prevê que crianças e adolescentes entre quatro e dezessete anos com algum tipo de deficiência devem ter acesso à Educação Básica e atendimento especializado.

> 4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;
>
> 4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação

> básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
>
> 4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 2014).

Em um sistema regular de ensino que possui alunos com deficiência, não apenas o aprendizado deve ser adequado e atrativo para estas crianças, mas principalmente a metodologia de ensino precisa estimular para que elas sejam respeitadas e se sintam parte da comunidade escolar da mesma forma que os outros alunos.

Pensando nisto foi que surgiu o termo tecnologia assistiva, que Mara Lúcia Sartoretto e Rita Bersch (2020, online) definem como:

> É um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão.

Outra definição que complementa o entendimento do tema é dada pelo Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, onde:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL - SDHPR. – COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS – ATA VII).

A tecnologia assistiva tem como objetivo proporcionar às pessoas com deficiência uma maior independência, aumentando também a qualidade de vida e possibilitando sua inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.

Contudo, precisamos entender que nem todas as tecnologias usadas por pessoas com deficiência vão se enquadrar na tecnologia assistiva, visto que a tecnologia para ser considerada Assistiva no contexto educacional precisa ser:

> Utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente. (BERSCH, 2017, p. 12).

Assim, podemos entender que a tecnologia é assistiva quando percebemos que retirando o apoio dado pelo recurso que está sendo utilizado, o aluno apresenta dificuldades de realizar a tarefa e não consegue participar ou desenvolver a atividade proposta pelo educador.

No que se refere à legislação nacional podemos mencionar a promulgação do Decreto 3.298 de 1999, que no artigo 19, fala do direito do cidadão brasileiro com deficiência às Ajudas Técnicas. Nele consta que:

> Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social. Parágrafo único. São ajudas técnicas: I - próteses auditivas, visuais e físicas; II - órteses que favoreçam a adequação funcional; III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência; IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência; V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência; VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência; VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência; VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia (BRASIL,1999).

Podemos perceber que a legislação brasileira estabelece o direito à tecnologia assistiva para as pessoas com deficiências em diversas áreas, incluindo a educação conforme alínea VII, do referido artigo.

É importante que as famílias compreendam a importância do convívio com as diferenças e apóiem a transformação da escola conforme afirma Sartoretto:

> Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania por meio do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, com saberes diferentes, pessoas sem deficiências (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada (SARTORETTO, 2007, p. 81).

Cientes que nossa legislação garante o acesso à Tecnologia Assistiva cabe agora aos educadores, pais e alunos, a sociedade em geral, pressionarmos o governo e as autoridades constituídas, no sentido de criar, expandir e aprovar ações e políticas públicas dentro desta temática para tornar real esse direito, pois o sucesso da inclusão escolar não se restringe unicamente a uma ação educacional. Será necessário que toda a sociedade a deseje e se envolva com esta perspectiva.

Como vimos, existem diversas ferramentas que ajudam os alunos com necessidades especiais em suas práticas didáticas diárias. As escolas precisam implementar essas ferramentas de acordo com as demandas ou o número de alunos com necessidades especiais matriculados.

## BENEFÍCIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Todos somos constantemente beneficiados pelo desenvolvimento tecnológico que tem se tornado cada vez mais presente nesse mundo digital e informatizado. A tecnologia diariamente nos coloca à disposição novas ferramentas que favorecem e agilizam nossa comunicação, trabalho, lazer, mobilidade, e demais áreas de nossa vida, inclusive a educação.

Conforme Maria Teresa Eglér Mantoan (2000, p. 02),

> Para se tornarem inclusivas, acessíveis a todos os seus alunos, as escolas precisam se organizar como sistemas abertos, em função das trocas entre seus elementos e com aqueles que lhe são externos. Os professores precisam dotar as salas de aula e os demais espaços pedagógicos de recursos variados, propiciando atividades flexíveis, abrangentes em

> seus objetivos e conteúdos, nas quais os alunos se encaixam, segundo seus interesses, inclinações e habilidades.

As TIC's se mostram como recursos altamente atrativos, instigantes e estimulantes para que os alunos incluídos consigam inserir-se sem traumas nas escolas regulares, inclusive favorecendo a cooperatividade.

A internet é atualmente uma fonte inesgotável de conhecimentos que estão à disposição de forma rápida para qualquer pessoa. Por meio da web, torna-se mais fácil a interação entre conteúdos didáticos e a realidade, o que torna a aprendizagem mais útil para a vida cotidiana, estabelecendo um vínculo entre a vida real e o conceito apreendido. É permitido ainda conhecer exemplos de superação e motivar os alunos com alguma deficiência a vencerem seus obstáculos, vendo que é possível pois outros já conseguiram.

Além disso, a internet possui uma gama de materiais visuais que fazem com que a absorção do conteúdo por parte dos alunos se dê de forma mais precisa. Assim, eles prendem mais a atenção ao que está sendo ensinado e melhora a memorização e assimilação dos conteúdos. No caso de alunos cuja deficiência seja visual, a internet disponibiliza também uma variada possibilidade de recursos auditivos para auxiliar na aprendizagem destes alunos.

Quando o aluno interage com as tecnologias digitais, é possível adequar as matérias de acordo com as necessidades pessoais de cada estudante. Desta forma, os alunos com deficiência cognitiva podem fazer exercícios diferenciados usando o mesmo tópico, os demais alunos podem avançar nas atividades segundo seu conhecimento, e os superdotados podem seguir adiante, em busca de novos desafios. Assim, todos os alunos terão suas necessidades atendidas e poderão se desenvolver dentro do seu tempo e respeitando suas limitações.

Valente (1997 apud ZULIAN; FREITAS) coloca que,

> O computador significa para o deficiente físico um caderno eletrônico; para o deficiente auditivo, a ponte entre o concreto e o abstrato; para o deficiente visual, o integrador de conhecimento; para o autista, o mediador da interação com a realidade; e, para o deficiente mental, um objeto desafiador de suas capacidades intelectuais.

O uso das tecnologias favorece ainda a interação entre alunos, pois geralmente até os alunos considerados tímidos conseguem interagir por meio das ferramentas tecnológicas. O professor pode buscar e estimular os alunos a fazerem atividades em pares

ou grupos, permitindo que todos expressem seus conhecimentos e deem opiniões, o que traz à tona a experiência prévia dos alunos, e os motiva ainda mais, sentindo-se parte ativa do processo de aprendizagem.

O uso da tecnologia para a educação deve ser entendido como uma ferramenta para facilitar também o desenvolvimento motor, tanto para movimentos amplos, como para a motricidade fina.

Segundo Margaret Simone Zulian e Soraia Napoleão Freitas (2001, online),

> Os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro.

É preciso ressaltar, contudo, que os benefícios da tecnologia para a inclusão não substituem outras práticas que também são importantes e já são utilizadas no cotidiano escolar, como por exemplo, atividades com massinha de modelar, dobraduras com papel ou pintura com tintas, entre outros. Deve-se evitar que as crianças, com ou sem deficiências, usem a tecnologia sem um objetivo ou em tempo integral.

## CONCLUSÃO

Essas mudanças que vem ocorrendo constantemente em nossa sociedade, decorrente das novas descobertas e inovações tecnológicas vêm exigindo uma reorganização nas atividades escolares, a necessidade de uma educação de qualidade e de professores preparados para enfrentar os desafios e propor soluções aos problemas que emergem junto a esses avanços.

É preciso buscar alternativas que promovam a inserção de crianças com qualquer tipo de deficiência no ambiente escolar e facilitem o seu desenvolvimento, independente da necessidade. Uma das principais ferramentas da atualidade é o uso de tecnologias em sala de aula.

A tecnologia para a educação inclusiva é um dos meios de oferecer novas formas de aprendizado e desenvolvimento. Se a tecnologia for bem utilizada, aliada ao projeto pedagógico planejado com eficiência, com certeza os alunos com deficiências apresentarão um avanço no desempenho escolar e pessoal.

Com o uso da metodologia correta em sala de aula, os alunos com deficiência desenvolvem as habilidades socioemocionais, como respeito à diversidade, resolução de conflitos, análise de problemas e tomadas de decisões, vivência cultural, estímulo ao autoconhecimento, entre outros. Esses recursos tecnológicos podem ser utilizados em atividades individuais ou coletivas.

Assim, os alunos que já estão acostumados a estudar sempre com o livro, dentro daquela metodologia tradicional, quando um professor começa a utilizar a tecnologia a seu favor, eles começam a perceber que existem outras formas de adquirir informação e, consequentemente, tornam com isso o aprendizado mais atrativo e aumentam a possibilidade desenvolver conhecimentos e habilidades destes alunos.

Por fim, acredita-se que o uso da tecnologia em sala de aula como ferramenta de apoio à educação inclusiva aponta novos caminhos e desconstrói conceitos de que crianças e adolescentes com deficiências não são capazes de desenvolver habilidades e absorver conhecimentos, possibilitando a construção de verdadeiros cidadãos, ativos e participativos na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre/RS, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso: 03/03/2020.

_____. SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD. **ATA VII**, 2009. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva Acesso: 01/03/2020

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional

para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso 02/03/2020.

_____. **Lei N° 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional -de-educacao-lei-n-13-005-2014 Acesso em 06/03/2020

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados finais do Censo Escolar** (redes estaduais e municipais) - Anexo II, 2019. Disponível em http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos Acesso: 01/03/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GREOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Censo 2010**. Disponível em https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html Acesso 01/03/2020

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Texto publicado em Espaço:** informativo técnico-científico do INES, nº 13 (janeiro-junho 2000), Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 55-60.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. O que é Tecnologia Assistiva? Disponível em https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html Acesso: 02/03/2020.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Inclusão:** teoria e prática. In: Ensaios Pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VALENTE José Armando (org.). **Liberando a mente:** computadores na educação especial. Campinas: UNICAMP, 1991.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. **Formação de professores na educação inclusiva:** aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm Acesso 08/03/2020

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXXV

## REFLEXÕES SOBRE OS MODELOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Marcelo Alves da Silva[99]; Viviane Simas da Silva[100].

DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-35

**RESUMO:**

Em face às exigências do mercado de trabalho se acentuarem cada vez mais, uma corrida para aquisição de conhecimento como nunca antes na história desse país foi deflagrada. Com o crescente desenvolvimento humano as organizações modernas exigem novas aptidões, valores e práticas administrativas para um mundo globalizado em que as pessoas são vistas como a ferramenta principal para a transformação da informação em conhecimento. Destarte, da aceleração de mudanças na sociedade, a necessidade de sistemas educacionais e eficazes e compatíveis se torna cada vez mais urgente. O objetivo do presente trabalho é promover uma reflexão sobre a necessidade de mudanças nos modelos tradicionais de avaliação para modelos que acompanhem os alunos da atualidade. Este trabalho divide-se em três partes. Na primeira parte, aborda-se panoramicamente as perspectivas históricas da avaliação. Na segunda parte, verificam-se os seus instrumentos e os tipos de avaliação. E na terceira parte a urgência de ressignificação quanto aos instrumentos, modelos e técnicas de avaliação no contexto atual, além das considerações finais. Portanto, a metodologia utilizada é dedutiva baseada na revisão literária, por meio de livros e artigos científicos. Destarte, uma questão norteadora que pode ser colocada é: Como obter resultados mais eficazes e eficientes nas avaliações a partir do repensamento dos instrumentos, modelos e técnicas atuais de avaliação no processo educacional contemporâneo?

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Docente. Discente. Ensino Superior.

## INTRODUÇÃO

Não é difícil de encontrar quem diga que o modelo de avaliação tradicional já está ultrapassado ou obsoleto, porém não apresentam ideias que sejam inovadoras a fim de promover mudanças. Não como deixar de admitir que o mundo mudou e continua

99 Mestrado em Teologia pela Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR). Professor universitário - ESBAM. E-mail: prmarceloas@hotmail.com
100 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Direito Ambiental da Universidade do Estado do Amazonas. Advogada. Professora credenciada pela Universidade do Estado do Amazonas na disciplina Relações Internacionais Privadas. E-mail: vivianesimas@hotmail.com

mudando. Cada vez mais temos menos tempo. Os modelos de aprendizagem são virtuais e os métodos de avaliação precisam também da velocidade destas mudanças. Em pleno século XXI isto ainda se configura como um grande desafio.

Segundo Luckesi (2002) o modelo de avaliação praticado nas escolas ainda é aquele onde as notas são usadas para justificar a necessidade de classificação de alunos, onde se compara apenas o desempenho naquele momento da avaliação, não levando-se em consideração uma série de fatores que possam contribuir para o sucesso ou o insucesso do avaliando e não propriamente o seu objetivo final.

As Intuições de Ensino consideram o exame como um dos recursos mais eficientes como forma de se obter resultados. Segundo essa metodologia avaliativa, que propõe um sistema de ensino voltado para a disciplina, os mestres utilizam as provas como método de persuasão, em função de que o suposto medo produzido por elas faz com que os alunos estudem. Portanto, historicamente, professores para avaliar tem se utilizado de instrumentos como provas e exames, como métodos "medidores" com fim de atribuir classificação por média. Ainda sobre isso, Luckesi (2002, p. 150), diz que:

> Trata-se de um instrumento de compreensão global, e que a partir dai surgiu então, a necessidade de se pesquisar e estudar a prática da avaliação da aprendizagem escolar, o processo avaliativo e como o docente planeja esse processo, que técnicas e instrumentos ele utiliza para chegar aos resultados, nesse caso, se o discente está apto ou não para avançar de serie ou período subsequente.

O presente artigo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e com seleção de material especializado para abordagem do assunto que objetiva promover uma reflexão sobre a necessidade de repensar os modelos de avaliação para os dias atuais, divide-se em três partes. Na primeira parte, aborda-se ainda que panoramicamente as perspectivas históricas da avaliação. Na segunda parte, os instrumentos e os tipos de avaliação mais pertinentes são destacados. E na terceira parte a urgência de ressignificação quanto aos instrumentos, modelos e técnicas de avaliação no contexto atual, além das considerações finais. Portanto, trata-se de uma abordagem baseada na revisão literária, por meio de material especializado como livros e artigos científicos.

Não é intenção do presente ensaio desqualificar o atual ensino superior, mas, promover uma reflexão sobre a necessidade de buscar inovação constante, tanto nas metodologias de ensino quando na forma de avaliação. Segundo Rodrigues (2009, p. 16),

"embora avaliações frequentemente concorram para que se estabeleça um clima de animosidade entre discentes e docentes, as percepções de ambos com relação à avaliação na universidade, via de regra, tendem à concordância".

## O QUE É AVALIAÇÃO?

São muitos e variados os conceitos encontrados sobre avaliação e avaliar, dos quais destacamos: Para Vasconcellos (1998, p. 43), a avaliação pode ser entendida como:

> Um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os problemas identificados/ obstáculos.

Avaliar está voltado para promover julgamento ou produzir uma apreciação sobre alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses dados com base em critérios previamente definidos (HAYDT, 2004).

Diante disso, é possível, imediatamente, notar à extrema relevância da avaliação no fazer pedagógico em sala de aula, pois seu objetivo busca produzir mudanças nos alunos, enquanto sujeitos sociais. E segundo Haydt (1997), o objetivo verdadeiro da avaliação é integral, pois analisa e julga todas as dimensões do educando, considerando o mesmo como um todo.

Para compreender isso é necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao um projeto político pedagógico da escola, está determinada também pelo processo de trabalho pedagógico, processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica modifica e reproduz o que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica.

Tabela 1: Histórico da Avaliação

| Ano | Civilização | Eventos |
|---|---|---|
| 2.025 a.C | China antiga | Primeiros registros de uma avaliação. Testes para admissão ao serviço dos homens pelo estado. Estudo de conteúdos e aplicação de um questionário. |

| | | |
|---|---|---|
| 2.000 a.C | Egípcios | Necessidade de Ordens escritas. Uso de consultoria a fim de avaliar |
| 1800 a.C | Babilônia (Humarabi) | Uso do controle escrito e testemunhal, avaliativo. |
| 1700 | Padres Jesuítas no Brasil | Ratio Studiorum (Sabatina) Padres Jesuítas exigiam dos indígenas no sábado, o conteúdo todo da semana. |
| 1900 | America do Norte | Testes de rendimento escolar para alguns cursos. |
| 1900 | Europa | Docimologia[101] (Nota) |

Fonte: Faria, 2011. Disponível em: http://www.administradores.com.br/artigos/cotidiano/aimportancia-da avaliacao-no-processo-de-ensino-aprendizagemaplicado-no-ensinosuperior/53145/, acesso em 17 de maio de 2020.

No desabrochar do século XX, uma parte considerável das atividades que eram reconhecidas como forma de avaliação educacional, estava ligada à aplicabilidade de testes. Destarte, a partir da década de 50, nos Estados Unidos, os escritos de Tyler, provocaram impactos muito significativos em função de romperem com o tradicionalismo da avaliação.

Ele também defendia a inclusão de outros instrumentos na avaliação como por exemplo: Escalas de atitude, questionários, inventários, fichas de registro de comportamento e tantas outras formas de coletar evidências sobre o processo de edificação de conhecimento dos alunos. Conforme Tyler (1974) apud Depresbiteris (1989, p. 07):

> Muitas pessoas consideram a avaliação como sinônimo de aplicação de testes com lápis e papel. Apesar de achá-los extremamente importantes, existem outros que permitem determinar a habilidade dos alunos em alguns assuntos, como o ajustamento pessoal, habilidades psicomotoras, tudo isso pode ser avaliado por meio de entrevistas, observação, registros sistemáticos. Quando se pensa em avaliação está se falando em qualquer meio capaz de assegurar evidências válidas sobre os comportamentos em seus diferentes níveis de manifestações.

Pode-se dizer que a educação do presente, ou seja, do século XXI é herdeira da educação do século XVII, quando analisados documentos daquele tempo, como o "Ratio Studiorum"102, dos padres da ordem jesuíta na época do Brasil colônia, será perceptível que a metodologia de avaliação que os antigos jesuítas tratava-se de um sistema em que os indígenas daquele tempo eram seus alunos e, dai, aprendiam todos os conteúdos de

101 Palavra que vem do grego – dokimé – que quer dizer nota, atribuísse a Depresbiteris
102 Método Pedagógico dos Jesuítas.

segunda a sexta e no final da semana, aos sábados, era exigido dos discentes indígenas todo o conteúdo que fora entregue a eles, esse dia era chamado de "Sabatina"103.

Assim, até os dias de hoje muito do modal de classificação de discentes, que a escola atual pratica foi concebida dessem modelo. Muitos educadores durante muito tempo propuseram caminhos diferentes, novas perspectivas, para a avaliação, porém nenhuma dessas metodologias conseguiu eficácia permanente diante do ensino tradicional, que propõe um modelo de avaliação excludente e seletivo.

## OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS, TIPOS DE AVALIAÇÃO E SUA APLICABILIDADE

A diversidade dos instrumentos de avaliação é grande, e de igual modo, também as suas técnicas. Neste trabalho não há a pretensão de apontar todos os instrumentos, mas apontar alguns que são considerados primordiais. Portanto, as opções de escolha pelo docente são variadas.

## OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Podemos dizer que os instrumentos ou modelos de avaliação são inúmeros, portanto devem ser construídos e adaptados para a realidade de cada escola nas diferentes comunidades. Assim, sendo, vale apontar aqui alguns instrumentos avaliativos, destacando as possibilidades e limites de seus usos no contexto universitário.

Tabela 2: Instrumentos Avaliativos

| Instrumento | Possibilidades/ Limitações |
|---|---|
| Testagem | Oferece uma amostragem diversificada do conhecimento, em função de ser formada por numerosas questões; Elimina traços pessoais do aluno; Permite um julgamento rápido e objetivo porque cada item admite uma só resposta; É de elaboração difícil e demorada; Exige atenção durante sua aplicação |
| Prova descritiva | Permite a reflexão do aluno, bem como a organização de informações, opiniões, pontos de vista, conceitos e conhecimentos; exclui o fator sorte e adivinhação; não anula certa subjetividade de julgamento, porque as produções são mais livres e não se pode aplicar padrão rígido de correção. |
| Prova Oral | Permite avaliar a capacidade reflexiva e crítica dos alunos é importante no ensino de línguas (pronúncia e fluência); |

103 Recaptulação de lições.

| | |
|---|---|
| Prova criativa (de livro aberto) | As questões propostas devem ser elaboradas cuidadosamente para que não haja simples transcrição do material de consulta para a prova; Ao permitir o uso do material de consulta evita-se a exclusiva memorização dos temas/conteúdos; a ideia de prova de consulta está associada ao despreparo, à falta de estudo sobre o tema a ser explorado na prova. |
| Produções Individuais ou Coletivas | Requer definição clara dos critérios para exploração e pesquisa do tema/conteúdo proposto; é necessária a explicitação das fontes de consulta; permite a expressão de compreensões, conceitos e elaborações feitas pelo próprio aluno; é possível verificar conclusão dos objetivos propostos, bem como o grau de dificuldade sobre o conteúdo; exige mais tempo do professor para organização das atividades propostas. |
| Portfólios | Favorece o registro das produções dos alunos, as impressões dos mesmos sobre as dinâmicas do grupo, aspectos relevantes da aula (Jonnaert e Borght, 2002); favorece a oportunidade de reflexão sobre o progresso do aluno em relação ao seu próprio processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que possibilita a introdução de mudanças necessárias e contínuas na condução do processo ensino-aprendizagem. |
| Seminários | O objetivo do seminário: investigar um problema; um ou mais temas sob diferentes perspectivas visando aprofundar a compreensão; analisar criticamente o tema ou ideias dos autores estudados (não é reprodução); propor alternativas para resolver as questões levantadas; instaurar o diálogo crítico. |

Fonte: (ZANON, 2008)

No sistema tradicional é sabido que o instrumento da avaliação está edificada na aplicação de provas e testes, onde o docente é o detentor do conhecimento e discente figura apenas como um receptor passivo. A aplicação das provas pelos mestres, também configura-se como um depositório de esperança em melhorarias a partir desta visão de educação, confiando que através da aplicação da prova, a educação avança.

Admitindo ou não, esta é uma realidade que está presente na sociedade atual, onde o maior objetivo é buscar a aprovação por meio do vestibular, como porta de entrada no mundo acadêmico. Ao se pensar em avaliação, devemos pensar no conceito de Eficácia, pois é ela que evidencia quando os alunos atingem o objetivo proposto na atividade, por exemplo, quando um aluno responde tudo e tira a nota máxima em um teste aplicado pelo professor, percebe-se, portanto, que o discente alcançou os objetivos da atividade, dando continuidade ao mesmo questionamento realizado acima, será que ocorreu nesse caso aprendizado real?

Já o conceito de eficiência está relacionado ao objetivo e ao processo de desenvolvimento, ou seja, na relevância do conteúdo aprendido e na aplicabilidade do mesmo no contexto social do aluno, ou seja, a aprendizagens realizadas de maneira significativa.

## TIPOS DE AVALIAÇÃO

Conforme Turra (2006), existem três tipos de avaliação: 1) A diagnóstica que visa constatar/sondar interesses, possibilidades e necessidades educacionais dos alunos; a formativa que visa a correção ou controle parcial/final e a somativa considerada de classificação ou tradicional.

## AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA:

Segundo Sant'anna (1995, p. 33) esse formato de avaliativo proporciona a possibilidade de investigar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem. Portanto, nesse tipo de avaliação o mestre tem como principal objetivo medir o conhecimento prévio de cada avaliando, tendo como objetivo a constatação de seus conhecimentos ou capacidades visando o preparo de uma nova etapa de aprendizagem.

Luckesi (2005, p. 82), diz que: "para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica". Portanto, a avaliação diagnóstica não existe de modo isolado, mas, deve-se considerar que este tipo de avaliação deve estar comprometida com uma proposta pedagógica que permita ao aluno desenvolver um conhecimento crítico e não apenas passivo dentro de uma sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção.

## A AVALIAÇÃO FORMATIVA (CONTROLADORA):

É aquela que tem como função controlar, devendo ser realizada durante todo o período letivo, com o objetivo de comprovar se os estudantes estão atingindo os objetivos propostos anteriormente. Segundo Sant'anna (2001, p. 34)

> A avaliação Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para elimina-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios).

Significa dizer que este modal de avaliação pode se apresentar como prática sistemática que objetive melhorar o aproveitamento nos cursos, servindo como um acompanhamento dos alunos no processo da formação. Também serve como uma

forma de medir se os objetivos pretendidos estão sendo efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.

## AVALIAÇÃO SOMATIVA (MEDIÇÃO)

A aplicação da avaliação somativa, muito usada por sinal, ao final de cada período escolar, tem o objetivo de determinar a classificação do educando visando aprovação ou reprovação.

Segundo Haydt (2000, p. 9), "a avaliação Somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. Diariamente usamos unidades de medidas, unidades de tempo etc." Em razão de que a medida comumente se refere a aspectos quantitativos do fenômeno a ser descrito, daí a sua objetividade e exatidão.

## A APLICAÇÃO DA AVALIAÇÃO

A aplicação da prova ainda é considerada uma arma poderosa por meio da qual a escola determina a classificação dos alunos, sendo que por intermédio deste processo, muitos professores acreditam que este processo tem cunho disciplinar num estabelecimento da verdade absoluta. Segundo Foucault (1987, p. 160):

> [...] o exame ou prova está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças do tempo, de acumulação genética, de composição ótima de aptidões.

Em razão de que são valorizadas as notas em si, é evidente que o prazer de aprender é suprimido em função da necessidade da aprovação ou classificação, passando os alunos a estudar para tão somente passar na prova memorizando as respostas consideradas corretas pelo docente.

A prova tradicional possui algumas características como a exploração exagerada da memorização, onde os alunos apenas reproduzem os conteúdos passados pelo professor seguindo a sua lógica, dizendo apenas o que o professor deseja ouvir, que é o detentor dos conhecimentos. Em suma, seguindo a "Educação Bancária de Paulo Freire

(1974)", onde ele diz que o aluno funciona como um deposito de conhecimento, como se fosse uma conta de banco onde diariamente são depositados conhecimentos.

A falta de contextualização do instrumento prova/teste, caracteriza-se como um dos grandes problemas encontrados nos dias de hoje em relação a sua aplicação. Sabe-se que as funções desse método avaliativo consistem, na maioria dos casos, em uma cobrança sistemática de conteúdos, muitas vezes aprendidos de maneira superficial e outras não. Em uma prova em que o professor não problematize, não realize uma contextualização do que realmente busca saber, o aluno, confuso, não saberá o que responder o que está sendo solicitado.

Por este prisma a avaliação da aprendizagem escolar deve ser coerente com a forma de ensinar, ou seja, se o docente simplesmente exige respostas do conteúdo por ele repassado, o mesmo deve atentar-se para não confundir o discente com perguntas mal elaboradas ou com grande variedade de respostas. Nota-se, portanto, em relação a avaliação escrita (prova) o quanto pode ser um instrumento complexo, visto que muitos professores consideram exame e avaliação como sendo a mesma coisa.

## A NECESSIDADE DA RESSIGNIFICAÇÃO DO INSTRUMENTO AVALIATIVO, TIPOS DE AVALIAÇÃO E APLICAÇÃO.

Os tempos mudaram e com isso, naturalmente faz-se necessário ressignificar os instrumentos avaliativos. Segundo Faria (2011, online), a avaliação,

> Pode se constituir como pedra de tropeço para uma instituição escolar, se por exemplo, estiver condicionada a fluxos de entrada e saída do sistema escolar, como o de entrada nas universidades o vestibular ainda utilizado por muitas IES, para que os alunos adentrem na vivência universitária, ou como era feito no modelo passado, quando os alunos terminavam o ensino primário (até a 4ª série) e tinham que fazer uma prova de admissão para o curso ginásio (5ª a 8ª série).

Desde o século passado até hoje no cerne do processo educativo o instrumento avaliativo é utilizado para medição do rendimento e desempenho dos discentes, pois é tido por docentes e discentes como modelo confiável, por acreditar que os resultados são minimamente influenciados pela subjetividade do docente.

As escolas, também consideradas como organizações complexas, possuem muitas semelhanças e, uma delas é que estas organizações utilizam a avaliação para os mesmos

fins. Diante disso, percebe-se que a avaliação exerce múltiplos papéis no contexto escolar, exercendo diferentes funções, a partir das intervenções do professor, nos diversos contextos diferentes das salas de aula, pois nenhum aluno é igual ao outro, cada um possui interesses e necessidades diferentes.

> Avaliar formativamente significa não se ater ao diagnóstico dos problemas de aprendizagem, facilmente verificáveis valendo-se de instrumental avaliativo pertinente. É fundamental ir além, é essencial, ao professor, planejar e implementar intervenções pertinentes e oportunas à superação, à aprendizagem (SOUZA et al., 2011, p. 7204).

Destarte, o professor além de aplicar um instrumento avaliativo, a fim de analisar a aprendizagem dos alunos e seus problemas, podem elaborar estratégias de auxílio aqueles alunos que apresentam maiores dificuldades no aprendizado, para que suplantem seus obstáculos. O professor pode atribuir um feedback para que os alunos tenham clareza de seus ganhos, quanto à construção de saberes, além dos impasses, que com o trabalho em conjunto professor-aluno, poderão ser superados. Para Santos (2008, p. 14), O feedback é uma "estratégia facilitadora para o aluno ser levado a tomar consciência dos seus erros, e de os autocorrigir".

## O FUTURO DA AVALIAÇÃO

Admitindo ou não, a busca pela classificação ainda está muito presente em nossa sociedade atual que por meio da atribuição de notas aos alunos os julga como aptos ou inaptos a adentrar no mundo acadêmico. Diante disso, é importante ao se pensar em objetivos alcançados por meio da avaliação nos conceitos de eficácia e eficiência.

## EFICIÊNCIA E EFICÁCIA NO CONTEXTO AVALIATIVO

No processo de aplicação da avaliação proposta, eficiência e eficácia podem e devem caminhar juntas, a fim de que o educando possa aprender de maneira significativa e, mais do que isso, possa em sua realidade social desenvolver os conteúdos aprendidos. Portanto, acerca da eficácia e eficiência Moretto (2002, p. 100) coloca que:

> [...] a avaliação é eficaz quando o objetivo proposto pelo professor foi alcançado. Por exemplo, se o professor colocou como objetivo verificar se os alunos sabem todos os afluentes do Rio Amazonas, e todos obtêm

> nota 10 (dez) na prova, podemos dizer que a avaliação foi eficaz. A eficiência está relacionada ao objetivo e ao processo desenvolvido para alcançá-lo. Diremos que a avaliação é eficiente quanto o objetivo proposto é relevante e o processo para alcançá-lo é racional, econômico e útil. Portanto, para que a avaliação seja eficiente, é preciso que seja também eficaz.

Naturalmente as técnicas e instrumentos utilizados pelo mestre nos processos avaliativos são ferramentas importantes nesse processo, no sentido do bom planejamento, elaboração e execução deles, numa perspectiva construtivista sócio integracionista. Moretto (2002) aponta que, para que isso aconteça, o professor deve observar algumas importantes características de uma prova bem elaborada, visando uma solida edificação de conhecimento, sendo estas:

Tabela 3: Instrumentos Avaliativos

| Instrumento | Possibilidades/ Limitações |
|---|---|
| Testagem | Oferece uma amostragem diversificada do conhecimento, em função de ser formada por numerosas questões; Elimina traços pessoais do aluno; Permite um julgamento rápido e objetivo porque cada item admite uma só resposta; É de elaboração difícil e demorada; Exige atenção durante sua aplicação |
| Prova descritiva | Permite a reflexão do aluno, bem como a organização de informações, opiniões, pontos de vista, conceitos e conhecimentos; exclui o fator sorte e adivinhação; não anula certa subjetividade de julgamento, porque as produções são mais livres e não se pode aplicar padrão rígido de correção. |
| Prova Oral | Permite avaliar a capacidade reflexiva e crítica dos alunos é importante no ensino de línguas (pronúncia e fluência); |

Fonte: Prova: Um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas (MORETO, .2002).

Como podemos notar, para elaborar uma prova escrita uma série de fatores devem ser levados em consideração, ou seja, é necessário mais do que verificar se o conteúdo foi aprendido ou não, torna-se necessário que o mestre leve em consideração a linguagem utilizada na construção dos enunciados e das questões, se existe um nivelamento cognitivo e de apreensão de conteúdos da turma, pois de que valerá uma prova elaborada em que a turma não consiga respondê-la?

Portanto, vale ressaltar que a observação, como instrumento amplamente usado no trabalho dos psicólogos, seguido de planejamento, serão de suma importância para a elaboração de um instrumento avaliativo.

## NOVO SENTIDO PARA AVALIAÇÃO

O processo avaliativo deve basicamente consistir na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos, tendo o professor como figura fundamental, pois o mesmo é quem seleciona e aplica a avaliação para chegar à conclusão de que o aluno está apto ou não para avançar em sua escalada em busca de conhecimento.

Segundo Libâneo (1994) a avaliação não pode apenas ter o caráter de controle classificatório e quantitativo, deve sim estabelecer uma relação mútua entre os aspectos qualitativos e quantitativos. Portanto, o processo de avaliação deverá acontecer em favor do aluno, que é o sujeito do processo, devendo com isso ser aliado de sua aprendizagem, além de buscar promover o desenvolvimento de sua autoestima. A motivação desse processo deve ser a busca por conhecimento, tornando mais forte o seu vínculo do discente com a escola. Destarte, é importante ressaltar que toda avaliação deveria ter uma abrangência diagnóstica, que conduza o educando a um melhor ajuste do processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, contudo, torna-se fundamental salientar dois pontos de extrema relevância:

1 - A nota representa tão somente o produto do desempenho cognitivo do discente e nem sempre, o processo educativo que o levou a tal resultado;

2 - O papel do mestre nesse processo, como avaliador.

## A AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

Sobre aprendizagem Piletti (2001, p. 31) ressalta que:

> [...] é um fenômeno, um processo bastante complexo. Hoje existem muitas teorias sobre a aprendizagem. Elas são estudadas em Psicologia Educacional. Inicialmente convém salientar que a aprendizagem não é apenas um processo de aquisição de conhecimentos, conteúdos ou informações. As informações são importantes, mas precisam passar por um processamento muito complexo, a fim de tornarem significativas para a vida das pessoas. Todas as informações, todos os dados da experiência devem ser trabalhados, de maneira consciente e crítica, por quem os recebe.

Então, torna-se evidente que ensino e aprendizado caminham juntos, porém, ainda podemos chegar a uma questão: Como entender esta relação entre avaliação e

aprendizagem? Percebe-se que ela é estabelecida por intermédio de um processo contínuo de pesquisa visando a interpretação dos conhecimentos, levando em consideração as atitudes e habilidades dos discentes, com o intuito de promover mudanças de comportamento.

Logo após se observar à importância que o processo de ensino-aprendizagem tem na vida escolar do educando, torna-se primordial que se chegue às conclusões sobre esse processo, a avaliação dos resultados da aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi apresentada neste artigo, a avaliação é um processo abrangente e dinâmico, que requer uma reflexão crítica sobre a aplicabilidade, no sentido de captar seus avanços, suas resistências e dificuldades a fim de possibilitar um processo decisório sobre o que fazer para suplantar os obstáculos que impedem a aprendizagem dos alunos. Villas Boas (2001, p. 186), diz que:

> Este paradigma que preconiza a avaliação formativa, precisa ser suplantado a fim de que seja integradora, participativa. democrática, visando o pleno desenvolvimento do aluno, do professor e da instituição de ensino. No que se refere ao processo de avaliação no ensino superior do brasileiro, é latente a total diferenciação entre a realidade ilusória estabelecida por leis, pareceres, estatutos e regimentos e a realidade concretizada através da aplicabilidade prática nas salas de aulas.

Diante do que tratamos uma hipótese de solução da questão norteadora apresentada inicialmente: Como obter resultados mais eficazes e eficientes nas avaliações a partir do repensamento dos instrumentos, modelos e técnicas atuais de avaliação no processo educacional contemporâneo?

Hipoteticamente podemos dizer que perpassa pelo querer do docente nos aspectos de inovação, atualização, mudança na postura profissional em relação à aplicabilidade da avaliação propriamente dita.

Sabendo que é por meio das metodologias e dos processos avaliativos utilizados que o professor participará da transformação da sociedade na qual todos estamos inseridos, podendo ou não, formar cidadãos críticos e emancipados para que possam nela conviver com equidade.

Este trabalho não pretendeu ser conclusivo e nem tão pouco em sua apresentação houve a pretensão de esgotar a discussão sobre um tema tão amplo. Contudo, pretende propor um "repensamento", um olhar diferenciado quanto ao processo avaliativo na atualidade, visto a revisão literária realizada. Isto posto, verifica-se e destaca-se:

1 – O método de avaliação aplicado em sala de aula promove impactos direto e indiretos no processo de ensino-aprendizagem do aluno, o que torna indispensável uma atualização constante por parte dos docentes em busca do aperfeiçoamento e também de novas técnicas e metodologias mais eficientes e eficazes através do melhor planejamento e implementação cuidadosa.

2 – A retenção e aplicabilidade dos conhecimentos na avaliação por parte dos discentes. Entretanto, apesar de um processo legítimo e necessário, faz com que a utilização quase que absoluta desta técnica coloca em segundo plano outros processos intelectuais de extrema relevância na formação profissional e acadêmica, como, por exemplo, debates, seminários, palestras e outros, que disponibilizam as ferramentas necessárias para a construção de um raciocínio crítico, que permita a resolução de problemas e que viabilize caminhos para transformação de informação em conhecimento.

Conforme Vasconcellos (1993) é de suma importância que o professor enquanto avaliador reflita sobre sua intencionalidade ao avaliar, questionando-se sobre os pressupostos epistemológicos que adota para verificar se eles privilegiam ações emancipatórias e democráticas ou possibilitam novas sínteses que contribuam para o progresso da educação brasileira.

## REFERENCIAS

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da Avaliação da aprendizagem: fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo: EPU, 1989.

FARIA, Willian R. **A Importância da Avaliação no processo de Ensino Aprendizagem aplicado no Ensino Superior,** 2011. Disponível em: http://www.administradores.com.br/artigos/cotidiano/a-importancia-da-avaliacao-no-processo-de-ensino-aprendizagem-aplicado-no-ensino-superior/53145/. Acesso em 17 maio. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões**. 24ªed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2004, p.290.

HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HAYDT, Regina Célia. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1997. http://ltc.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/InstrumentosdeAvaliacao.pdf. acesso em 20 de out.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série Formação do Professor).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas.** 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2001.

RODRIGUES, José Florêncio. **Avaliação do estudante universitário**. Brasília: SENAC, 2009.

SANTOS, Leonor. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5286/1/Santos%20%282008%29.pdf> Acesso em 10 de ago. de 2020.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: Como avaliar?: Critérios e instrumentos.**3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos.** 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

SOUZA, Nádia Aparecida et al. **O erro e a avaliação da aprendizagem:** as concepções de professores e alunos. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2011.

TURRA, C. M. G. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2006.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – Por uma Práxis Transformadora**. São Paulo: Libertad, 1993.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação:** Do "é proibido reprovar" ao é preciso garantir na aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação Formativa: Em Busca do Desenvolvimento do Aluno, do Professor e da Escola**. In: VEIGA, I. P. A; FONSECA, M. (Orgs.). As Dimensões do Projeto Político Pedagógico. Campinas: Papirus, 2001.

ZANON, Denise Puglia e Althaus, Maiza Margraf **Instrumentos de Avaliação na Prática Pedagógica Universitária**, 2008, Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrJ7KT3AsJery0A2jbz6Qt.;_ylu=X3oDMTByOHZyb21tBGNvbG8DYmYxBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNlYwNzcg/RV=2/RE=1589801847/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww1.ufrb.edu.br%2fnufordes%2fpedagogia-universitaria%3fdownload%3d19%3ainstrumentos-de-avaliao-na-prtica-pedaggica-universitria/RK=2/RS=QoeuHhC1CBbcOgejK8JHEodDY5U-. Acesso em 17 de maio de 2020.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXXVI

## SUPERVISOR ESCOLAR: MEDIADOR DO PROCESSO PEDAGÓGICO FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES

Francislayne Firmino Sales Santos[104]; Luara Hawanny Silva Sousa[105]; Josenete Trajano de Souza[106].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-36

**RESUMO:**

Este trabalho tem por objetivo analisar as contribuições do Supervisor Escolar no contexto educacional como mediador no processo pedagógico frente à formação continuada dos docentes. Para tanto, é apresentado um breve panorama histórico da Supervisão Escolar com vistas à compreensão de seu papel no passado e à comparação com sua função na atualidade. Procura-se ainda, refletir sobre a importância do Supervisor Escolar como mediador no processo pedagógico e compreender a atuação deste profissional na busca de mecanismos de intervenções, promovendo estratégias de trabalho, transformando ideias em ações concretas por meio de formação continuada. Os aspectos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa foi uma combinação de análise teórica e estudos bibliográficos. Como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a partir da consulta de capítulos de livros, artigos científicos e informações em sites acerca do tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** Supervisão Escolar. Formação Continuada. Professor.

## INTRODUÇÃO

A busca por uma educação de qualidade é constante nas instituições de ensino, para que isso se torne realidade são necessárias ações que sustentem o trabalho em equipe, profissionais responsáveis, dinâmicos e comprometidos, com habilidades para resolver problemas e tomar decisões.

Com base na organização escolar, o Supervisor Escolar é um desses profissionais, ele auxilia, coordena e, sobretudo, orienta os educadores em suas ações pedagógicas.

104 Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. Orientadora Educacional no Município de Sapé/PB. E-mail: francislaynefirmino@hotmail.com
105 Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. Professora da Rede Municipal de Ensino Pilar/PB. E-mail: luara_hawannybx3@hotmail.com
106 Especialista Em Educação Infantil pela Faculdade Candido Mendes/RJ. Professora da Educação Básica De Pilar/PB. E-mail: tjosenete14ifpb@gmail.com

Além do conhecimento teórico para acompanhar o trabalho pedagógico, percepção e sensibilidade para identificar as necessidades de alunos e docentes, este profissional também tem a incumbência de apontar problemas e, junto à sua equipe, buscar soluções para resolvê-los.

Atualmente, é exigido cada vez mais do professor o conhecimento com as novas tecnologias, a necessidade de trabalhar a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, o ensino por competências e habilidades, a busca de novas metodologias para abranger o maior número de alunos com interesse e as dificuldades frequentes em sala de aula. Neste sentido, o Supervisor Escolar tem papel fundamental no suporte pedagógico, mediando as ações necessárias para uma boa prática docente. O mesmo deve ser consciente do seu papel e de suas atribuições dentro do ambiente escolar, pois, é quem contribui significativamente com o processo de formação docente e a orientação sobre teoria e prática de cada profissional que atua na escola.

Nos dias atuais, um dos principais papéis do Supervisor Escolar tem sido atuar frente à coordenação pedagógica, na realização de encontros de pais e professores e também no processo de formação continuada dos docentes.

É nesta ótica que se encontra a necessidade de formação continuada no contexto da escola partindo das demandas educacionais, que emergem do cotidiano escolar, fazendo com que as principais dificuldades sejam detectadas, fortalecendo assim ações assistemáticas da formação continuada de professores vinculada à prática, à sua observação e à sua avaliação.

> A formação continuada é compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional de: estudo, atualizações, discussões e trocas de experiências. A formação continuada só faz sentido quando é também valorizada individualmente: só é possível aperfeiçoar o professor que queira crescer (FUSARI, 2007, p. 81).

Portanto, o Supervisor Escolar tem papel importantíssimo, pois além de proporcionar aos docentes momentos que aprimorem sua formação, precisa também motivar sua equipe a valorizar e aproveitar bem esses momentos. Porém o professor deve estar disposto a rever sua prática e a sua própria autoformação.

Ao se colocar no papel de formador do corpo docente, o Supervisor estará assumindo a responsabilidade junto aos professores pela qualidade do ensino na escola,

desenvolvendo atividades que busquem uma aprendizagem significativa, assegurando um trabalho harmônico e de qualidade buscando novos caminhos para sanar os desafios encontrados no ambiente escolar.

De acordo com Nóvoa (2002, p. 15) a formação de professores:

> É concebida com um dos componentes de mudança da escola, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, traduz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

Sendo assim, a formação continuada surge com objetivo não apenas de investigar os conhecimentos dos profissionais da educação, mas de transformar os conceitos, contribuir para o melhor desenvolvimento da sua prática e, consequentemente, para o progresso da instituição onde trabalha e de seus integrantes, para uma prática pedagógica com qualidade.

Nessa perspectiva, esta pesquisa visa analisar as contribuições do Supervisor Escolar no contexto educacional como mediador no processo pedagógico frente a formação continuada dos docentes. O tema tece suas contribuições no sentido de compreender a atuação deste profissional na busca de mecanismos de intervenções, promovendo estratégias de trabalho, transformando ideias em ações concretas por meio de formação continuada, para transformar a própria consciência, envolvendo reflexão e ação.

Visando ampliar o arcabouço teórico existente e contribuir de forma significativa com os estudos e pesquisas sobre a Supervisão Escolar no contexto educacional brasileiro a pesquisa toma corpo com a apresentação das seguintes temáticas: Reflexões sobre a Supervisão Escolar no contexto histórico brasileiro, O supervisor escolar como mediador no processo pedagógico e o Supervisor Escolar  e a formação continuada dos docentes.

## REFLEXÕES SOBRE A SUPERVISÃO ESCOLAR NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

Demerval Saviani (2006) tece suas contribuições ao evidenciar que a função supervisora já se fazia presente desde as comunidades primitivas, onde o modo de produção era coletivo, ou seja, os homens ainda não estavam divididos em classes e

produziam tudo em comum, assim se educavam e educavam as novas gerações. Desta forma, a educação coincidia com a própria vida, isto é, os adultos educavam os mais novos e por meio de uma vigilância discreta, protegiam e orientavam as crianças, supervisionando-as já que, "a supervisão deve aparecer aos olhos dos alunos como uma simples ajuda às suas fraquezas" (FOULQUIÉ apud SAVIANI, 2006, p. 15).

No contexto histórico educacional, os jesuítas foram considerados como os primeiros educadores no Brasil. Entretanto, a educação fomentada por eles tinha um caráter de controle social e a tarefa educacional baseava-se na instrução para os indígenas por meio de preceitos da catequese.

No Brasil, a ideia de supervisão aparece a partir de 1549 a partir do plano de ensino enviado pelo Padre Manuel da Nóbrega, foi a primeira pedagogia que utilizava um currículo. Este currículo consistia no ensino enciclopédico, principalmente, da Língua Portuguesa e da doutrina Cristã, fundamentado, na formação do homem universal, humanista e cristão nesse período, a educação era restrita aos filhos da elite (FERREIRA, 2003). Sem se manifestar ainda a ideia de supervisão, surge uma espécie de "vigia" da boa conduta e das regras da educação, como exemplo, temos o Ratio Studiorium, um plano de regras sobre as atividades educativas, que regia o reitor, o prefeito de estudos (supervisor), os professores, as disciplinas, as provas escritas, o bedel (auxiliar do prefeito de estudos, também com a mesma função), os alunos, enfim, tudo era regido por este plano.

Em 1759, com as Reformas Pombalinas, os jesuítas foram expulsos do Brasil, pois com uma prática conservadora insistiam em dominar o pensamento pedagógico da época. Nesse momento, a ideia de supervisão continuava presente, agora englobada nos aspectos políticos-administrativos (inspeção e direção) e também nos aspectos de fiscalização, coordenação e orientação do ensino, na figura dos diretores dos estudos.

Com a Independência do Brasil, são instituídas as escolas de primeiras letras, em 15 de outubro de 1827, foi determinado o "método de ensino mútuo" concentrando no professor as funções da docência e de supervisão. Segundo Almeida apud Saviani (2006, p. 22):

> Durante as horas de aula para as crianças, o papel do professor limitou-se a supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo à sua frente um monitor, um aluno mais

> avançado, que ficava dirigindo. Fora destas horas, os monitores recebiam, diretamente dos professores, uma instrução mais completa, e não era raro ver os mais inteligentes adquirirem a instrução primária superior.

O regulamento educacional do período estabelecia que a função supervisora fosse exercida por agentes específicos, sendo essa missão atribuída ao Inspetor Geral que supervisionava escolas, colégios, casas de educação públicas ou privadas. Suas atribuições também incluíam fiscalizar e padronizar as rotinas escolares as normas oficiais do sistema.

Sob a influência do positivismo no início do período Republicano, a reforma de Bejamim Constant é aprovada, gerando a supressão do ensino humanista nas escolas públicas e o Estado passa a assumir a laicidade.

Com os pareceres de Rui Barbosa e Bejamim Constant, se articula no Brasil a Pedagogia tradicional com ênfase no ensino centrado no professor, e uma relação pedagógica hierarquizada e verticalizada.

O período Republicano ainda foi marcado por um processo de descentralização do controle e de maior organização dos serviços incluindo os educacionais. Nesse momento, o inspetor exercia a função supervisora e dentre as suas atribuições estavam: orientar, controlar, supervisionar, fiscalizar e inspecionar todo o processo educacional promovendo o acompanhamento ao currículo e introduzindo inovações nos métodos de ensino.

Por muito tempo, essa função se deu desta forma, mas chegando a década de 20, no ano de 1924, com o processo crescente de industrialização e urbanização aconteceram várias mudanças na sociedade e na economia, impulsionando reformas. Surgindo assim, surge os “profissionais da educação, que com formação técnica constituíram uma nova categoria profissional” (SANTOS, 2007, p. 113). os técnicos em escolarização, chamados de especialistas em educação, dentre eles estava o supervisor.

Segundo Pinheiro (2007):

> A Associação Brasileira de Educação por iniciativa de Heitor Lira, foi um elemento propulsor e estimulante aos “Técnicos em Educação”. A reforma João Luis Alves em 1914 criou o Departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, separando, assim, a parte administrativa da parte técnica que antes estavam unidas no mesmo órgão no Conselho Superior de Ensino. Esse foi um passo importante

> para a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, essa separação propiciou o surgimento da figura do supervisor distinta da figura do diretor e inspetor. A partir daí, ele é responsável pela parte técnica enquanto o diretor é responsável pela parte administrativa.

Com o passar do tempo, muitas mudanças aconteceram até o modelo de educação atual, mas foi precisamente no final da década de 80 que surgiu, no cenário educacional do Brasil a insatisfação dos profissionais que se encontravam reproduzindo um modelo de educação tecnicista e bancária que, na verdade, apenas "deforma a necessária criatividade do educando e do educador" (FREIRE, 1996).

É também nesse período que a titulação em Supervisão Escolar migra da graduação em Pedagogia para os cursos de pós-graduação Lato Sensu. Assim, o conceito de Supervisão Escolar vai se tornando mais abrangente, tal como percebemos em Rangel (1988, p.13) quando a autora assume que a relação do Supervisor Escolar com os outros profissionais da escola faz-se extremamente necessária ao afirmar que sua função se constitui como "um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem".

Com a aprovação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional vamos ter uma ênfase e especificidade na formação de maneira mais evidente:

> Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Nessa perspectiva, para Saviani (2006, p. 26), o papel do Supervisor Escolar aparece e se estabelece, de fato, "(...) quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições".

Com as mudanças ocorridas no cenário politico e pedagógico as funções existentes na escola passam a integrar o âmbito da escola democrática assim, o Supervisor Escolar se coloca também no papel de formador do corpo docente, assumindo a responsabilidade junto a comunidade escolar pela qualidade do ensino, desenvolvendo atividades que busquem uma aprendizagem significativa, assegurando um trabalho

harmônico, procurando novos caminhos para a formação continuada, e sanando os desafios encontrados no ambiente escolar. A fim de que haja uma condução ampla à reflexão da prática pedagógica e uma maior valorização do caráter multicultural que a educação contemporânea porta (GADOTTI, 2001).

## O SUPERVISOR ESCOLAR COMO MEDIADOR NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Para Prietsch (2001, p. 30):

> Poucas práticas profissionais pagaram um tributo tão alto às condições do tempo em que começaram a se desenvolver no Brasil, tal como ocorreu com a supervisão escolar. Este termo ainda hoje, provoca sentimentos de rejeição ou de desconfiança, pois traz características que lembram superioridade, hierarquização, normatividade, imobilismo, reprodução de práticas, inflexibilidade.

No atual contexto da Educação Brasileira, a concepção antiga, que tornava o Supervisor Escolar uma figura autoritário, foi se perdendo, visto que se compreendeu que esse profissional busca promover continuamente ações de auxílio aos educadores, visando um cenário escolar organizado e transformador, trabalhando em parceria, integrando a escola e a comunidade na qual se insere.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 117), uma educação escolar de qualidade é aquela que:

> [...] promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como sua inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder dlibe participação.

Nessa perspectiva, educar é uma tarefa que exige comprometimento, perseverança, autenticidade e continuidade. As mudanças não se propagam em um tempo imediato, por isso, as transformações são decorrentes de ações.

No entanto, as ações isoladas não surgem efeito. É preciso que o trabalho seja realizado em conjunto, onde a comunidade participe em prol de uma educação de qualidade baseada na igualdade de direitos.

Tendo por base a complexidade do fenômeno educativo que acontece na instituição escolar e os diversos atores nele envolvidos, o Supervisor Escolar torna-se

figura fundamental, pois sua função mediadora promove o planejamento e o acompanhamento do processo educativo.

Vasconcelos (2002) define o supervisor como o articulador do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, estabelecendo contatos entre os campos administrativos e comunitários. Tendo a função de organizar a reflexão, a participação e os meios de concretizar a tarefa da escola, em propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos.

Dentre suas principais funções:

> Dentre suas principais atribuições podemos citar: orientar, controlar, supervisionar, fiscalizar e inspecionar todo o processo educacional através de conferências, palestras, visitas, acompanhar o desenvolvimento do currículo nos estabelecimentos, com objetivos de orientar pedagogicamente os professores mais jovens, buscando eficiência, introduzindo inovações, modernizando os métodos de ensino e promovendo um acompanhamento mais atento do currículo pleno nos estabelecimentos (FERREIRA, 2003, p. 32).

Este profissional destaca-se ainda, pela necessidade de uma formação de qualidade para que suas atribuições sejam desenvolvidas com clareza visando a construção de uma educação que esteja a serviço da formação do cidadão crítico.

Sua trajetória profissional no contexto atual assume um caráter mediador junto aos educadores, atuando com todos os profissionais da escola em prol de uma educação de qualidade para todos.

Enfrenta o desafio de construir seu próprio perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, porém precisa resgatar sua identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica, pois precisa conhecer a realidade e transformá-la.

Traçar caminhos para direcionar as ações pedagógicas, é uma das principais atribuições do Supervisor Escolar na atualidade, através da reflexão constante da teoria, voltando a prática para transformá-la.

Transformar a escola em um local de formação em serviço dos professores, principalmente dos recém graduados, que chegam às escolas cheios de sonhos e, muitas vezes, são transformados em pesadelos, por inexperiência e pela falta de ação pedagógica.

Nesse sentido, este profissional assume uma postura renovada, portanto:

> Abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do supervisor e assume uma posição de problematizador do desempenho docente, isto é, assume com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino, em geral, e, em especial, as da classe regida pelo professor. (MEDINA, 1997, p. 46).

Assim, o Supervisor Escolar passa de fato a atuar na "assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem" (RANGEL, 1988, p. 13-14). Nessa ótica, diferente do que se pensava no passado, este profissional passa a atuar como mediador nas diversas esferas pedagógicas.

Nessa nova construção da ação supervisora, com vistas ao alcance de metas e objetivos educacionais, o Supervisor Escolar torna-se um parceiro do docente na busca de uma aprendizagem real e significativa. Porém, nem sempre essa atuação é assim reconhecida na escola. Mesmo com tantas mudanças no cenário educacional brasileiro ainda há um distanciamento entre a teoria e a prática, pois enquanto os costumes insistirem em arquivar as teorias inovadoras e fazer prevalecer as práticas defasadas, continuaremos tratando esse profissional apenas como controlador ou fiscalizador do ensino.

Atualmente, o profissional da supervisão escolar assume um papel fundamental de líder, porém devemos compreender essa liderança como sendo a capacidade de ouvir e ser ouvido, de conduzir os trabalhos de acordo com a reflexão e o diálogo com as competências necessárias.

Devemos ter cuidado para não relacionar a postura do líder com ações ou imposições meramente autoritárias escondidas na definição de hierarquia.

No tocante a isso, Frison e Abreu (2007) asseveram que:

> Refletir sobre a ação do orientador e do supervisor educacional, ou seja, sobre o exercício de modelos de gestão de orientação e supervisão educativa, é visualizar um profissional comprometido com processos de aprendizagem, estimuladores da construção de conhecimentos e das competências necessárias para pensar e agir com horizontes mais amplos. Funções de planejamento organização e reflexão fazem parte de suas competências e para elas busca inovações que permitam, partindo doreal, criar/ recriar suas práticas (FRISON; ABREU, 2007, p. 2).

O Supervisor da contemporaneidade traz um olhar diferenciado e reflexivo sobre seus afazeres, colaborando para a superação de práticas tradicionais, na articulação do repensar da práxis de todos os envolvidos no processo educacional escolar.

Nesse movimento, esse profissional se torna peça fundamental na construção de uma escola onde preceitos de autonomia e de democracia sejam redefinidos e assumidos na busca da construção de um trabalho que faça sentido para todos os que se encontram no âmbito escolar.

## O SUPERVISOR ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES

Os desafios educacionais e políticos que tangem a contemporaneidade apontam paradigmas que se fundamentam na elevação dos padrões de ensino e em melhores resultados dos alunos.

A eficiência e eficácia no desenvolvimento dos estudantes tem levado os profissionais docentes a refletir sobre a (re)formulação das suas funções e a responsabilidade de sua missão.

A sociedade da informação se estabelece pela potencialização de novas tecnologias no ambiente escolar, com o direcionamento para a valoração do conhecimento para o estímulo de competências e habilidades que favoreçam a formação humana.

Partindo desse ponto de vista surge à importância de preparar melhor o professor para os desafios complexos que se estabelecem na educação formal e uma ferramenta imprescindível nesse processo de qualificação dos professores é a formação continuada e permanente.

Estar em formação, significa construir e desconstruir conceitos, pois no cotidiano escolar temos a noção de que a teoria acompanha a prática, assim o conhecimento e a experiência profissional como lócus da prática educativa, traz a luz reflexões acerca das questões que permeiam o universo escolar.

Ao refletir sobre a formação continuada de professores, sua formação básica e como ela se constrói ao longo da sua carreira profissional é importante para compreendermos as práticas pedagógicas dentro das escolas. Para Nóvoa (2002) “se

tornar professor, é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado".

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. Tendo em vista, que no processo educacional o professor assume o papel de protagonista diante da sua contribuição em formar cidadãos.

A formação do professor deve ser encarada como processo contínuo, que não termina na licenciatura, visto que educar exige uma constante inovação de práticas e metodologias, além da reflexão sobre os rumos que o seu fazer pedagógico deve percorrer para colaborar com a formação de educandos.

A formação continuada possibilita a mudança no âmbito das práticas docente, a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço orientando um processo constante de transformação e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação.

Na busca de avançar rumo a novas possibilidades formativas que favoreçam as ações educativas, ressaltamos a reflexão de Zeichner citando Oliveira (2008, p. 51): "De maneira geral, toda e qualquer ação dentro da escola, de caráter intencional, que propicie o desenvolvimento profissional do docente, pode ser considerada como tempo de formação."

Assim, podemos evidenciar a escola, como espaço de trabalho e local de vivências educativas, também como ambiente favorável para discussões, análises e direcionamentos de ações bem sucedidas de ensino-aprendizagem.

Fusari e Franco explanam:

> Mudanças benéficas ao processo de ensino-aprendizagem tendiam a ocorrer quando o processo formativo acontecera no próprio local de trabalho dos professores, isto é, nas próprias escolas. Dentre os benefícios apontados destacamos: investimento no coletivo da escola, a problematização e análise das práticas em curso, propostas de mudanças no processo de reflexão coletiva dos professores, o estudo analítico do trabalho como currículo em ação, o reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais que compõem as equipes escolares, etc. (FUSARI e FRANCO, 2005, p.19-20).

Porém, não podemos negar as contribuições de cursos feitos fora do local de trabalho.

> A formação acadêmica é de vital importância na constituição da profissionalidade docente, feita por meio dos cursos ofertados pelos sistemas de ensino ou outras organizações. Ambos os processos são importantes na formação dos professores, porém, cada qual, guarda suas especificidades e limitações para dar conta de toda dimensão do ato de ensinar a aprender (OLIVEIRA, 2008, p. 61).

Nessa ótica, o processo de formação docente torna-se repleto de possibilidades. Na escola, esses momentos devem ressaltar o potencial dos seus professores que recorrerão às teorias educacionais para dinamizar a sua prática. O Supervisor Escolar se torna o profissional responsável por articular reflexões, debates e intenções formativas no ambiente escolar assumindo a missão de manter e estimular as relações interpessoais entre a direção, o corpo docente e discente, pais de alunos, criando uma atmosfera de cooperação entre todos, visando uma educação mais eficiente, com fins de atingir uma sociedade mais justa.

Este profissional ainda exerce funções importantes quanto à coordenação, planejamento e à implementação do Projeto Político Pedagógico, que é a proposta ou "documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar." (OLIVEIRA apud FERREIRA; CAMPOS, 2010, p. 10).

O Supervisor Escolar auxilia, então, o professor no que tange às dificuldades encontradas no percurso do trabalho pedagógico, potencializando, com isso, o bom desempenho desse professor (LUCK, 2011). Logo,

> É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática (ALMEIDA, 2001, p. 57).

Medeiros (2007, p. 114) esclarece também que:

> O pensar e o agir do supervisor é permeado pelo conhecimento teórico-prático. Nessa perspectiva, é de fundamental importância que esse profissional promova situações de aprendizagens para os professores de forma organizada e integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa maneira, o supervisor cria condições para que a sua equipe reflita sobre o saber-fazer, articulando conhecimento teórico e prático, tendo em vista a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o Supervisor Escolar tem a função de corresponsável pela formação continuada do corpo docente visando incentivar a postura de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores, capazes de refletir sobre suas ações, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas mais significativas e relevantes para atender as demandas da sociedade, uma vez que sabemos da importância da formação continuada para a efetivação de uma práxis docente mais refletida e comprometida, contribuindo para a melhoria da educação.

Com esse pensamento ainda é necessário reforçamos que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o Supervisor Escolar deve estar preparado para mudanças e sempre pronto para motivar a sua equipe.

O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional. O Supervisor precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta a sua volta valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados.

A formação continuada de professores justifica-se para que se criem condições geradoras de competências e inovações para intervenções propositivas nas situações que vão ocorrendo. É uma concepção de formação que faz das práticas profissionais dos professores contextos de "requalificação do coletivo de trabalho." (NÓVOA, 2002, p. 23).

É o conhecimento construído naquilo que Schon (1987 apud ALARCÃO 2008) designa por reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Os professores devem ser agentes ativos de seu próprio conhecimento e o contexto de trabalho deve propiciar espaços de requalificação da competência profissional.

É a partir da formação continuada com o foco na prática dos professores, que as modificações no âmbito escolar se darão, pois é através da construção de uma consciência crítica, que as mudanças ocorrerão mesmo que não sejam de maneira contínua.

Os momentos de atuação do Supervisor como agente da formação continuada do professor são aqueles em que ele reúne os docentes para discutir questões e problemáticas

de cunho pedagógico, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos. Dessa forma, ele assume o papel de mediador, orientador, interlocutor, conhecedor e transformador da prática pedagógica favorecendo, assim, o processo de ensino e aprendizagem visando uma educação de qualidade para todos.

Percebemos, assim, que a formação continuada precisa ter um significado maior, pois representa oportunidades reais de crescimento profissional, de atualização e valorização da categoria. Quando é compreendido que a formação em serviço instiga à continuidade dos estudos, ressalta-se ainda, a importância da constante atualização do conhecimento (não apenas o técnico) para o desenvolvimento da profissão. Isso também representa o preenchimento de lacunas na prática, o fortalecimento do exercício diário da profissão, ou seja, a dimensão sócio histórica da formação é, também, uma forma de valorizar, cuidar e respeitar o profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste processo de pesquisa, pretendeu-se enfatizar a atuação do Supervisor Escolar no contexto educacional como mediador no processo pedagógico frente a formação continuada dos professores.

Assim, que este profissional ocupa um lugar de fundamental importância no processo de formação docente no espaço escolar. O seu papel é favorecer a construção de um ambiente democrático e participativo, onde se incentiva a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, tendo como resultado deste processo uma educação de qualidade para todos.

Compreendendo que na relação formador/formando, é preciso que haja espaço para que ambos se posicionem como pessoa e profissional, assim, as vivências são retomadas e as histórias são ressignificadas.

Para o desenvolvimento de um trabalho competente, é importante levar em consideração a socialização e reflexão das experiências, de maneira sistemática, de onde emergem as discussões que contribuirão para a construção de uma prática educativa que sane/minimize os anseios e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, contribuindo para o processo formativo dos sujeitos educativos e participantes do processo.

O Supervisor Escolar encontra na escola, impasses, resistências, conflitos, contradições, diferenças, no entanto, para desempenhar seu trabalho frente à realidade escolar, precisa da participação de todos, com equidade e respeito, para assim construir um ambiente de diálogo, de comunicação, de reflexão e de intervenção do processo educativo.

O mesmo deve estar atento ao potencial que os educadores possuem. Conforme explicitaram Guimarães (2005) e Nunes (2004), os professores detêm saberes significativos que resultaram das experiências e da história de vida dedicada à educação.

Espera-se, que este profissional seja reconhecido plenamente em seu espaço de trabalho, para que compartilhe ideias e conhecimentos, traçando o seu caminho transformador, formador e articulador da prática docente. Neste sentido, a fim de contribuir efetivamente com a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, colocam-se novos desafios ao Supervisor Escolar.

Em síntese, este profissional tem o papel fundamental de mediar ações que integrem o individual e o coletivo, subsidiando novas práticas em prol de uma educação de qualidade e que tenha como meta o aprendizado pleno, que não se restrinja apenas ao texto do Projeto Político Pedagógico da escola, mas no cotidiano e em todo contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília,1996.

FERREIRA, Naura Silva C. (Coord.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRISON, Lourdes M. B.; ABREU, Rudimar S. de. **Supervisores e orientadores educacionais nos espaços escolares**. In: Ciência e Conhecimento: Revista eletrônica da ULBRA São Jerônimo. v. 1, 2007, Pedagogia, A. 3. Disponível em: <http://www. cienciaeconhecimento. com.br/pdf/vol001_PeA3.pdf>. Acesso em 27 de setembro de 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. **Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária**. Boletim Salto para o Futuro, v.13, p. 18-23, 2005.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras**. Situações. In: Bruno, E. B.G; 8 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da sua escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18 ed. Loyola: São Paulo. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F; TOSCHI, Mirza S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MEDEIROS, Marinalva Veras. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. Teresina, 2007. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí.

MEDINA, A. S. **Novos olhares sobre a supervisão. Supervisor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NÓVOA. Antônio. **Formações de professores e profissão docente**. Lisboa. Dom Quixote, 2002.

OLIVEIRA, Madalena Alves Vieira de. **Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente**. Belo Horizonte, 2008. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

PRIETSCH, Maria Daisi da Fonseca. **A supervisão escolar e a formação de professores**. Pelotas, 2001. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas

RANGEL. M.(Org.) Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função a profissão pela mediação da ideia**. In: FERREIRA, Naura Syria Carpeto (org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Schön, D. (1987). **Educating the reflective practioner.** São Francisco, CA: Jossey-Bass.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXXVII

## UMA BREVE REVISÃO DAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Angela Maria da Silva Campos[107]; Célia Maria Cerantola de Mattos[108]; Simone Lopes Mendes[109].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-37

**RESUMO:**

Neste artigo apresenta-se uma breve revisão teórica baseada no livro sobre a Aprendizagem dialógica na sociedade da informação (AUBERT et al., 2016), destacando os teóricos Noam Chomsky (2001) e Jürgen Habermas (2001). Para esses teóricos, valoriza-se a interação dialógica sempre mediada pela linguagem. Tais conceitos apontam para o diálogo como práxis, fundamental à aprendizagem, à constituição do desenvolvimento humano e à democracia; conferindo o direito dos aprendizes se fazerem e se refazerem no mundo. E assim, considerar que todo ser humano tem capacidade de interagir e se comunicar, expressando seus pensamentos, ideias e argumentos, independente das condições sociais, culturais, políticas, econômicas, de cada um.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Sociedade da Informação. Aprendizagem Dialógica.

## INTRODUÇÃO

O cenário atual educacional, fruto de processo histórico de dominação herdado do colonialismo, fortemente marcado por profundas desigualdades econômicas, sociais e culturais onde verificamos a existência de agudas assimetrias de norte ao sul do país entre todas suas regiões, bem como exclusões por classe social, escolaridade, gênero, território, idade entre outros, retrata o ambiente escolar contemporâneo, que se apresenta como: volátil, incerto, complexo, ambíguo e de permanente reflexão incluindo a aprendizagem

107 AEDB. Mestre em Avaliação pela Fundação Cesgranrio. AEDB, atua como Coordenadora de Curso e Professora Titular do Curso de Pedagogia; Membro do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco; Professora pesquisadora do CPGE e Membro Suplente do Conselho Municipal de Educação de Resende. E-mail: angela@aedb.br
108 AEDB. Pós-Graduada em Didática do Magistério Superior pela Associação Educacional Dom Bosco. Membro do Conselho do Mosaico da Mantiqueira. E-mail: cel.eng.mattos@uol.com.br
109 AEDB. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (2013). Professora na cidade de Resende-RJ do Departamento de Letras, Administração e Logística da Associação Educacional Dom Bosco, Colégio Dom Bosco, Colégio Anglo Resende e Colégio Estadual Oliveira Botelho como professora concursada do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: simone.mendes@aedb.br

e as práticas de ensino, suscitando inúmeras indagações. Dentre elas perguntamos: como ajustar o processo pedagógico para as características da geração atual?

Historicamente, os aspectos que compõem as sociedades podem ser: políticos, econômicos, sociais, tecnológicos, biológicos, entre outros, os quais evoluíram, estando estes, sempre vinculados ao contexto social. Entretanto, a dimensão educativa formal se mantém a mesma desde o século XVIII. O modelo que atendia a sociedade industrial não soluciona mais os desafios atuais da Sociedade da Informação, cujas características básicas como: liderança, resiliência, proatividade, inovação, comunicabilidade, capacidade de aprender e desaprender, inteligência emocional, trabalhar em equipes, integrar informações, não são desenvolvidas nas escolas, mas sim a educação que é verbalista continua a se manter inalterada.

Esse modelo é baseado na perspectiva de transmissão de conhecimentos consagrados como únicos e imutáveis, descontextualizados da realidade social e dos aprendizes de hoje, onde em seu referencial teórico os aspectos psicológicos e sociológicos não são contemplados, o que reproduz as desigualdades, não levando em consideração o contexto onde os aprendizes se inserem.

A escola tem dificuldade de acompanhar as mudanças no mundo, nas pessoas e a possibilidade de acesso rápido a qualquer informação. O Professor precisa alterar seu papel de transmissor para o de dinamizador da aprendizagem, proposta que já foi apresentada na década de 70 pelo respeitado pensador e educador Carl Rogers (1969) que afirma a importância do facilitador da aprendizagem para que a relação interpessoal seja verdadeira e aberta entre os aprendizes.

A capacidade de facilitação de aprendizagem não se resume a dominar um conteúdo, organizar currículos e cronogramas, dar aulas expositivas, usar livros e recursos audiovisuais – apesar de tais elementos poderem servir didaticamente. A facilitação da aprendizagem não pode se limitar ao formalismo educacional, pois ele "[...] baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz" (ROGERS, 1969, p. 108). Uma turma na qual o professor privilegie uma interação positiva e harmoniosa com os alunos, estes poderão desenvolver competências relacionadas ao respeito e interações necessárias ao convívio com outros humanos.

Para atender as características atuais, são necessárias concepções de aprendizagem que auxiliem na formação do ser humano como um todo, onde seja possível integrar novas informações em todas as áreas, sendo de fundamental importância, ter conhecimentos novos e atualizados inseridos em grupo, dentro de um contexto social, histórico, econômico, dinâmico e diversificado.

Pacheco considera

> Um grande erro pensar que se pode construir uma sociedade de indivíduos autônomos, participantes e democráticos, enquanto a escola for idealizada como local de apenas treinamento cognitivo. Deste modo, é indispensável ir além do aprender a ler, a escrever e a contar. Os processos de ensino e de aprendizagem envolvem muito mais do que repetir lições e currículos programados. (PACHECO, 2010, p. 13).

Nesse cenário, a aprendizagem dialógica se apresenta como uma concepção que mesmo incorporando muito das concepções anteriores, ultrapassa significativos obstáculos, assumindo uma perspectiva comunicativa, onde o aluno recebe dados quantitativos e qualitativos, informações em grande quantidade, que serão processadas em conhecimento ou descartadas após articular, refletir e pesquisar. Como pode ser observado na figura 1.

Figura 1. Pirâmide do Conhecimento

Fonte: (SHEDROFF, 1999. p.271).

Observando a Pirâmide do Conhecimento, que traz uma representação da Era da Informação, verificamos a existência de muitos dados, muitas informações, poucos conhecimentos e pouca capacidade de desenvolver sabedoria, construir aprendizagens e elaborar projetos. Para mobilizar os conhecimentos em sabedoria demanda tempo de leitura, análise, comparação e seleção sabendo trabalhar simultaneamente todos os dados.

## APRENDIZAGEM DIALÓGICA

A Aprendizagem dialógica, diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem baseada na intershedação e na comunicação preconizadas pela sociedade da informação mediante estudos de teóricos respeitados e renomados como: Vygotsky, Habermas e Chomsky que demonstram a necessidade do aluno de incorporar conhecimentos linguísticos, sociológicos, psicológicos, filosóficos e educacionais, interpretando-os no contexto do mundo onde vive. Dessa maneira, a educação passa a ter como base uma concepção interdisciplinar, considerando aspectos antropológicos, biológicos, econômicos, pedagógicos, entre outros.

Os autores mencionados consideram o início da Sociedade da Informação, concomitante com o esgotamento das fontes de produção industrial e o início da revolução tecnológica global. Nesse período contemporâneo, o objetivo de sucesso das pessoas, empresas, países e instituições, se concentram na capacidade de acessar, selecionar e processar informações diversas.

Noam Chomsky (2007) pertence à "revolução cognitiva" onde suas contribuições revolucionaram o mundo educacional e social, pois ele considera significativa a capacidade dos indivíduos de construir uma gramática interna ou gerativa partindo do pressuposto que todas as pessoas são dotadas geneticamente para a linguagem, entretanto com o tempo, durante o processo de aquisição da linguagem os parâmetros da língua concreta são fixados no falante constituindo assim a competência desta.

A competência linguística faz com que todos, mesmo que de níveis sociais diferentes possam compreender um ao outro por ser o mesmo código, isto é, a mesma língua. A variante acadêmica sempre foi mais valorizada que outras por evidenciar o que seja "certo" ou "errado" dentro da língua, assim alguns grupos sociais e regiões acabam sendo diminuídos em suas formas de concretizar uma comunicação. A Sociolinguística veio como estudo para valorizar todos os modelos de comunicação existentes, não acreditando no conceito tradicional de inteligência que exclui as pessoas em sua fala por não terem o estudo formal acadêmico.

Assim, acredita-se na concepção universalista onde o aspecto social unifica todas as pessoas independentemente de sua cultura, gênero, nível econômico, nível acadêmico,

entre outros, pois a língua é um instrumento de acesso a informações, comunicação e pode influenciar o outro. Esta universalidade associada a língua materna gera a competência linguística do indivíduo.

Outro teórico representante dessa concepção, Jürgen Habermas (2001) considera que a Ação Comunicativa é capaz de transformar aspectos objetivos, subjetivos e sociais do mundo, referindo-se a racionalidade como sistema operante da coletividade. Segundo o autor a linguagem é usada como importante ferramenta de transformação, permitindo construir interações comunicativas com outros humanos promovendo diálogos argumentativos.

Habermas (2002) afirma que a educação necessita ser compreendida no sentido mais abrangente possível, acolhendo processos de formação científicos, culturais e sociais, dentro de todos os espaços onde ocorrem, considerando a formação do ser humano ao invés de observar somente o processo educativo. Além disso, obter entendimento mútuo no agir comunicativo é, para Habermas (2001a), um mecanismo que socializa e, ao mesmo tempo, individualiza o sujeito. Essa ideia é o princípio básico para explicar a formação da identidade do indivíduo.

Portanto os processos de ação comunicativa possuem como uma de suas principais funções a construção recíproca da sociedade, da personalidade e da cultura, que se constituem componentes estruturais do mundo e da vida, pelas interações mediadas pela linguagem. O que mais importa nessa análise é que o espaço é pré-estruturado simbolicamente e linguisticamente constituído pela interação entre agentes capazes de falar e agir, interagindo um com o outro. Fica evidenciado que a sociedade e o indivíduo se constituem reciprocamente através do agir comunicativo.

Na educação temos que enfrentar dois desafios, a conservação e a transformação**.** A transformação poderá ter alterações nos recursos intelectuais assumindo um papel relevante diante dos recursos materiais que até então eram determinantes. A conservação diz respeito à importância dos valores, das tradições, da diversidade, da inclusão, do respeito à dignidade humana entre outros que permanecem inalteráveis. Assim, a técnica não tem valor essencial e sim funcional. É necessário fazer pesquisas não só como princípio científico, mas educativo para obter-se um princípio laboral imperativo. Quem

não pesquisa, assiste a trabalhos acadêmicos reproduzindo o que outros escrevem sem fazer uma leitura crítica.

Dessa forma, a educação é idealizada como um conjunto de processos de ensino aprendizagem presente em todos os grupos sociais. Ela é responsável pela conservação de modos culturais que refletem ações, estados e movimentos de cada sociedade, podendo ser formal, quando tratada em espaços escolarizados, ou informal, quando ocorre no cotidiano de cada indivíduo.

> Há uma convergência no sentido de salientar uma maior presença do diálogo em diferentes âmbitos da vida social e nas relações interpessoais presentes nos estudos de Freire (Pedagogia), Mead e Vygotsky (o interacionismo simbólico ou a psicologia sócio-histórica), Habermas (filosofia), Back (sociologia), Chomsky (política), afirmam a importância do campo educacional, e entre outros (AUBERT et. al, 2016, p. 25).

Portanto, a comunicação e a interação se apresentam como as principais características da aprendizagem dialógica, possibilitando o aprendizado da compreensão do mundo contemporâneo, a resolução dos problemas cotidianos, promovendo acordos e melhorias da convivência. Por isso, não se concebe o conhecimento isolado, pois o que existe é uma diversidade de saberes. É necessária uma reorganização interdisciplinar, superando concepções que separam os conhecimentos por disciplinas, desprezando a interdependência dos saberes e das contribuições possíveis de todas as áreas, englobando uma aprendizagem significativa e cooperativa entre elas. É importante perceber que a relação de poder baseada na sociedade patriarcal vem dando lugar para relações dialógicas, onde o consenso vem se apropriando, dando mais poder aos interlocutores.

Concebe-se à educação e à instituição escolar como um conjunto de processos de ensinar e aprender que estão presentes em todos os grupos sociais, compreendendo o processo evolutivo da educação. Ela é responsável pela manutenção de modos culturais que refletem ações, estados e movimentos de cada sociedade. Portanto, se as velhas relações de poder servem cada vez menos para alcançar consensos em casa, por que acreditar que essas relações de poder funcionarão nas escolas? Os antigos padrões e normas da sociedade industrial estão perdendo sua legitimidade na sociedade atual.

Em todos os segmentos sociais, as pessoas procuram mais o diálogo e a negociação, o que dissemina os saberes. Todos e todas podem contribuir com argumentos

baseados em nossas diferenças, experiências e recursos culturais. Constata-se uma desmonopolização do conhecimento especialista. Ninguém detém o conhecimento totalmente. Trocamos conhecimentos e o desafio maior é o respeito pelas pessoas e o por nós mesmos.

Isso traz o desafio da parceria e cooperação. O que seria de cada um se não enxergamos algo que outro percebe? É importante que as pessoas valorizem as dificuldades e limitações do outro, pois não será educação se isso não ocorrer. As informações e o conhecimento já são públicos, gratuitos e de fácil acesso para grande parte da população.

Nessa perspectiva, o processo de ensinar e de aprender precisa ser desenvolvido de forma dinâmica, com o aluno tendo oportunidade de compreender e contextualizar o mundo que o cerca, posicionando-se sem preconceitos e desenvolvendo uma postura de participação ativa na sociedade. Consequentemente, a ciência irá seguir esses movimentos produzidos no contexto social e cultural, definindo novos esquemas para a interação e aprendizagem. Evidencia-se as contribuições dos autores: Touraine (2006) e Beck (1997) no âmbito da Sociologia, os desenvolvimentos atuais de perspectiva de Mead (1972) e Vygotsky (1989) na psicologia e de Freire (1996), no campo da Pedagogia, que nos oferecem elementos para utilizar o diálogo como propulsor de igualdade social democrática, oportunizando contextos melhores para o desenvolvimento e aprendizagem. Não cabe mais uma diferenciação entre teórico e prático. Precisa-se trabalhar de forma colaborativa com os diferentes setores da sociedade para estabelecer uma interação comunicativa entre todos os contextos onde os alunos aprendem e se desenvolvem. Propicia-se aprendizagem quando se criam espaços de interação dialógica entre a escola e demais setores da sociedade. Assim Vygotsky (1989) serve como referência-chave, quando afirma a importância da interação social para a aprendizagem.

Na educação formal o exercício de ensino e de aprendizagem está fundamentalmente centrado em três elementos: o professor, o aluno e o conhecimento científico. Nesses elementos, existem fatores que influenciam e determinam os resultados do processo educacional que não são valorizados, tais como: as interações sociais, as relações de afetividade, a comunicação virtual, as relações com as famílias, comunidades,

meios de comunicação, a didática de ensino e as metodologias utilizadas no desenvolvimento das diferentes atividades.

No que se refere às metodologias utilizadas ao longo do desenvolvimento da educação formal, encontra-se como um dos primeiros representantes o behaviorismo, representante da uma aprendizagem passiva, que não apela em nenhum momento a uma contribuição criativa dos aprendizes. Substituída ou complementada pela teoria construtivista, que sem dúvidas, se apresentou como a mais influente na época, nomeada também como teoria da aprendizagem verbal significativa de Ausubel (2003). Para ele, aprender significativamente é ampliar e valorizar as aprendizagens já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

O psicólogo Jean Piaget (1972) baseou seus estudos na teoria sobre a aprendizagem cognitiva, realizando uma grande revolução pedagógica, onde o desenvolvimento cognitivo foi dividido em quatro etapas, em cada uma delas surgem novas maneiras de processar a informação. Segundo Piaget (1973) (as etapas são: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais, mediante esta divisão os princípios da nossa lógica começam a se instalar antes da aquisição da linguagem, sendo gerados através da atividade sensorial e motora em interação com o meio, especialmente com o meio sociocultural.

No entanto, as mais relevantes contribuições para a educação atual, se baseiam na teoria de Vygotsky (1989), que vai muito além da teoria de Piaget (1973), ao estabelecer relações entre o desenvolvimento e o entorno sociocultural. Considera-se que os significados dados à realidade social, foram criados em interações, onde as pessoas criam e recriam os significados relativos a sua realidade, e que são o produto de arranjos intersubjetivos conseguidos através de processos comunicativos. Para ele, primeiro são produzidas mudanças no plano social e, depois, no plano cognitivo individual, ou seja, tudo o que acontece no plano intrassubjetivo ocorreu primeiro no plano intersubjetivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que a língua é um elemento que possibilita o acesso a informação, além de propiciar a comunicação, influenciando o comportamento dos pares, e facilitando a interação com os demais. Chomsky (2007) alerta os profissionais de

educação, quanto a responsabilidade em observar com atenção todos os alunos, adequando às oportunidades e investigando a forma ideal do conhecimento chegar a todos os alunos.

Na Sociedade de Informação, a aprendizagem depende cada vez mais das interações entre as pessoas e espaços de seu entorno, além da sala de aula, que não se apresenta de maneira exclusiva para obter o aprendizado e o desenvolvimento.

Portanto, o conhecimento acontece em situações de interação entre pessoas diferentes, que colaboram com as suas vivências, experiências e sentimentos. E assim o ambiente também se altera, ocorrendo uma reflexão crítica sobre a vida e a sociedade através do diálogo igualitário entre todos. Quando o conhecimento é criado em interações dialógicas, o sentido aumenta.

O sentido não existe antecipadamente, ele se cria, como acontece também com o conhecimento, na interação comunicativa, possibilitando que todas as pessoas, oriundas de múltiplos espaços ou diferentes situações sociais, origem cultural ou étnica, participem nos diálogos nos quais possam apresentar suas concepções e expectativas.

O compromisso do professor e do aprendiz na Sociedade da Informação deve ocorrer mediante o espírito da descoberta, espírito de pesquisa, espírito científico e espírito da inovação. Nesse contexto não tem mais a dicotomia de pesquisador teórico e prático, tudo está integrado.

Os autores estudados destacam que a aprendizagem não pode se separar do contexto social. A partir da elaboração de um cenário que contemple todos os alunos, é possível superar as barreiras escolares em sua forma atitudinal, organizacional ou didática. Nesse sentido, a diversidade é um elemento de riqueza cultural, humana e acadêmica, que beneficia todas as pessoas inseridas no processo educativo da Sociedade da Informação.

## REFERÊNCIAS

AUBERT, A. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação.** São Carlos: EDUFSCar, 2016.

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção do conhecimento:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BACK, L**. Live sociology:** social researchand its futures. The Sociological Review, v. 60, 2012.

BECK, U. **A reinvenção da política:** rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony;LASH, Scott. Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna.São Paulo: UNESP, p. 11-72, 1997.

CHOMSKY, N**. Linguagem e mente. Brasília.** Universidade de Brasília, 1998.

_____. **La (des) educación.** Barcelona: Crítica, 2001.

_____. **Linguagem e responsabilidade.** São Paulo: JSN, 2007.

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

_____. **Pedagogia da Esperança.** 5a ed. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

HABERMAS, J. **Teoria de La acción comunicativa.** Volumen I: racionalidad de La acción. Madrid: Taurus, 2001a.

_____.**Teoria de La acción comunicativa.** Volumen II: crítica de La razón funcionalista. Madrid: Taurus, 2001b.

_____. **Discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MACHADO, N. **Pirâmide informacional**. Fonte: Machado, p. 65, 2000.

MEAD, G. H. (1972). **Espiritu, persona y sociedad:** desde elpunto de vista delconductismo social. Buenos Aires: Paidós.

PACHECO, E. M.. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e possibilidades.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065. Acesso em: 16 maio 2018.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 2ª Edição. Editora: Forense, 1972.

_____. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo. Unesco, 1973.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender.** 3 ed. (E. G. M. Machado& M. P. Andrade, Trad.s). Belo Horizonte: Interlivros. 1969.

SHEDROFF, N. **Information Interaction Design:** a unified field theory of design. In: information design. Cambridge: MIT Press, 1999.

TOURAINE, Alain. **Um novo Paradigma para compreender o mundo hoje.** 3ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXXVIII

## USO DE DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS NA ADOLESCÊNCIA

Ana Jakellyne Pecori Viana[110]

DOI - Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-38

**RESUMO:**

Este estudo surgiu da necessidade de sensibilizar os professores, pais e adolescentes na instituição escolar, diante do crescente índice do uso de drogas lícitas e ilícitas, e por compreender que se trata de um problema complexo, que engloba aspectos sociais, culturais, econômicos, bem como afeta diretamente o aprendizado do adolescente e, consequentemente, o ambiente escolar. Foram empregados como metodologia, a pesquisa bibliográfica. Com os resultados obtidos durante o desenvolvimento do projeto espera-se também buscar novas possibilidades de recursos e estratégias que possam despertar nos professores, pais e adolescentes, a participação na realização de campanhas de prevenção às drogas dentro da escola, destacando a importância do envolvimento de todos os adolescentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Drogas. Escola. Adolescente.

## INTRODUÇÃO

Na experiência que pude compartilhar no contexto escolar, foi possível identificar alguns alunos do Ensino Médio debatendo sobre o uso e consumo, e principal diferença entre drogas lícitas e ilícitas. De acordo com Jimenez e Tucci (2017, p. 487), a inclusão e aprofundamento da implicação dos fatores político sociais nos estudos sobre uso de drogas na adolescência se faz fundamental, já que o cenário do uso de drogas na adolescência, está fortemente permeado pelas ações e omissões destas políticas.

Deste modo, os adolescentes, usuários de substâncias psicoativas, têm influência direta ou indireta de amigos tanto no início quanto na manutenção do uso de drogas. Além disto, o uso dessas substâncias pode promover o envolvimento com atividades ilegais,

110 Mestranda do Programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: anajakellyne@hotmail.com

maior exposição à violência, podendo restringir sensivelmente o número de pessoas com as quais o adolescente se relaciona.

A dependência das substâncias psicoativas, ou seja, qualquer droga que altere o comportamento e que causa dependência (álcool, maconha, cocaína, crack, medicamentos), se caracteriza por o indivíduo sentir que a droga é tão necessária em sua vida quanto o alimento (MARCAL, 2012). A Organização Mundial de Saúde (OMS) reconhece a dependência química como doença, pois causa alteração da estrutura e funcionamento normal da pessoa. Ressalta-se que por definição, a doença da dependência não é responsabilidade do dependente, podendo ter várias interpretações, por ser elaborada por grupos de diferentes áreas (médica, científica, moral ou legal) (BRASIL, 2004).

Para Pacheco e Scisliski (2013) e Frandoloso (2008) o consumo de substâncias psicoativas cresceu assustadoramente a partir da segunda metade do século XX, configurando-se nas últimas décadas desse século. Em função da complexidade desse fenômeno na atualidade, a dependência química é um problema que vem recebendo crescente atenção, mobilizando tanto o sistema de saúde (PRATTA, 2009). A dependência química, na atualidade, corresponde a um fenômeno amplamente divulgado, discutido e vivenciado, pois o uso abusivo de substâncias psicoativas tornou-se um grave problema social, de saúde pública e que envolve muitos dos profissionais da saúde diante desta realidade (RIBEIRO, 2004).

Conforme Frandoloso (2008, p. 10) o significado de dependência química está relacionado ao conjunto de relação biopsicossocial:

> A dependência química é uma das causas do vazio existencial, da dor, da angústia e do sofrimento humano. É uma das maneiras que o indivíduo encontra para fugir da sua realidade de vida e isso se dá quando ele não tem mais uma razão para viver, um sentido, uma missão para cumprir.

A adolescência é uma etapa da vida com grande potencial de incremento de habilidades e competências, dentre elas, os comportamentos prossociais. Eles são definidos como comportamentos que favorecem outras pessoas ou grupos sem busca de recompensa externa ou material e podem gerar reciprocidade positiva nas relações

interpessoais e sociais, configurando-se como estratégias para mobilização de recursos protetivos para a saúde mental.

Desta forma, os serviços de atendimento a adolescentes necessitam de pessoas capacitadas para atender a essa demanda e habilitadas para a avaliação dos transtornos mentais presentes na adolescência. Assim, o atendimento aos adolescentes que se envolvem com o uso de drogas, com ou sem comorbidades, necessita contemplar no tratamento, o desenvolvimento global dos envolvidos, auxiliando-os na resolução dos conflitos, motivando-os na mudança de seu comportamento (OLIVEIRA, 2005).

A adolescência, relevante fase de transformação, constituição e estruturação da identidade, inclui importantes transições psicossociais. Muitos adolescentes, em especial os que vivem em centros urbanos, estão inseridos em territórios permeados por violência e comportamentos antissociais. Espaços destinados ao desenvolvimento, à educação e à promoção de saúde, como as instituições de ensino, por vezes não escapam desse cenário repleto por violência.

A adolescência tem sido descrita como um dos marcos mais importantes no processo de desenvolvimento humano, inserindo-se como transição entre a infância e a idade adulta, quando são estabelecidos hábitos de conduta e modelos de socialização. É nessa fase que se criam princípios da moralidade adulta, dos códigos éticos e do compromisso ideológico (PAJARES et al., 2015).

Este projeto se justifica pela importância em inserir os adolescentes frente às informações sobre o uso e consumo de drogas, propiciando a reflexão sobre as possíveis consequências com relação à utilização das drogas na vida de uma pessoa. Também, é possível evidenciar a efetividade de uma intervenção breve dirigida a adolescentes usuários de substâncias psicoativas na redução do consumo de substâncias. Embora outros fatores possam ter também contribuído para isto, a orientação preventiva parece ter reduzido o aumento no consumo de maconha, mas aumentado o de álcool e tabaco. São necessários estudos mais aprofundados sobre a efetividade de programas de prevenção do uso de álcool e outras drogas, a fim de que se desenvolvam abordagens mais abrangentes e eficazes (MICHELI; FISBERG; FORMIGONI, 2004).

De modo geral, Salles, Chaves, Moreira, Brito, Mendonça e Oliveira (2016) apontam que nos últimos tempos, as ações voltadas para o uso de substâncias psicoativas

têm progredido de um padrão em que eram focadas no tratamento e na intervenção, para valorizar a educação, a saúde, a vida e a contribuição familiar, ou seja, passam a ser direcionadas a estratégias de prevenção. Como demonstrado em alguns estudos o ambiente escolar, onde geralmente o adolescente se encontra inserido, constitui um espaço favorável para realização dessas estratégias, pois sua função fundamental de educar para a vida, propicia melhor entendimento das coisas e pode gerar mudanças sociais para um futuro melhor para esses jovens. Para intervir como elemento de proteção contra o uso de drogas o campo do ensino deve se articular com o da saúde, para que juntos estabeleçam ações a serem desenvolvidas.

## LEVANTAMENTO BIBLIOGÁFICO

Para Pacheco, Scisliski (2013) e Frandoloso (2008) o consumo de substâncias psicoativas cresceu assustadoramente a partir da segunda metade do século XX. Em função da complexidade desse fenômeno na atualidade, a dependência química é um problema que vem recebendo crescente atenção, mobilizando o sistema de saúde (PRATTA, 2009). A dependência química na atualidade corresponde a um fenômeno amplamente divulgado, pois o uso abusivo de substâncias psicoativas tornou-se um grave problema social, de saúde pública e que envolve muitos dos profissionais da saúde diante desta realidade (RIBEIRO, 2004). Conforme Frandoloso (2008, p. 10):

> A dependência química é uma das causas do vazio existencial, da dor, da angústia e do sofrimento humano. É uma das maneiras que o indivíduo encontra para fugir da sua realidade de vida e isso se dá quando ele não tem mais uma razão para viver, um sentido, uma missão para cumprir.

A adolescência é uma etapa da vida com grande potencial de incremento de habilidades e competências, dentre elas, os comportamentos psicossociais. Eles são definidos como comportamentos que favorecem outras pessoas ou grupos sem busca de recompensa externa ou material e podem gerar reciprocidade positiva nas relações interpessoais e sociais, configurando-se como estratégias para mobilização de recursos protetivos para a saúde mental (OLIVEIRA, 2005).

O atendimento aos adolescentes que se envolvem com o uso de drogas, com ou sem morbidades, necessita contemplar no tratamento, o desenvolvimento global dos

envolvidos, auxiliando-os na resolução dos conflitos, motivando-os na mudança de seu comportamento problema e promovendo ações de conscientização do seu estilo de vida (OLIVEIRA, 2005).

A adolescência, relevante fase de transformação, constituição e estruturação da identidade, inclui importantes transições psicossociais. Muitos adolescentes, em especial os que vivem em centros urbanos, estão inseridos em territórios permeados por violência e comportamentos antissociais.

Da mesma maneira, é possível evidenciar a efetividade de uma intervenção breve dirigida a adolescentes usuários de substâncias psicoativas na redução do consumo de substâncias. Embora outros fatores possam ter também contribuído para isto, a orientação preventiva parece ter reduzido o aumento no consumo de maconha, mas aumentado o de álcool e tabaco. São necessários estudos mais aprofundados sobre a efetividade de programas de prevenção do uso de álcool e outras drogas, a fim de que se desenvolvam abordagens mais abrangentes e eficazes (MICHELI; FISBERG; FORMIGONI, 2004).

De modo geral Salles, Chaves, Moreira, Brito, Mendonça e Oliveira (2016), apontam que nos últimos tempos, as ações voltadas para o uso de substâncias psicoativas têm progredido de um padrão em que eram focadas no tratamento e na intervenção, para valorizar a educação, a saúde, a vida e a contribuição familiar, ou seja, passam a ser direcionadas a estratégias de prevenção.

Segundo o Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID), a dependência é o impulso que leva a pessoa a usar uma droga de forma contínua (sempre) ou periódica (frequentemente) para obter prazer. Com isso, algumas pessoas podem também fazer uso constante de uma droga para aliviar tensões, ansiedades, medos, sensações. Neste contexto, a dependência pode ser avaliada de forma física e psicológica. A dependência física caracteriza-se pela presença de sintomas e sinais físicos que aparecem quando a pessoa rompe com o uso de drogas ou diminui bruscamente. Em relação à dependência psicológica corresponde a um estado de mal estar e desconforto que surge quando o dependente interrompe o uso de uma droga.

Assim, verifica-se que os sintomas mais comuns são ansiedade, sensação de vazio, dificuldade de concentração, mas que podem variar de pessoa para pessoa. Vale ressaltar que, a maioria dos casos relacionados à dependência física pode ser tratada. Por outro

lado, o que quase sempre faz com que uma pessoa volte a usar drogas é a dependência psicológica, de difícil tratamento e não pode ser resolvida de forma relativamente rápida e simples como a dependência física.

Para Vizzuso (2014) a adolescência é um período de grandes mudanças e instabilidade de humor, além de ser um o período no qual podem se manifestar conflitos latentes, psicológicos e sociais. Das pressões sociais e psicológicas vividas nesta fase, o adolescente pode buscar alívio no uso de drogas, que vêm sendo utilizadas cada vez mais cedo e com mais frequência pelos adolescentes. Sendo assim, observa-se que da família para o meio social, o adolescente, aos poucos, vai transferindo suas aspirações e experimentando vivências até então não permitidas, na ânsia de assumir uma posição de maior poder. O consumo de drogas é, em nossa cultura, parte da realidade do mundo adulto e, portanto, uma experiência que muitos adolescentes cobiçam ter, como sinal de pertencimento a esse mundo.

Assim, estudos corroboram apresentando números significativos de dependência diante do público adolescente, salientando este momento, como especial na vida do indivíduo. Nessa etapa, o adolescente não aceita orientações, pois está testando a possibilidade de ser adulto, de ter poder e controle sobre si mesmo. É um momento de diferenciação em que "naturalmente" afasta-se da família e adere ao seu grupo de iguais, havendo a possibilidade da experiência do uso de drogas. Ao entrar em contato com drogas nesse período de maior vulnerabilidade, expõe-se também a muitos riscos.

Vale destacar a importância do conjunto e interação entre equipe interdisciplinar e família na prevenção do uso de drogas entre adolescentes. O encontro do adolescente com a droga é um fenômeno muito mais frequente do que se pensa e, por sua complexidade, difícil de ser abordado (MARQUES; CRUZ, 2000). More, Crepaldi, Gonçalves e Menezes (2009) acrescentam sobre a importância da interdisciplinaridade dentro de cada especialidade de equipes visando à sustentação de uma ação unificada. Acredita-se que as relações, o contexto, as interações de todos os elementos envolvidos constituem saberes interligados com trocas de conhecimentos com os demais profissionais.

Desta forma, salienta-se que, as principais características de um profissional é ser capacitado para intervir e em cima disso produzir conhecimentos a partir das

necessidades, com os recursos disponíveis juntamente à equipe, devendo estar sempre pronto a novas intervenções no campo de atuação. Logo, compreender essa dimensão através dos adolescentes permite à equipe interdisciplinar ampliar o conhecimento sobre o campo de atuação, as formas de enfrentamento utilizadas e por conseguinte, as possibilidades de manejo em suas intervenções. Obter conhecimentos sobre o tema proposto poderá auxiliar a equipe de saúde, os familiares e os próprios adolescentes promovendo discussões em relação à prevenção do uso de drogas com adolescentes e familiares.

Marcon, Sene e Oliveira (2015) assinalam sobre a importância do contexto familiar, espaço onde as relações entre os diferentes membros se desenvolvem, interfere diretamente no amadurecimento dos adolescentes e se configura em uma base de sustentação em meio a tantas descobertas. Na adolescência há busca intensa por uma identidade pessoal, além da necessidade de se destacar no grupo familiar, momento em que pode ser evidenciada uma "crise psíquica", predispondo o adolescente a uma situação de vulnerabilidade, com comportamentos de risco, uma vez que são sujeitos em formação e que estão se integrando às normas e regras sociais.

Sendo assim, percebe-se que os contextos familiares onde os relacionamentos são insatisfatórios, com ausência de diálogo e incompreensão, entre os pais ou outros familiares do convívio, são propícios ao uso de drogas pelos adolescentes, pois é nesse ambiente que eles irão se deparar com os modelos de comportamentos a serem seguidos. Para isso, ressalta-se a necessidade da participação da família e das intervenções breves neste contexto, pois as interações e os vínculos familiares podem ser, na maioria das vezes, favoráveis ao convívio social e à recuperação do adolescente usuário, bem como podem promover atitudes incompatíveis com o tratamento e convívio em sociedade quando se encontram fragilizados, gerando conflitos dentro do contexto familiar.

Igualmente, é possível compreender a importância e necessidade de pesquisar aprofundar os estudos neste contexto, pois de acordo com a Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), baseadas em evidências científicas, as estratégias de prevenção trabalhadas com famílias, escolas e comunidades podem garantir que crianças e jovens, principalmente os mais marginalizados e pobres, cresçam e permaneçam saudáveis e seguros até chegarem à vida adulta e à velhice. Para cada dólar gasto em

prevenção, pelo menos dez podem ser economizados em custos futuros com saúde, programas sociais e crime.

Segundo Moreira, Vovio e Micheli (2015) o consumo de drogas é apontado como uma das principais preocupações da sociedade, e a educação e saúde têm sido considerados espaços privilegiados para o desenvolvimento da prevenção e a promoção da saúde dos adolescentes. Neste viés, os autores apontam que tanto os saberes e representações sociais quanto os fatores que interferem na implementação de ações educativas podem qualificar projetos e programas de prevenção ao consumo de drogas a serem desenvolvidos na saúde e educação.

## METODOLOGIA

O presente projeto caracteriza-se como uma pesquisa de delineamento bibliográfico e objetivo exploratório e descritivo. A seguir apresentam-se as características dessa classificação. Esse estudo é de cunho exploratório, pois objetivou uma aproximação acerca do objeto estudado, procurando desenvolver e compreender o problema, visando ampliar o conhecimento, construindo para isso hipóteses ou formulando novas questões que possam fomentar estudos anteriores, sustentando-se em um levantamento bibliográfico (GIL, 1994).

O caráter descritivo desta pesquisa mostrou-se tendo em vista que os objetivos propostos implicam numa descrição dos fenômenos a serem estudados a partir de materiais estipulados. O delineamento da pesquisa manifesta os procedimentos técnicos que foram adotados para o seu desenvolvimento. Esta pesquisa foi elaborada a partir de material já publicado, o que segundo Minayo (2009) caracteriza a pesquisa do tipo bibliográfica.

Conforme Gil (1994) embora quase todas as pesquisas envolvam esse tipo de trabalho, existem as pesquisas desenvolvidas, exclusivamente, de fontes bibliográficas, sendo uma vantagem deste delineamento o acesso a um número maior de fenômenos do que se acessaria diretamente. Tratando-se, portanto, do caso desta pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pré-adolescência e a adolescência são faixas etárias mais sensíveis do ser humano, envolvendo uma explosão enorme de modificações físicas e o emergir de comportamentos, emoções e sonhos próprios da idade, do gênero, das características genéticas de cada um e das pressões do ambiente cultural. É nesse turbilhão de modificações da vida que a curiosidade sobre as drogas surge como algo inevitável. As razões para o início do uso delas são, de modo geral, a curiosidade e a pressão do grupo de amigos, um dos vínculos mais fortes de relacionamento social dessa faixa etária (SANCHEZ, 2019).

De acordo com Cury (2019), as alterações biológicas, psicológicas e sociais do adolescente, integrantes do processo hormonal da puberdade, têm seu ápice na transformação da aparência e nos possíveis conflitos existenciais e comportamentais. Embora sejam universais, as mudanças biológicas (seios, menstruação, cintura, pelos, ejaculação, entre outros), cognitivas (desenvolvimentos de capacidades mais avançadas, especialmente o pensamento abstrato) e sociais (busca de um grupo ao qual pertencer), o processo de transformação é individualizado de acordo com a sociedade, a época e a cultura.

Já a eventual continuação do uso ocorre porque o jovem: sente estar entrosado com a turma ao consumir junto com os colegas; quer sentir-se melhor do que realmente está; se é inseguro e retraído, a droga promoveria a sensação de euforia, criatividade, como se a mente estivesse expandida, liberta; procura sentir-se diferente de como realmente está, preenchendo um possível vácuo existencial, escapando de problemas cotidianos, conseguindo uma "paz interior". Silva, Mattos e Carlini (2019, p. 27) mencionam que o jovem que se envolveu com drogas pelas razões expostas acima passa por três fases:

Fase da experimentação, geralmente ocorre após os 12 anos de idade, quando passa a se interessar por muitas coisas, até mesmo drogas; fase de uso indevido, a pessoa ainda controla o uso sem muita dificuldade. A droga é prazerosa. Alguns dizem ser a fase de namoro ou mesmo uma lua de mel. É algumas vezes caracterizada por uma frase do usuário: "Se eu quiser, posso parar sem qualquer problema"; fase da dependência, a pessoa está fisgada pela droga, como se a droga fosse um poderoso anzol, e ela não

consegue escapar. Pelo menos no início da dependência pode-se ouvir do usuário: "Eu poderia parar a qualquer momento, mas quem disse que eu quero?".

A procura e o início do uso de drogas não são por causa da própria droga, mas de fatores psicológicos e sociais, bem como, a procura e o uso podem ser por causa de fatores intrínsecos ao adolescente que vai utilizá-la pela primeira vez. De fato, a adolescência é uma fase, um estilo de vida, período de comportamentos impulsivos, e a procura de compensações e de prazer é primordial, ainda que desaprovados socialmente; uma vez dentro do organismo, a droga pode produzir sensações boas e prazerosas, pois ela age sobre poderosas bases fisiológicas, o que pode perpetuar o seu uso.

O uso de álcool e outras drogas é um problema que pode trazer para o adolescente uma série de dificuldades em relação ao seu desempenho na escola, na vida familiar, social, dentre outros. O abuso e a dependência de drogas são faces diferentes de uma situação que não é simples, ao contrário, é complexa e tem muitas causas. O uso indevido de drogas lícitas e ilícitas entre os adolescentes é especialmente prejudicial, pois, além de o cérebro ainda estar em desenvolvimento, os jovens estão vivendo uma fase de muitas descobertas, oportunidades e criatividade que podem ser interrompidos por um consumo descontrolado que o vulnerabiliza. Também é importante que as estratégias de abordagem do jovem são diferentes, dependendo da maneira como se faz uso de uma substância (CURY, 2019).

A adolescência é considerada a fase de maior risco para o início do uso de drogas lícitas e ilícitas. Porém, nem todos os jovens usam ou abusam de drogas. Não existe uma regra que defina quem irá se tornar consumidor ou dependente de drogas, mas existem fatores que favorecem esse comportamento, ou seja, fatores que facilitam o consumo/dependência, mas não podem ser considerados fatores determinantes do consumo. Na realidade, existem fatores de ordem biológica, psicológica e social que aumentam ou diminuem a chance de um jovem iniciar e manter o uso de drogas.

O conteúdo explorado ao longo das palestras será direcionado ao impacto do uso de drogas na vida dos adolescentes, seguindo com a apresentação dos mecanismos de ação e efeitos a curto e longo prazo dos mais diferentes tipos de substâncias psicoativas e finalizando com a identificação do consumo abusivo e o desenvolvimento da dependência química. A abordagem deste tema tem como proposta também a exposição

relacionando ao contexto social, objetivando conduzir um debate podendo provocar um movimento na escola no sentido de reflexão e planejamento de novas propostas vinculando esta temática.

## CONCLUSÃO

Espera-se que este estudo possibilite aprimorar a atuação dos profissionais acerca da temática uso de drogas lícitas e ilícitas na adolescência, explorando o debate e fomentando a desenvolvimento do trabalho em equipe no contexto escolar. Deseja-se que os professores e pais possam através, da palestra analisar a diferença entre uso e consumo de drogas lícitas e ilícitas, considerando vivências e situações reais apresentadas na explanação e também maior entendimento da importância de trabalhar práticas em equipe. Deste modo, espera-se que possam apreender o significado de trabalho como coletivo e planejar em conjunto das equipes as práticas de atuação, articular seus conhecimentos aos demais.

Também deseja-se verificar a percepção dos adolescentes em relação aos riscos e consequências do uso drogas lícitas e ilícitas, utilizando-se das visões que poderão gerar novas formas de intervenção e articulação entre os profissionais. Com isso, as palestras destinadas aos professores, pais e adolescentes do Ensino Médio, tornam-se ferramentas de grande importância, viabilizando a dinamicidade de abordagem da temática e perspectivando produzir um aumento significativo na compreensão dos adolescentes quanto à reflexão de novas percepções em relação ao tema.

Outrossim, este projeto se faz necessário, uma vez que palestras envolvendo pais, alunos e professores pode tornar um momento muito enriquecedor, pois permite uma aproximação da família e profissionais com a escola no processo de conscientização sobre o uso de drogas. Ainda, momentos como estes poderão despertar nos adolescentes interesse e motivação para aprender e compartilhar percepções e opiniões.

Com bases nos resultados esperados com a aplicação dessa estratégia, espera-se também buscar novas possibilidades de recursos e estratégias que possam despertar nos profissionais, pais e adolescentes, a participação na realização de campanhas de prevenção às drogas dentro da escola, destacando a importância do envolvimento de todos os adolescentes.

Destarte, existe uma grande necessidade da participação dos familiares e professores em instituições educativas na vida dos adolescentes, para que assim, possam promover ações que favoreçam a aquisição de novos conhecimentos relacionados ao uso, riscos e consequências causados pelo uso das drogas. Para tanto, a educação vem sendo um dos meios mais importantes para a obtenção de debates, discussões e apropriações de aprendizagens.

Portanto, o uso de drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas, é uma das maiores preocupações das instituições de educação. Consequentemente, nos deparamos com um enorme desafio que consiste em buscar e desenvolver atividades educativas e de conscientização, que promovam a reflexão, conhecimento e confiança entre os adolescentes. Para isso, o auxílio das pessoas que apresentam contato direto com os adolescentes (professores, pais) gera uma relação capaz de viabilizar a construção de adolescentes com maior clareza e compreensão quanto a diferenciação de drogas lícitas e ilícitas e ao riscos e consequências do uso destas substâncias.

Por fim, espera-se possibilitar por meio deste estudo, o redimensionamento do olhar sobre a importância da equipe no contexto da educação e que favoreça projetos que promovam essa integração e maiores possibilidade de ampliação de propostas de intervenção com a temática drogas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 52 de 20 de janeiro de 2004.** Disponível em < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2004/prt0052_20_01_2004.html>

CURY, Claudia Masur Carlini e Raquel Namo. **Adolescência: fatores de risco e proteção.** Características do adolescente. Curso De Especialização Em Prevenção Ao Uso Indevido De Drogas. Previna. 2019.

FRANDOLOSO, Francielly. **Dependência química:** uma abordagem logoterapeutica. Itajaí, 2008.

Salles, T. A.; Chaves, E. de C. L.; Moreira, D. da S.; Brito, M. V. N.; Mendonça, H. M. C. R. e; Oliveira, K. Estratégias De prevenção Ou redução Do Consumo De Drogas Para Adolescentes: Revisão sistemática Da Literatura. ***Rev****. Eletr. Enf.* 2016, *18*.

SILVA, Eroy Aparecida da; MATTOS, Paulo Eduardo Orlandi; CARLINI, Elisaldo Luiz de Araujo. **A linha da vida e as drogas**. O uso de drogas na adolescência. CURSO

DE ESPECIALIZAÇÃO EM PREVENÇÃO AO USO INDEVIDO DE DROGAS. PREVINA. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.
GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.

JIMENEZ, Luciene e TUCCI, Adriana Marcassa. **Notas sobre a produção acadêmica Brasileira: uso de drogas na adolescência.** *Psic., Saúde & Doenças* [online]. 2017, vol.18, n.2,

MARCAL, Eliane Subtil. **Dependência Química.** Portal Educação. 2012. Disponível em: http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/19220/dependencia-quimica. Acesso em 20 jan. 2020.

Marques, Ana Cecília Petta Roselli; Cruz, Marcelo S . O adolescente e o uso de drogas O adolescente e o uso de drogas. Rev Bras Psiquiatr 2000;22(Supl II):32-6.

MICHELI, Denise De; FISBERG, Mauro; FORMIGONI, Maria Lucia O.S. Estudo da efetividade da intervenção breve para o uso de álcool e outras drogas em adolescentes atendidos num serviço de assistência primária à saúde. **Revista da Associação Médica Brasileira,** São Paulo, v. 50, n, 3. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302004000300040. Acesso em 23 jan. 2020.

Marcon, S., Sene, J., & Oliveira, J. (2015). Contexto familiar e uso de drogas entre adolescentes em tratamento. *SMAD Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool E Drogas (Edição Em Português)*, *11*(3), 122-128.

MINAYO, M. C. de S. et al. (Org). **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOREIRA, André; VOVIO, Claudia Lemos;MICHELI, Denise De. Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. **Educação e Pesquisa,** v. 41, n.1, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015000100119&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 15 jan. 2020.

MORE, Carmen L. O. Ocampo; CREPALDI, Maria Aparecida; GONCALVES, Jadete Rodrigues and MENEZES, Marina. **Contribuições do pensamento sistêmico à prática do psicólogo no contexto hospitalar.** *Psicol. estud.* [online]. 2009, vol.14, n.3,

OLIVEIRA, Margareth da Silva. Avaliação e intervenção breve em adolescentes usuários de drogas. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872005000100008. Acesso em: 13 jan. 2020.

PACHECO, Alice Leonardi; SCISLESKI, Andrea. **Vivências em uma comunidade terapêutica.** Revista Psicologia e Saúde.Campo Grande, v. 5, n. 2, 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsaude/v5n2/v5n2a12.pdf. Acesso em 12 jan. 2020.

PAJARES, Rosana Cretendio; FARIAS, Maria Aznar; TUCCI, Adriana Marcassa; MONTEIRO, Nancy Ramacciotti de Oliveira. Comportamento prossocial em adolescentes estudantes: uso de um programa de intervenção breve. **Temas em Psicologia,** Ribeirão Preto, v. 23, n.2. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000200019. Acesso em: 10 jan. 2020

PRATTA, Elisângela Maria Machado. **O Processo Saúde-Doença e a Dependência Química: Interfaces e Evolução.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 25, n. 2. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n2/a08v25n2.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

RIBEIRO, Marcelo. Organização de serviços para o tratamento da dependência do álcool. **Revista Brasileira de Psiquiatria.** São Paulo, v. 26, n.1. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462004000500015. Acesso em: 26 jan. 2020.

SANCHEZ, Zila van der Meer. **Adolescência: fatores de risco e proteção. Adolescência e vulnerabilidades.** Curso De Especialização Em Prevenção Ao Uso Indevido De Drogas. Previna. 2019.

Vizzuso, Patrizia. **O conflito autonomia-dependência na adolescência e a questão das drogas:** intervenção em um grupo de adolescentes do cras. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). 2014.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-2-3 DOI: 10.47538/AC-2020.10

# CAPÍTULO XXXIX

## USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DISCIPLINA DE GENÉTICA HUMANA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Andressa Carolina de Souza Martins[111]; Maria Raquel da Silva Bezerra[112]; Raul Sousa Andreza[113].
DOI – Capítulo: 10.47538/AC-2020.10-39

**RESUMO:**

Este trabalho tem como principal objetivo apresentar e descrever experiências de um evento que abordou o uso de metodologias ativas no ensino da genética e demonstrar a importância do uso dessas metodologias no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de relato de experiência com embasamento teórico feito através do banco de dados da scielo e Google acadêmico, cujos descritores foram: genética, metodologia ativa, ensino e aprendizagem. Tendo o relato em questão oriundo de experiências promovidas pela II Mostra de Genética Humana realizada pela Faculdade de Ciências Médicas Aggeu Magalhães-FAMA no mês de maio de 2019, através apresentação de jogos, paródias pedagógicas e trabalhos científicos. O evento proporcionou interação entre os alunos que já tiveram ou não contato com a disciplina, possibilitando a oportunidade de interiorizá-los cada vez mais de forma dinâmica. No total foram apresentados 7 trabalhos científicos, 6 jogos pedagógicos e 1 paródia. Portanto, através da metodologia utilizada pode-se perceber que há uma boa adesão do uso das metodologias ativas no ensino da disciplina. No entanto, o evento ofertou uma nova visão quanto ao uso desses métodos, apresentando resultados positivos ao despertar o interesse dos alunos em adquirir e transmitir os conteúdos abordados em genética.

**PALAVRAS-CHAVE:** Genética. Metodologia Ativa. Ensino. Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

As constantes mudanças vivenciadas na sociedade ao longo do tempo permitem o convívio com inovações ambientais, cientificas, tecnológicas e sociais. A partir disso o

111 Monitora da disciplina de genética humana e Acadêmica do Curso de Enfermagem da faculdade de Ciências Médicas Aggeu Magalhães – FAMA. Serra Talhada, PE. amartins17@gmail.com
112 Monitora da disciplina de Genética Humana e Acadêmica do Curso de Farmácia da Faculdade de Ciências Médicas Aggeu Magalhães – FAMA. Serra Talhada, PE. raquell1046@gmail.com
113 Biomédico ,Docente Orientador da Liga Acadêmica de Ensino em Saúde e Pesquisa -LAESP da Faculdade de Ciências Médicas Aggeu Magalhães – FAMA e Docente da Faculdade de Ciências Exatas e Humanas do Sertão do São Francisco – FACESF, Salgueiro, PE. raulsousaandreza@gmail.com

pensamento crítico do ser humano é testado, sendo essencial uma maneira efetiva de transmissão de conhecimento e aprendizagem. De fato, as metodologias ativas surgem como um instrumento importante no ensino-aprendizagem dos alunos com o objetivo de alcançá-los e motivá-los a deter e assimilar suas descobertas.

No entanto, o ensino em genética ganha destaque e assim torna-se necessário ser repensado o formato de ensino não somente nas escolas básicas, mas também em cursos de níveis superiores. Visto que, existe uma grande dificuldade em assimilar o conteúdo em genética. Por esse motivo, é importante a utilização de práticas inovadoras para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça efetivamente.

Convém ressaltar que o uso de metodologias ativas contribui nesse processo de aprendizagem, pois estudos da psicologia e pedagogia demostram que esses são métodos mais efetivos para uma melhor aprendizagem dos conteúdos abordados. São técnicas que colocam o estudante como o grande responsável pela obtenção de conhecimento para si.

Dessa maneira, eles irão enxergar melhor o progresso de suas capacidades intelectuais e o resultado prático de seus esforços. Assim, afirma o pensador Paulo Freire, o aluno precisa ser o protagonista de seu processo de aprendizagem e ao professor cabe despertar a curiosidade. Assim, os alunos ganham mais autonomia, o que colabora para a sua confiança e autoestima nos estudos.

Os resultados positivos geralmente são perceptíveis em pesquisas educacionais quanto a aprendizagem e interação dos alunos, seja através da aplicação de jogos, questionários, dinâmicas e outras formas de metodologias ativas. Dessa forma, o presente estudo buscou descrever experiências quanto ao uso de metodologias ativas e demonstrar a importância dessas metodologias no processo de ensino aprendizagem da disciplina de genética no ensino superior.

Os impactos sociais das atividades institucionais vão além da transmissão do conhecimento passando assim pela formação de cidadãos por meio do desenvolvimento de habilidades que vão além da sua reprodução. Um ambiente agradável, criativo para aplicação de novos conhecimentos em prol do corpo docente e discente de uma instituição. Portanto, as metodologias ativas favorecem são medidas transformadoras para o educacional.

O presente trabalho apresenta caráter descritivo com abordagem qualitativa e quantitativa à medida que transmite experiências da II Mostra de Genética Humana teve como organizadores o docente da disciplina juntamente com os discentes do segundo período dos cursos de enfermagem e farmácia no semestre 2019.1, evento este proporcionado pela faculdade de Ciências Médicas Aggeu Magalhães- FAMA. Sendo assim, desenvolvidos diferentes meios de metodologias ativas para expor aos colegas de instituição, compartilhando o conhecimento e dinamizando a apresentação dos conteúdos da disciplina.

## DESENVOLVIMENTO

Contou com dois dias de exposição, dias 7 e 8 de maio de 2019, cada um com uma programação pré-definida. O primeiro dia com a aplicação de jogos pedagógicos relacionados à genética, e o segundo, com apresentações de trabalhos científicos em banners produzidos na disciplina. Os alunos da turma de farmácia também realizaram tipagens sanguíneas, caso alguém desejasse, mantendo contato, assim, com a prática clínica.

As atividades desenvolvidas foram avaliadas por três profissionais que atuam na área da saúde, um enfermeiro, uma biomédica e uma professora da instituição. Além de receber a visita de outros professores da instituição junto com suas respectivas turmas para assistirem e participarem das dinâmicas.

O ensino da genética chama a atenção de diversos alunos de diferentes níveis de ensino. Isso devido ao conhecimento que ela proporciona ao tratar de temas de extrema importância e em ascensão na sociedade, como os que partem de inovações tecnológicas (CALDERELLI, 2017; MENEZES, 2018).

O evento proporcionou interação entre os alunos que já tiveram ou não contato com a disciplina, possibilitando a oportunidade de interiorizá-los cada vez mais de forma dinâmica. No total foram apresentados 7 trabalhos científicos, 6 jogos pedagógicos, 1 paródia e aplicação da prática clínica dos discentes para com os demais alunos, funcionários e docentes da instituição, como pode ser visto nas figuras 1, 2, 3, 4 e 5.

Figura 1. Turma do curso de Enfermagem com docente Orientador do projeto, monitoras da disciplina e avaliadores

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 2. Jogo de perguntas e respostas

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 3. Jogo de tabuleiro genético

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 4. Jogo trilha genética

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 5. Apresentação de paródias genéticas

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No entanto, pode-se perceber que ainda não é completa a adesão do uso de metodologias ativas na construção do conhecimento. Porém, pesquisas realizadas em

estudantes da Universidade Pública de Minas Gerais, caracterizada pela formação de professores de diferentes áreas, relatou que 78,9% afirmou ter estudado genética no ensino médio e 93,3% afirmaram que aprenderam apenas com aulas expositivas. (OLIVEIRA et al., 2017).

Além disso, para Paiva et al, (2016) também no ensino superior os alunos não conhecem tão bem este conteúdo como deveriam. Por esse motivo, torna-se necessário a implantação dessas metodologias no ensino superior e assim poder conciliar a forma lúdica com a aprendizagem da ciência diante dos estudos científicos e práticas clínicas, como pode ser visto nas figuras abaixo.

Figura 6. Turma do curso de Farmácia com docente orientador do projeto, docentes institucionais e avaliadores externos

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 7. Apresentação de trabalhos em modalidade banners

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 8. Atuação clínica dos discentes do curso de farmácia

Fonte : Dados da pesquisa(2019).

É notório, ver nas fotos compartilhdas na escrita deste trabalho o quanto a forma lúdica da metodologia ativa envolve o discente e docente,mas coloca como protagonista da situação o aluno e o professor atua como impulsionador de conhecimento. Podendo alcançar assim as mais amplas vertentes do meio acadêmico como: o ensino, a pesquisa, a extensão e a prática clínica.

Dessa forma já afirma estudos à importância dessas práticas inovadoras na ação de ensino aprendizagem desde a educação básica até o a educação de ensino superior, sendo assim efetivos e estimulantes para o corpo discente das instituições de ensino (BONZANINI, 2011, SAVARESE, 2018).

## CONCLUSÃO

Portanto, através da metodologia utilizada pode-se perceber que há uma boa adesão do uso das metodologias ativas no ensino da disciplina. No entanto, o evento ofertou uma nova visão quanto ao uso desses métodos, apresentando resultados positivos ao despertar o interesse dos alunos em adquirir e transmitir os conteúdos abordados em genética.

## REFERÊNCIAS

BONZANINI, Taitiâny Kárita. **Temas da Genética contemporânea e o Ensino de Ciências: que materiais são produzidos pelas pesquisas e que materiais os professores utilizam?** In: VIII ENPEC, 2011. Disponível em: < http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/res umos/R0389-2.pdf> Acesso em 08 de junho, 2020.

CALDERELLI, Pablo. A importância da utilização de práticas de metodologias ativas de aprendizagem na formação superior de profissionais da saúde. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 175-178, jan-jun, 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/3d64/0bd8ab58e429e24f6ba4ffd4c0d4e9310b1a.pdf> Acesso: 28 de junho, 2020.

MENEZES, Nayra. **Ensino e aprendizagem por meio de metodologias ativas**. 2018. Disponível em: https://blog.ipog.edu.br/educacao/metodologias-ativas/ Acesso em: 20 de maio, 2020.

OLIVEIRA, Handilany; et al., Metodologias alternativas para o ensino de genética em um curso de licenciatura: um estudo em uma universidade pública de Minas Gerais. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações**, v. 15, n. 1, p. 497-507, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2790/pdf_646> Acesso em: 25 de junho, 2020.

PAIVA, Marlla; et al., Metodoolgias ativas de ensino aprendizagem: Revisão integrativa. **SANARE**, Sobral - V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. – 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>Acesso em: 13 de agosto, 2019.

SAVARESE, Eduardo. **Metodologias ativas de aprendizagem: tudo eu você precisa saber**. 2018. Disponível em: https://fia.com.br/blog/metodologias-ativas-de-aprendizagem/ Acesso em: 20 de maio, 2020.

## SOBRE OS ORGANIZADORES

**PAIVA, Luciano Luan Gomes:** Diretor de Arte na Editora Amplamente Cursos, coordenando toda a produção visual e ações de publicidade nas redes sociais e site da empresa. No campo da Educação, atua como Coach Educacional, Palestrante, Ministrante de Oficinas (presenciais e on-line), Tutor a Distância na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professor de Música em múltiplos contextos. Como pesquisador, tem feito estudos sobre Aprendizagem mediada por Tecnologias Digitais sob a ótica da Complexidade; Formação Docente no âmbito das Tecnologias Digitais; e Mediação Pedagógica no Ciberespaço. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS-UFRN). Tem formação acadêmica, como Mestre em Música (com ênfase em Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Licenciado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6192-6075. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0772088747598226. E-mail: luciano.90@hotmail.com.

**FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de:** Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora de cursos de Pós-Graduação e Graduação em instituições da rede privada em Macau/RN. Professora; Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5355-3547. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5122671799874415. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

**FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas**: Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduanda

em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atuou como professora da Rede Pública em Macau/RN. Atuou como professora da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9198-6746. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5956672837215695. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

## SOBRE OS AUTORES

**ALMEIDA, Ângela Aparecida de:** Especialização em Tecnologias Integradas à Educação pela FAZU (Uberaba-MG). Possui graduação em Ciências Biológicas pelo Centro de Ensino Superior de Uberaba (2004). Possui graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo IFET (2010). Possui Licenciatura em Pedagogia pela Unifran (2019). Tem experiência na área de Educação e Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Informação. E-mail: angielis@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6631725379939862.

**ALVES, Paula Dias:** Especialista em Docência do Ensino Superior. Graduada em Letras Português, Espanhol e Respectivas Literaturas. Lecionou no Colégio Ary Quintella e Colégio ESC, localizados na cidade do Rio de Janeiro, como professora de Espanhol. Realizou curso de Educação Inclusiva pelo Portal da educação. Atuou como intérprete\ tradutora de espanhol nos Jogos Mundiais Militares em 2011. Atualmente, ocupa cargo efetivo na Secretaria Estadual da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) como professora de espanhol, lecionando também nas disciplinas de língua portuguesa, produção textual e letramento). Realiza estudo em andamento, no campo de pesquisa científica em Educação: "A transição do cenário educacional em meio a pandemia: Desafios e problemáticas envolvidas na prática do profissional de educação com a utilização dos Tic´s como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil", a nível de submissão de artigos científicos periódicos para o consórcio CEDERJ. E-mail: paulacp2@hotmail.com

**ANDRADE, Maria Vilma Silva Santos:** Especialista em Educação Infantil e Libras pelo Instituto IESP. Graduada em Pedagógica pela UVA. Possui Magistério pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atualmente é professora no Município de Guamaré/RN.

**ANDREZA, Raul Sousa:** Docente e orientador da liga acadêmica de ensino em saúde e pesquisa LAESP da Faculdade De Ciências Médicas Aggeu Magalhães – FAMA.

**ARAÚJO, Francisca Elitânia Bezerra de:** Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pós-graduada em Leitura e Produção de Texto na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-graduada em Letras, Português e Literatura no Centro De Ensino Superior Dom Alberto. Pós-graduada em Língua Espanhola no Instituto Nacional De Ensino Faculdade De Administração, Ciências, Educação, FACEL. Mestranda em Ciências da Educação na Faculdade Educacional de Cariri Paraibano, FECAP.

**ARAÚJO, Talita Irineu de:** Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil - (FAIBRA), Pós-graduada em Educação Especial com ênfase no Atendimento

Educacional Especializado, pela Faculdade do Complexo Educacional Santo André - (FACESA). Professora do município de Pendência/RN.

**BALBINO, Maria Fabiane Alves:** Artista visual, Arteterapeuta e Administradora. Mestre em Ciências da Educação- Faculdade Atenas, Especialista em Arteterapia em Saúde Mental- UFPB. Bacharel em Administração de empresas na UFPB. Associada a ASPOART- Associação Potiguar de Arteterapia - Natal/RN, categoria: Profissional, nº 70/01/13. Atua com oficinas em Arteterapia no CAPS AD III- Rangel, João Pessoa/PB- 2014 até o corrente ano e Ministra aulas e sessões de Arteterapia no Atelier de Arte: Setting Sunshine. Ministrou várias palestras e minicursos, a exemplo da Palestra: Cuidando do Cuidador, no Centro de Tecnologia da UFPB, no dia 24 de agosto de 2014, promovido pela Associação Ame Down. Participou de diversos eventos com publicações resumos e apresentação de pôster e exposições na área de Arte e Arteterapia. E-mail: fabianebalbino@gmail.com.

**BASÍLIO, Paula Maria da Cruz:** Pós-Graduanda em Neurociência e Aprendizagem pela Cândido Mendes. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Educacional Augusto Motta (UNISUAM). Atuou como Auxiliar de Turma no Colégio Sagrado Coração de Maria, Inspetora de Alunos no Colégio Cruzeiro (Sociedade Beneficência Humboldt), unidade Centro. Foi professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental no Jardim Escola Atividades. Cursou o Curso de Formação de Soldado pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ). Possui extensão em Introdução à Neuropsicopedagogia e à Neurociência em Aprendizagem pela Faculdade Única de Ipatinga (Pró-Minas), Polícia Comunitária e Policiamento Comunitário Escolar pela Secretaria de Gestão e Ensino em Segurança Pública (SENASP). Atualmente atua como Pedagoga na Seção de Instrução Especializada (SIEsp) do Batalhão de Polícia de Choque (BOCHq) da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ). Realiza estudo em andamento, no eixo de pesquisa em Educação Militar: "O Policial Militar: Um olhar pedagógico sobre os desafios da sua formação e as expectativas nutridas pela sociedade carioca", artigo que participará do I Concurso de Artigos Científicos da Secretaria do Estado de Polícia Militar (2020). E-mail: paulacruzbasilio@gmail.com.

**BEZERRA, Davidson Lins:** Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. E-mail: davidsonlins_tkd@hotmail.com.

**BEZERRA, Ítala Nayara Ferreira de Souza:** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Pós-graduação em: Docência da Educação Infantil e dos anos iniciais, pela Faculdade Futura. Pós-graduação em: Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil pela instituição: FAVENI (Faculdade Venda Nova do Imigrante). Mestranda no curso de Ciências da Educação pela FACEM. Professora da rede municipal e privada do município de Pendências/RN.

**BEZERRA, Jader de Andrade:** Doutor em Ciências do Desporto, FADEUP - PT (2014). Mestre em Ciência da Motricidade Humana, UCB/RJ (2008). Graduado em Educação Física, Universidade Federal do Acre (1999). Professor adjunto da Universidade Federal do Acre. Experiência na área de Fisiologia do Exercício e Treinamento Desportivo.

**BEZERRA, Maria Raquel da Silva:** Acadêmica de Farmácia e monitora da disciplina de genética da Faculdade De Ciências Médicas Aggeu Magalhães – FAMA.

**BUCCO, Luiza Lewin: P**rofessora formada em Licenciatura em Pedagogia pela UFMT. Pós Graduada em Psicologia da Educação pelo Instituto Prominas Faculdade Única. Professora concursada da rede Pública Municipal de Guarantã do Norte- MT. Coordenadora da Universidade Aberta do Brasil de 2014. E-mail: lulewinbucco@hotmail.com.

**CAMPOS, Angela Maria da Silva:** Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pela Associação Educacional Dom Bosco – AEDB e Mestre em Avaliação pela Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de Educação, Avaliação, Metodologias Ativas da Aprendizagem, Administração, Políticas Pública atuando por mais de 10 anos como Secretaria de Educação e Cultura dos Municípios de Resende e Itatiaia RJ. Na AEDB, atua como Coordenadora de Curso e Professora Titular do Curso de Pedagogia; Membro do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco; Professora pesquisadora do CPGE e Membro Suplente do Conselho Municipal de Educação de Resende. E-mail: angela@aedb.br.

**CAMPOS, Eude de Sousa:** Doutor em Educação (PUC Goiás). Mestre em Ciências Ambientais (UniEvangélica/GO). Especialista em Docência do Ensino Superior (UCAM/RJ). Graduado em Ciências Biológicas (PUC Goiás). Docente efetivo da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC).

**CANUTO, Amanda Cristina Sales:** Possui Especialização em Educação Física Escolar pela Faculdade Barão do Rio Branco (FAB-2014) e Graduação em Educação Física (Licenciatura) pela Faculdade Barão do Rio Branco (FAB-2012).

**CARUSO, Sergio:** Graduação em Administração pela Faculdade Estácio de Sá. Pós-graduação em Controladoria, Financeira e Auditoria na FGV - Fundação Getúlio Vargas e Pós-graduação de Docência Universitária no Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). Mestrado em Desenvolvimento Regional Profissional pelo Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – (PUC-GOIÁS). Já atuou no mercado financeiro e de mineração. Atualmente, atua como professor de graduação e pós-graduação na

UNIALFA, FAC- Unicamps e na FMB – Faculdade Montes Belos. Realiza palestras na área educacional para escolas e faculdades. Gerente de Educação Profissionalizante na Fundação Antares de Ensino Superior, Pós Graduação, Pesquisa e Extensão (FAESPE).

**CONCEIÇÃO, Carolina Batista da**: Graduada em Pedagogia (UNINASSAU).

**COSTA, Antonio Manoel dos Santos Sousa:** Possui Especialização em Educação Física Escolar pela Faculdade Barão do Rio Branco (FAB-2014) e Graduação em Educação Física (Licenciatura) pela Faculdade Barão do Rio Branco (FAB-2012). Atua como árbitro profissional de voleibol.

**COSTA, Edna Maria Silva da:** Professora. Pedagoga formada pela Universidade estadual Vale do Acara-UVA em 2015. Pós-graduação Em Educação Infantil e Alfabetização Pela Faculdade de Educação E Tecnologia Da Região Missioneira-FETREMIS. Pós-graduação em Psicopedagogia, Educação Especial E Inclusiva pela faculdade Dom Alberto (Centro de Ensino Superior Dom Alberto LTDA). Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional E Clínica pela Faculdade Instituto Superior de Educação De Pesqueira (ISEP). Atualmente cursando Pós-graduação em Educação Infantil, anos Iniciais e Psicopedagogia, Faculdade Instituto Século XXI FAVENI. A primeira experiência foi como professora de Ensino Fundamental no ano de 2003. Atualmente leciona na rede pública com uma turma de nível II, na cidade de Guamaré/RN e no município de Macau/RN em uma turma de Educação Infantil. E-mail: edna.4004@hotmail.com

**COSTA, Lúcia de Fátima Silva da:** Professora. Pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente cursando Pós-graduação em Educação Infantil, Anos Iniciais e Psicopedagogia, Faculdade Instituto Século XXI FAVENI. Iniciei no ano de 1994 como professora de 1° série na rede pública na cidade de Macau/RN. Professora polivalente com as turmas multisseriada 1°, 2°, 3°, 4° e 5° ano, rede pública da cidade de Macau/RN.

**COUTO, Maria Elizabete Souza:** Doutora em Educação pela UFSCar/SP. Credenciada nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Educação em Ciências e Matemática (PPGECM). Com experiência no ensino, pesquisa e extensão, nas áreas de formação de professores, alfabetização e prática pedagógica. E-mail: melizabetesc@gmail.com

**DAMIANO, Marcelo:** Graduado em Educação Física pela Escola de Educação Física de São Carlos (1997) e Pedagogia pela Universidade de Franca (2016). Especialista em Gestão Ambiental e Ecogestão pela Universidade Paulista (2020). Com graduação em andamento em Gestão Ambiental pela Universidade Paulista, mestrando no Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais -USP- São Carlos

e atualmente é professor de educação básica II - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

**DOMINGOS, Cristiane de Fátima Lemes:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2008). Especialista em Psicopedagogia. Tradutora/ Interprete de Língua Brasileira de Sinais Libras, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, libras, movimentos sociais dos surdos, associação dos surdos e surdo.

**FEITOSA, Claudinéia:** Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2011). Pós-graduação Lato Sensu em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2010). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2014). Formação complementar em Libras com atuação como intérprete. Tem experiência em docência na Educação Básica nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura e séries iniciais do ensino fundamental. Na Educação Superior nas áreas de Metodologia Científica, História da Educação, Políticas educacionais e Estágio Curricular Supervisionado. Possui publicações de artigos em revistas e resumos em anais de eventos regionais e nacional. Atualmente é professora concursada na Rede Pública Estadual de Mato Grosso.

**FEITOSA, Jailton Dos Reis Santos:** Mestre em Educação / Formação de Professores da Educação Básica (PPGE/UESC). Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física (UNINTER). Graduado em Pedagogia (UNEB). Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Educação de Curaçá – Bahia, em turmas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, desde 2013. Com experiência em formação de professores, etnomatemática. E-mail: jailton-san.tos@hotmail.com.

**FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas**: Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduanda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atuou como professora da Rede Pública em Macau/RN. Atuou como professora da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9198-6746.

**FIGUEREDO, Luiz Cleverton Barros:** Estudante de Letras-Libras pela Uniasselvi. Concluiu o ensino médio na escola Regular da Rede Estadual de Educação de Pernambuco e com Ensino Técnico em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IF Sertão/PE Campus Salgueiro. Formação de Instrutor da Língua

Brasileira de Sinais - LIBRAS pela Universidade Federal do Cariri - UFCA. Foi bolsista do projeto de extensão Mãos que falam no IF Sertão - PE.

**FONSECA, Aldeiza Maria de Morais:** Graduação em pedagogia pela UFRN. Especialista em Educação Infantil E Anos Iniciais Pela Faculdade Nossa Senhora Das Vitórias. Especialista em Letramento na Alfabetização pela FACEN. Professora do município de Guamaré/RN.

**FREITAS, Dayana Lucia Rodrigues de:** Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNOPAR. Pós-graduanda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora do curso de Pós-Graduação e Graduação pela Rede Privada - Macau/RN. Professora, Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5355-3547.

**FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira:** Doutora em Educação (UNESP). Mestre em Educação (UFGO). Graduada e Licenciada em Enfermagem (UFGO). Docente titular do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

**GOMES, Rosália Estéfanye Trindade:** Universidade do Estado do Pará (UEPA). Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. E-mail: eg624217@gmail.com.

**GONÇALVES, Francisca Aglaiza Romão Sedrim: P**rofessora. Possui graduação (Licenciatura) em Matemática pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Especialização em Matemática e Física pela Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN,

Mestrado em Matemática pela Universidade Federal do Cariri –UFCA e atualmente é graduanda de Letras-Libras pela Universidade Leonardo da Vinci – Uniasselvi. É professora de Matemática desde 2009, atualmente é servidora estatuária das redes municipal e estadual de ensino no mesmo cargo, em Cedro-PE e Jardim/CE, respectivamente. E-mail: francisca.goncalves@prof.ce.gov.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6529609309935031

**GONÇALVES, Maria Aparecida:** Professora. Graduada em Letras - Universidade Regional do Cariri- URCA Graduanda em Letras-Libras pela Universidade Leonardo da Vinci UNIASSELVI Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental- Faculdade de Juazeiro do Norte- FJN. Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE)- Universidade Federal do Ceará- UFC. Professora de Atendimento Educacional Especializado- AEE na Escola Senador Carlos Jereissati – Jardim-CE Professora Intérprete de Libras – Escola Monsenhor Alcântara – Jardim/CE. E-mail: mariacidag@gmail.com.

**GREGÓRIO, Maycon de Souza Silva Cunha**: Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC). Possui graduação em Matemática pela Universidade Paulista (2014), graduação em Engenharia Civil pela Universidade de Uberaba (2015) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Franca (2019). Atuou como Coordenador Tecnológico em parceria com o DETIC - Departamento de Tecnologia da Informação e Comunicação da Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Uberaba. Foi Professor Orientador dos Grupos de Liderança - Empreendedorismo e Grêmio Estudantil - do Projeto Jornada Ampliada, junto à Prefeitura Municipal de Uberaba. Atualmente é professor de Matemática na rede municipal de ensino e professor de francês na rede estadual. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3286066082158090. E-mail: maycon.gregorio@hotmail.com

**HONORIO, Olivia da Silva:** Graduada pela Universidade de Pernambuco – UPE (2014) em Pedagogia, tendo atuado na área da educação por oito anos. Graduada pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2019) em Educação Física, tendo feito parte do Programa de Residência Pedagógica e, como pesquisadora do Programa do Núcleo de Iniciação ao Desporto Especial. Atualmente cursa a Pós-graduação em Neuroeducação, pela Universidade Mauricio de Nassau – Uninassau, tendo fascínio pela área da Educação Especial.

**JESUS, Cíntia Lopes Vieira de:** Mestra em Educação /Formação de Professores da Educação Básica (PPGE/UESC). Pós-graduanda em Educação do Campo pelo IFBAIANO. Especialista em Mídias na Educação (UESB), em Alfabetização e Letramento (CEOB), bem como em Metodologia de Ensino e Pesquisa na Educação em Educação Infantil e Anos Iniciais (Faculdade Católica de Anápolis). Graduada em

Pedagogia (UNEB). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa - Bahia, desde 2008. Com experiência nas áreas de formação de professores, Educação Infantil, Educação do Campo e Alfabetização e Letramento. E-mail: cinthiavieira1988@hotmail.com.

**LIMA, Clóvis Umbelino:** Licenciado em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual da Paraíba/UEPB, Formação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pós-graduado em Gestão Educacional: Coordenação pedagógica e Supervisão Educacional pela Faculdade Evangélica Cristo Rei. Professor de Biologia da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Professor com atuação profissional no Instituto Superior São Judas Tadeu. E-mail: clovismestrado2020@bol.com.br.

**LIMA, Lucia Bernadete Soares de:** Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário Inta – UNINTA. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz – FACIBRA. Graduação em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação e Pesqueira – ISEP. Professora Contratada da Prefeitura Municipal de Pendências/RN, atuando em turmas de Creche e Pré I.

**LIMA, Lucilde Freire de:** Licenciada em Pedagogia pela Faculdades Integradas de Cruzeiro- FIC, Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e clinica pela Faculdade Lantino Americana de Educação – Flated. Professora de Ensino Infantil no município de Tacima-PB.

**MARTINS, Andressa Carolina de Souza:** Acadêmica de enfermagem e monitora da disciplina de genética da Faculdade De Ciências Médicas Aggeu Magalhães – FAMA.

**MATTOS, Célia Maria Cerantola de:** Possui graduação em Comunicação pela Universidade Metodista de São Paulo (1976). Pós-graduada em Didática do Magistério Superior pela Associação Educacional Dom Bosco (1994). Tem experiência na área de Educação como Professora de Filosofia no Ensino Médio. Atuou na Secretaria Municipal de Educação e Cultura em Itatiaia/RJ, como Assessora Pedagógica. Atuou como Diretora Administrativa na empresa Siquara & Mattos. Coordenadora da Câmara Temática de Educação Ambiental do Conselho Consultivo do Parque Nacional de Itatiaia. Membro do Conselho do Mosaico da Mantiqueira. Desenvolve trabalhos nas áreas de a) Avaliação - evidenciando as de Programas e Projetos; Avaliação da Aprendizagem); b) Educação – Educação Básica e Superior); C) Metodologias Inovadoras/ d)) Educação Ambiental. Tem experiência na área de Metodologias Ativas da Aprendizagem, Educação, Administração e Políticas Públicas. E-mail: cel.eng.mattos@uol.com.br.

**MENDES, Simone Lopes:** Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (2013). Possui graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Castelo Branco (2000). Especialização pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro em Educação para Gestão Ambiental (2001), pela Universidade Gama Filho em Tradução em Espanhol (2004), pela Universidade Castelo Branco em Língua Portuguesa (2007) e pelo Centro Universitário UNINTER em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (2018). Atualmente é professora na cidade de Resende-RJ do Departamento de Letras, Administração e Logística da Associação Educacional Dom Bosco, Colégio Dom Bosco, Colégio Anglo Resende e Colégio Estadual Oliveira Botelho como professora concursada do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, Tradução e Literatura com ênfase em Língua Espanhola, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Língua Espanhola e Portuguesa, Tradução Técnica, Técnicas Redacionais, Literaturas Portuguesa e Hispano-americana e Técnicas em Metodologias de Aprendizagem. Graduação em Educação Física (Licenciatura) pela Faculdade Barão do Rio Branco (FAB-2012). Atua como árbitro profissional de voleibol.

**NASCIMENTO, Francisca das Chagas do:** Professora. Pedagoga formada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em 2015. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional E Clínica pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira (ISEP). Pós-graduação em Docência da Educação Infantil e dos anos iniciais pela Faculdade Dom Alberto (Centro De Ensino Superior Dom Alberto LTDA). Atualmente cursando uma Faculdade Pós-graduação em Gestão Escolar pela Instituição Venda Nova Do Imigrante. A primeira experiência como professora foi no programa Alfabetizando (AEJ) no ano de 2002. Atualmente leciona na rede pública de ensino com uma turma de nível IV, na cidade de Galinhos/RN e no Município de Macau/RN em uma turma da Educação Infantil.

**NASCIMENTO, Kamila Alkmim:** Pós-graduanda do Curso de Filosofia e Sociologia da Faculdade FARESE. Graduada em Direito, pelas Faculdades Integradas Pitágoras, 2008. Especialista em Direito Público Material pela Universidade Gama Filho, 2009. Graduada em Ciências Militares e Segurança Pública pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA, 2013. Especialista em Gestão em Segurança, 2015. Graduada em Pedagogia, pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras – FACEL, 2018.

**NOBRE, Antônia Maria do Nascimento:** Graduada em Pedagogia pela Universidade vale do Acaraú - (UVA), Pós-graduada em Gestão e Coordenação Escolar, Pós-graduada em língua Brasileira de sinais (LIBRAS) ambas pela Faculdade Complexo do Santo André (FACESA).

**OLIVEIRA, Celso Antonio de:** Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2004). Especialista em

Projetos e Gerenciamento em Biologia Ambiental, FBC (Faculdade Brasil Central). Especialista em Libras e Educação Inclusiva, IFMT - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Várzea Grande. Atualmente é professor da Escola Municipal Fábio Ribeiro da Cruz. Escola Estadual Desembargador Milton Armando Pompeu de Barros. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, autismo, desafio da inclusão e desenvolvimento integral. E-mail: celsoprofmath@gmail.com.

**OLIVEIRA, Elivelton Costa:** Licenciado em Pedagogia pela FAI/ISEC (Faculdade do Vale do Itapecuru/Caxias-MA); Licenciatura em Letras Literatura pelo CESC/UEMA (Centro de Estudos Superiores de Caxias-MA/Universidade Estadual do Maranhão); Pós-graduado a nível de Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras pelo Instituto de Educação Athenas/Dom Bosco; Pós-graduado a nível de Especialista em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Supervisão Escolar e Orientação Educacional pelo Instituto de Educação Athenas/Dom Bosco; Pós-graduando a nível de mestrado em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University em EAD, Flórida-EUA; Supervisor Escolar do Ensino Fundamental I e II da Rede Pública Municipal de Ensino na Educação do Campo; Professor da Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino Fundamental I, II e Médio na Educação do Campo; Professor da Modalidade EJAI (1º e 2º segmentos) – Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Educação do Campo; E-mail: eliveltoncosta1@hotmail.com.

**OLIVEIRA, Gilma Valadão de:** Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Cuiabá (2008). Pós-Graduação Lato Sensu em Nível de Especialização em Libras e Educação Inclusiva, pela Instituição Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso IFMT (2019). Atualmente é professora da Escola Municipal Fábio Ribeiro da Cruz. Tem experiência na área de Biologia Geral, com ênfase em Biologia Geral. E-mail. Gilma_valadao@hotmail.com.

**OLIVEIRA, Josemilton Ramos de:** Especialista em Educação Ambiental pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba. E-mail: josemiltonjro@hotmail.com.

**OLIVEIRA, Lucia Monte de: P**rofessora. Graduanda em Letras-Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi, conclusão em 2022. Especialista em Libras pela Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia – FATEC - RO. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana pela URCA, conclusão em 2016. Graduada em Letras pela URCA, conclusão em 2010. Atualmente atua como docente na Escola Paulo Freire – Brejo Santo/CE. Professora de Língua Portuguesa e Literatura. E-mail: lucinhamonte@hotmail.com.

**OLIVEIRA, Tânia Roberta Costa de**: Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (1986), Especialista em Ensino

de Ciências e Matemática (1989), Mestre em Educação: Ensino Superior e Gestão Universitário pela Universidade da Amazônia (1997) e doutora em Ensenãnza de las Ciencias pela Universidade de Burgos (2016). Atualmente é professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Coordenadora do Núcleo de Estudo em Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais (Necaps/UEPA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, educação, ciências, metodologia e conhecimento.

**OLIVEIRA, Valdício Almeida de:** Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UCAM), graduado em Letras Português-Inglês (UFS), professor da Educação Básica (Seduc-PE) e graduando em Pedagogia (FALIBER).

**OLIVEIRA, Vilma Barbosa de:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso UFMT (2008) e graduação em Direito pela Faculdade de Colider FACIDER (2011), Especialista Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Cuiabá (2013). Especialização Direito da Seguridade Social em andamento Trabalhou como professora no Sistema Positivo de Ensino no período de 1992 à 2010, Professora de EJA (Jovens e Adultos ) no período de 1993 à 2007, Maestra de LEM Español no período de 2002 à 2014, Professora no Sistema Objetivo de Ensino no período de 2011 à 2014, Professora no Ensino Superior Curso de Direito Bacharelado e Administração de Empresas no período de 2012 à 2014, Instrutora de Cursos no SENAI no período 2013 à 2014, Gestora da Escola Municipal Atalaia no biênio 2015/2016,membro do CMDC, Presidente do FUNDEB 2015/2017, Presidente do CME 2018/2020, membro do Fórum Estadual de Coordenadores de Polo UAB,2020/22, Ccoordenadora do Polo UAB de Colíder/MT professora Efetiva do Município de Colider e Advogada. Tem experiência na área de Educação e advocacia Trabalhista e Previdenciária. E-mail: Vilmma.oliveira@gmail.com.

**PEREIRA, Adriana Aparecida Carvalho:** Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT (2003), Especialização em Língua Inglesa pela Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT (2005) e Mestrado em Letras (Estudos Linguísticos) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop. É Professora efetiva na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso SEDUC/MT, membro do GEPLIAS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística), cadastrado no CNPQ, participa do projeto pesquisa-formação "Cibercultura e Redes Sociais: as potencialidades dos processos interativos de criação/autoria colaborativa" e faz parte da APLIEMT (Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso) como vice-presidente. E-mail: adri.carvalho1980@gmail.com.

**PURIFICAÇÃO, Cleber Capelari da:** Graduado em Pedagogia pela UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso (1995). Pós Graduado em Metodologia do

Ensino Superior pela FIFASUL - Faculdades Integradas de Fátima do Sul. Pós-Graduado em Mídias na Educação pela UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. Pós-Graduado em Libras e Educação Inclusiva pela IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. E-mail. capelaric@gmail.com.

**REZENDE, Maria Olímpia de Oliveira:** Licenciada e bacharel em Química pelo Instituto de Química da Universidade de São Paulo e doutora em Química (Química Analítica, com ênfase em Química Ambiental) pela mesma universidade. Foi professora visitante junto à Oklahoma State University, em Stillwater, OK, USA, de junho de 1992 a junho de 1994, e junto à Université de Nantes, em Nantes, França, no ano de 1996. É professora associada da Universidade de São Paulo, junto ao Instituto de Química de São Carlos (IQSC), desde 1989. Atua principalmente em química ambiental, gestão e análise ambiental e gestão da qualidade. É orientadora do Programa de Pós-graduação em Química, área de Química Analítica do IQSC-USP; do Programa de Pós-graduação em Biotecnologia da Universidade Federal de São Carlos e do Programa de Pós-graduação em Rede para o Ensino das Ciências Ambientais. É presidente da Comissão de Cultura e Extensão Universitária do IQSC-USP desde 2018.

**RIBEIRO, Thayanne Mayul de Souza Borges:** Pós-graduada em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Terapia Cognitiva Comportamental Faculdade Brasileira de Ensino Pesquisa e Extensão (FABEX). Psicóloga. Licenciada em Pedagogia Instituto Superior de Educação da Faculdade Fortium Brasília-DF. E-mail: mayul.thay@gmail.com.

**SALES, Mozart Rodrigues de:** Graduado pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2014) em Ciências Biológicas com ênfase em Ciências Ambientais (Bacharelado). Atualmente cursa o sétimo período do curso de Licenciatura em Educação Física pela mesma universidade e enquanto pesquisador tem fascínio pela área do lazer e suas contribuições para a Educação. Integra o Núcleo Interdisciplinar de Estudos do Lazer (NIEL-UFPE) coordenado pela Profª Drª Tereza Luiza de França.

**SALLES, Leila Maria Ferreira:** Graduação em Formação de Psicólogo pela Universidade de São Paulo. Graduação em Licenciatura Plena em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**SANTANA, Andreza Soares de:** Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (FACJARDINS), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FAVENI) e graduada em Letras Português - Inglês (UFS).

**SANTANA, Vanessa Soares de:** Especialista em Educação Especial e Inclusiva (FAVENI) e graduada em Pedagogia (UNINASSAU).

**SANTOS, Francislayne Firmino Sales:** Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional, Ciências da Linguagem com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Aperfeiçoamento em Educação Especial, Coordenação Pedagógica na Escola: Formando o Professor – Coordenador, Docência e Educação Integral: Interfaces entre Educação Popular e Direitos Humanos. Atualmente atua como Orientadora Educacional no Município de Sapé/PB.

**SANTOS, Silvânia da Silva:** Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: sss.sil@hotmail.com.

**SANTOS, Zizina do Rozário**: Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa (FAVENI), Graduada em Letras Português-Inglês (UFS) e graduada em Letras Libras (UFS).

**SAPUCAIA, Priscila Caldas:** Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atuou como Inspetora de Alunos, no Colégio Cruzeiro (Sociedade Beneficência Humboldt). Professora na escola I9 Educação, no Rio de Janeiro, nas turmas de Berçário e Maternal. Possui Extensão Universitária nas áreas de Inclusão, Autismo, Introdução a Neuropsicopedagogia, Neurociência e Aprendizagem, Alfabetização e Gestão Pedagógica pela Faculdade Única de Ipatinga (Pró-Minas). Realiza estudo em andamento, no campo de pesquisa científica em Educação: "A transição do cenário educacional em meio a pandemia: Desafios e problemáticas envolvidas na prática do profissional de educação com a utilização dos Tic´s como ferramenta de aprendizagem na Educação Infantil", a nível de submissão de artigos científicos periódicos para o consórcio CEDERJ. E-mail: priscilapedagogiauerj@yahoo.com.

**SEABRA, Magno Alexon Bezerra:** Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: magnoalexon@hotmail.com.

**SILVA, Antonia Eveline Soares da:** Graduada em pedagogia pela Instituição Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell. Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell. Pós-graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias. E-mail: aevelinesoares@hotmail.com.

**SILVA, Davi Querino da:** Artista Plástico, Arte/educador, Arteterapeuta. Graduado em Educação Artística (Artes Plásticas) - UFPB, Bacharel livre em Teologia-UB; Especialista em Arteterapia - UFPB, Especialista em Artes pela FIJ, e Especialista em Metodologia do Ensino de Artes; Ensino Religioso; e Docência do Ensino Superior pela FAMA. Especializando em Psicanálise pela FAVENI. Mestre em Ciências da Educação. Especializando em História da Arte- pelo INE. Mestrado livre em Teologia-Fainte. Doutorando em Educação – Integralize. Autor do livro: A obra de Arte no Cinema: uma análise dos filmes Thomas Crown a Arte do Crime, E agora?! Roubei um Rembrandt... No âmbito artístico participou de salões, festival de vídeos, exposições de arte a nível nacional e internacional. Trabalhou como monitor/mediador cultural em várias exposições e instituições. Na pesquisa acadêmica participou de diversos eventos e congressos com publicação de artigos, resumos e capítulos de livro acerca de arte/ educação, e arteterapia. Foi aprovado em vários concursos. Professor de Arte efetivo no Sistema Municipal de Ensino no município de Logradouro-PB, e professor efetivo atuando no Ensino Médio no estado do Rio Grande do Norte. E-mail: daviquerino@bol.com.br.

**SILVA, Edjane Miranda de Queiroz**: Formada em Pedagogia (Universidade Estadual vale do Acaraú). Especialista em Educação e Sustentabilidade em Unidade de Conservação (Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte). Especialista em Psicopedagogia Instituição e Clinica (Instituto Superior de Educação de Pesquisa). Especialista em Docência na Educação Infantil e Anos iniciais (Universidade Cândido Mendes). Especialista em Gestão e Coordenação Escolar (Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitorias). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (Faculdade Venda Nova do Imigrante - Mantida pelo Instituto de Educação Século XXI). Mestranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP).

**SILVA, Elizeu Tolentino Da:** Licenciatura Em Geografia- 2009-FTC. Pós-graduação em Gestão Ambiental -2012- Faculdade De Administração, Ciências Educação E Letras. Pós-Graduação Psicopedagogia Clinica E Institucional-2018- Faculdade Do Sertão Baiano. Atualmente é Secretário de Educação Municipal da cidade de Monte Santo/BA. E-mail: elizeuvereador@hotmail.com.

**SILVA, Fábio Nascimento da:** Possui Mestrado em Gestão de Cuidados da Saúde pela Miami University of Science and Technology (MUST-2020), Especialização em Educação Física Escolar pela Faculdade Barão do Rio Branco (FAB-2014), Especialização em Treinamento Desportivo pela Faculdade Barão do Rio Branco (FAB-2013), Graduação em Educação Física (Bacharelado) pela Universidade Federal do Acre (UFAC-2014) e Graduação em Educação Física (Licenciatura) pela Faculdade Barão do Rio Branco (FAB-2012). Atualmente é docente, membro do Núcleo Docente Estruturante

dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e Responsável Técnico da Academia Escola no Centro Universitário Meta - Unimeta. Possui experiência na área de Educação Física, atuando principalmente na educação superior, com ênfase em Anatomia Humana, Cineantropometria, Treinamento Desportivo e Fisiologia do Exercício.

**SILVA, Jane Cleide:** Graduação em Pedagogia pela UVA. Especialista em Educação Infantil E Anos Iniciais Pela Faculdade Nossa Senhora Das Vitórias. Especialista em Alfabetização e Letramento pela INTELBRAS. Professora do município de Guamaré/RN.

**SILVA, Josete Rodrigues Da:** Graduada em Licenciatura Pedagogia (UERN). Pós-graduação em Educação Infantil E Anos Iniciais pela Faculdade Futura. Pós-granduanda em Educação infantil pela FACESA. Docente no município de Pendências/RN.

**SILVA, Kaline Lopes Da:** Licenciada em Pedagogia Pela Universidade Estadual Do Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Psicopedagogia Institucional E Clínica Na Área De Conhecimento Pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira ISEP, Especialista Em Educação Infantil E Ensino Fundamental Pela Faculdade Nossa Senhora Das Vitórias. Mestranda em Ciência Da Educação pelo CECAP. Docente da rede municipal de ensino na cidade de Macau/RN e Guamaré/RN.

**SILVA, Luciano Alves Farias da:** Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: luc.alvesfarias@gmail.com.

**SILVA, Marcelo Alves da:** Professor Universitário, Mestrado em Teologia pela Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR, 2017); MBA em Gestão de Projetos pela Faculdade de Araucária (FACEAR, 2016); Pós-graduado em Docência do Ensino Superior pela (UNIASSELVI, 2016); Pós-graduado em Gestão de Recursos Humanos pela (UNIASSELVI, 2014); Pós-Graduado em Psicologia Organizacional; Pós-graduado em Psicologia Clínica; Pós-graduado em Psicologia Jurídica e Avaliação Psicológica; Pós-Graduado em Psicanálise (Faculdade Futura, 2018); Pós-Graduado em: Gestão Escolar e Direito Educacional; Pós-graduado em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial; Pós-graduado em Aconselhamento e Psicologia Pastoral (Faculdade Dom Alberto); Pós-graduado em Neuropsicologia; Pós-graduado em Neuropsicopedagogia Clínica; Pós-graduado em Direitos Humanos e Questões Ético-Sociais (Faculdade Futura); Graduado em Administração pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2013); Graduado em Psicologia (UNINORTE, 2017); Graduado em Teologia pela (FABIN, 2002) e curso convalidado pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI, 2016); Licenciatura em Pedagogia (FAEL); Licenciatura em Letras Português/ Inglês; Experiência na área de Administração, com ênfase em Administração de Recursos Humanos e Gestão de Projetos. Experiência como Palestrante. Atualmente atua como

docente na Faculdade de Estudos Sociais (FES) na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atua como docente nos cursos de Pós-graduação em Psicopedagogia, Gestão de Projetos e Auditoria em Finanças Corporativas; Metodologia da Pesquisa Cientifica (ESBAM). Orientador de TCC em graduação e Pós-Graduação; Atuou como docente no Curso de graduação em Administração na Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM), ministrando as disciplinas de Trabalhos Acadêmicos e Científicos em Administração, Marketing de Varejo, Gestão de Custos, Estágio Supervisionado I e II.

**SILVA, Marcos Vinícius da:** Licenciado em Educação Física – UFRN; Especialista em Fisiologia e Cinesiologia do Exercício – Universidade Veiga de Almeida RJ; Especialista em Gestão em Saúde – UFRN; Especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos – IFRN; Mestrando em Ciências da Educação – Faculdade Cecap. Atualmente é professor da disciplina de Educação Física no município de Parazinho/RN.

**SILVA, Maria Aparecida de Amorim**: Graduada em Pedagogia na universidade Estadual Vale do Acaraú (Uva). Pós-graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade de Maciço de Baturité (FMB). Pós-graduação em alfabetização e letramento pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell. Leciona há 21 anos, sempre nas escolas da zona rural na modalidade do 1 ao 5 ano Escola Municipal Antonio Theodorico, no município de Guamaré/RN. Professora da Rede Municipal de Ensino de Macau/RN.

**SILVA, Tiago Marinho da:** Advogado OAB/PR 76.171. Formado em Direito-Faculdade Cristo Rei. Graduação em Ciências Sociais - Universidade Castelo Branco. Pós-Graduado lato sensu em Direito Administrativo - Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz. Pós-graduado lato sensu em docência no ensino Superior - Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz. Pós-graduado lato sensu em Educação Ambiental - Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz. Mestrando – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Profissional: Advogado no escritório Marinho Advocacia, Professor do ensino superior no curso de Direito e Professor da Educação Básica SEED/PR.

**SILVA, Valdeci Lima da:** Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Estadual Vale Do Acaraú - UVA. Graduada em Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale Do Acaraú - UVA. Professora Do Ensino Fundamental Anos Iniciais, Atuante Como Professora Auxiliar De Educação Especial Da Rede Pública de Guamaré/RN.

**SILVA, Valdeni Galvão da:** Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009). Especialização em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Sociedade de Ensino Elvira Dayrell. Especialização em Alfabetização e Letramento pela Instituição Superior De Educação Elvira Dayrell. Especialização em

Educação Especial e Inclusiva pela Instituição Superior De Educação Elvira Dayrell. Atualmente é professor da Escola Municipal Antônio Theodrico. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação.

**SILVA, Valquíria Carneiro da:** Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Libras pela Universidade Federal da Paraíba (2016). Pós-graduação em Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi (2019) Curso Técnico em Libras - Instituto Transformar - INTRA - 2010 Curso de Formação de Intérprete/Tradutor da Libras - Instituto Transformar - INTRA - 2011 Curso Aperfeiçoamento em Libras - Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo - APADA – 2012.

**SILVA, Vanusa Bezerra Da:** Formada em Pedagogia pela UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Especialista em Educação Infantil e Anos Inicias pelo IBRA/MG - Instituto Brasileiro de Ensino. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FIP/PB – Faculdade Integrada de Patos. Professora no município de Guamaré/RN e da Rede estadual do RN.

**SILVA, Viviane Simas da:** Mestranda do Programa de Pós Graduação em Direito Ambiental da Universidade do Estado do Amazonas. Especialista em Direito do Trabalho e Previdenciário pela PUC Minas Gerais (2018). Especialista em Direito do Consumidor e Direito Registral Imobiliário (2015). Graduada em Direito pelo Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas (2008). Bacharel em Educação Religiosa - Faculdades Batista Ida Nelson (2003). Advogada. Experiência de 14 anos como advogada de entidades sociais na área cultural. Professora credenciada pela Universidade do Estado do Amazonas na disciplina Relações Internacionais Privadas.

**SOUSA, Eliene Oliveira de:** Graduado em Pedagogia pela UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso (1995). Pós Graduado em Metodologia do Ensino Superior pela FIFASUL - Faculdades Integradas de Fátima do Sul. Pós-Graduado em Mídias na Educação pela UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. Pós-Graduado em Libras e Educação Inclusiva pela IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. E-mail: Eliene.oliveira_sousa@hotmail.com.

**SOUSA, Luara Hawanny Silva:** Especialista em Gestão Supervisão e Orientação Educacional, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva. Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2015) e Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2019). Formação em Braille pelo Instituto dos Cegos da Paraíba, Libras e Intérprete de Libras pela Fundação Centro de Apoio ao Portador de Deficiência-FUNAD/PB. Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos pela

Universidade Federal de Uberlândia e Coordenação Pedagógica na Escola Formando o professor-coordenador. Professora da Rede Municipal de Ensino Pilar/PB.

**SOUSA, Mario Roney de Jesus:** Graduado em Pedagogia e Psicologia CRP-18/05365-MT– Pós Psicopedagogia Clinica e Educacional. Especialista em educação Especial com Ênfase em Libras e Surdocegueira. Especialista Tradução Interpretação de Língua Brasileira de Sinais; Especialista em Atendimento Educacional Especializado-AEE. Prof. Convidado das Parceladas (PARFOR-CAPES-CNPQ) curso de Pedagogia UNEMAT-LUCIARA- Médio Araguaia (2013 a 2016). Prof. de Pós-Graduação e Palestrante com Experiência Nacional. Publicações na Revista Reação e Reabilitação (2010/2012/2013). Publicação Revista Impactos 2013/2014, Publicação de um Cap. no projeto de extensão Proext 2015 "Temas Diversos Da Educação E Sua Importância Para Extensão Universitária" -UFPB com Drª. Monica Dias. Publicação no livro: Prática Psicopedagogia No Contexto Escolar-Dr. José Olímpio. Membro Fundador SINDLIBRAS- Sindicatos dos Tradutores Intérprete e Guia Interprete de Língua de Sinais de Mato Grosso. Membro fundador do Sindicato dos Psicopedagogos do - SINDPSICOPP-BR- CRPp-Sindical 037; Professor Universitário - Responsável pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico-NAP (Faculdade); Orientador de Estágio de Psicopedagogia Educacional, Gerontólogia, Hospitalar e Clinica; Orientador de Estudo de Caso -AEE- Atendimento Educacional Especializado- Palestrante em Educação e Saúde; Psicólogo e Psicopedagogo na Clínica Psicológica e Psicopedagógica INFLUENCIAR-MT. Estudante da Pós Graduação em Saúde Mental, Psicopatologia e atenção Psicossocial. E-mail: mariopsico40@gmail.com.

**SOUZA, Ivanize Salustiano De:** Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Atualmente é professora da Escola Municipal Antônio Theodrico. Especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell. Especialização em Educação Infantil Anos Iniciais pela Faculdade Integrada de Várzea Grande – FIAVEC. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínico pelo Instituto de Apoio ao Desenvolvimento da Univ. Estadual Vale do Acaraú, IADE/UVA.

**SOUZA, Josenete Trajano de:** Especialista Em Educação Infantil pela Faculdade Candido Mendes/RJ. Professora da Educação Básica De Pilar/PB.

**TOLENTINO, Rene Da Silva:** Licenciado Em Matemática - 2009- FTC. Pós-graduação Lato Sensu - Especialização Gestão E Planejamento Educacional - 2017-Universidade Candido Mendes. Pós-graduação Lato Sensu - Especialização Em Ensino De Matemática - 2016- Universidade Candido Mendes. Atualmente é Professor De Matemática Ens. Fundamental II. E-mail: reneoxarope@hotmail.com.

**VIANA, Ana Jakellyne Pecori:** Mestranda do Programa Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo. Graduada em Psicologia (2013) pela Universidade do Sul de Santa Catarina, especialização em Psicologia Organizacional (2015) pela Universidade de Araraquara, Prevenção ao Uso Indevido de Drogas - PREVINA, da Universidade Federal de São Paulo (2020), Psicologia Social, Psicologia Hospitalar e Gestão em Serviços de Saúde (2020) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Atuou como docente de Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência, Psicologia Educação, Psicologia da Saúde, Avaliação Projetiva da Personalidade, Psicopatologia, Vivências Corporais. Orientadora dos estágios básicos em Psicologia da Saúde, Psicologia Escolar, Psicologia do Desenvolvimento, na UNISEPE FVR Registro SP. Possui experiência na área de Psicologia através da atuação no Ambulatório Médico de Especialidades (AME), e anteriormente com o Serviço de Proteção Social Básica (Centro de Referência de Assistência Social - CRAS), direcionados às famílias em situação de vulnerabilidade e risco social incluídas no Serviço de Proteção e Atendimento à Famílias e Indivíduos (PAIF) e com o programa Ação Jovem, onde foi responsável pelo trabalho com adolescentes. Ainda, trabalhou no Centro de Referência de Atendimento à Mulher (CRAM) e na realização de grupos e atendimentos individuais às mulheres que sofreram algum tipo de violência. Também, trabalhou com Avaliação Psicoeducacional. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1029683533825450

**VIANA, Francisca Sephora Anacleto:** Mestranda em Educação pelo Centro de Educação Integralize, Especialista em Arte pela Faculdade Dom Alberto, Graduada em Artes Visuais pela UFPB. Docente efetiva da Rede Estadual de Ensino do Governo do Estado da Paraíba com lotação no município de João Pessoa /PB. Atualmente exercendo a função de professora de Arte no Ensino Fundamental nível II, Ensino Médio e EJA. E-mail: sephora.z@gmail.com.

# ÍNDICE REMISSIVO


**A**

**Acessibilidade**, 120
**Adolescente**, 435
**Alfabetização**, 87, 179
**Aluno**, 27
**Alunos**, 87
**Anamnese**, 342
**Anos Iniciais**, 334, 342
**Aprendizagem**, 35, 61, 128, 164, 368, 424, 449
**Aprendizagem Significativa**, 15
**Aptidão Física**, 154
**Atendimento Educacional Especializado**, 15, 145
**Aulas Remotas**, 200
**Autismo**, 15, 368
**Avaliação**, 391

**B**

**Brincar**, 164

**C**

**Ciências Ambientais**, 171
**Competências Docentes**, 272
**Compostagem**, 171
**Conflitos**, 137
**Conhecimento**, 179
**Construção de conhecimento**, 104
**Criança**, 164

**D**

**Democratização do ensino**, 35
**Desafios**, 200
**Desempenho Motor**, 154
**Desenvolvimento**, 164
**Dificuldades de Aprendizagem**, 179, 334
**Discente**, 391
**Docente**, 259, 308, 391
**Drogas**, 435

**E**

**Educação**, 259, 308, 424
**Educação à distância**, 200
**Educação do Campo**, 45
**Educação Inclusiva**, 359, 381
**Educação Infantil**, 61
**Educação Pública**, 215
**EJA**, 45
**Ensino**, 215, 280, 449
**Ensino de Ciências**, 15
**Ensino e Aprendizagem**, 27
**Ensino Fundamental**, 98, 238
**Ensino Médio**, 259
**Ensino Superior**, 391
**Ensino-Aprendizagem**, 200, 323
**Escola**, 247, 297, 359, 435
**Estratégias**, 224
**Estudo de Caso**, 342
**Etnometodologia**, 293
**Exercício profissional**, 35

**F**

**Família**, 247
**Filosofia**, 259
**Formação Continuada**, 407
**Formação de Conceitos**, 238
**Formação Docente**, 272

**G**

**Genética**, 449
**Gestão**, 71

**Gestão Democrática**, 137, 308
**Gestão Escolar**, 45, 137

**I**

**Inclusão**, 120, 128, 145, 308, 359
**Inspetor De Alunos**, 308
**Inteligência Multifocal**, 272

**J**

**Jogos Populares**, 293
**Jovens**, 297

**L**

**Lazer**, 293
**Legislação**, 145
**Leitura**, 224
**Leitura e Escrita**, 87
**Letramento**, 87
**Libras**, 120, 128
**Ludicidade**, 104
**Lúdico**, 323

**M**

**Mediação**, 104
**Metodologia Ativa**, 449

**P**

**Participação**, 247
**Pedagogia**, 259
**Planejamento**, 71
**Prática Docente**, 323
**Prática Pedagógica**, 45, 98
**Práticas Pedagógicas**, 381
**Professor**, 27, 280, 407
**Projetos de Vida**, 297
**Psicopedagogo**, 27, 334, 342, 368

**Q**

**Qualidade**, 71

**R**

**Relação Família-Escola**, 61

**S**

**Sequência Didática**, 171
**Sociedade da Informação**, 424
**Supervisão Escolar**, 407
**Surdez**, 120

**T**

**Tecnologias Assistivas**, 381
**Tecnologias Digitais**, 381
**Transformação**, 280
**Turma Multisseriada**, 98

**Z**

**Zona Rural**, 154
**Zona Urbana**, 154

# E-BOOK
# AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO PARA A VIDA
2ª EDIÇÃO. VOLUME 02.

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

**ORGANIZADORES**
Luciano Luan Gomes Paiva
Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

**DOI: 10.47538/AC-2020.10**
**ISBN: 978-65-992756-2-3**

(84) 99707 2900
@amplamentecursos
amplamentecursos
publicacoes@editoraamplamente.com.br

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano 2020